



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA ALVES RODRIGUES

**CINEMA, ESCOLA E INFÂNCIA: DA POÉTICA DO COTIDIANO INFANTIL À
POTÊNCIA DO GESTO CRIATIVO**

GOIÂNIA
AGOSTO/2025

Processo: 23070.029789/2025-19 Documento: 5629850



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

LUCIANA ALVES RODRIGUES

3. Título do trabalho

CINEMA, ESCOLA E INFÂNCIA: DA POÉTICA DO COTIDIANO INFANTIL À POTÊNCIA DO GESTO CRIATIVO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Alves Rodrigues, Discente**, em 04/09/2025, às 19:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 19/09/2025, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5629850** e o código CRC **36F3980F**.

LUCIANA ALVES RODRIGUES

**CINEMA, ESCOLA E INFÂNCIA: DA POÉTICA DO COTIDIANO INFANTIL À
POTÊNCIA DO GESTO CRIATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Cultura e Fundamentos da Educação

Goiânia

Agosto/2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Luciana Alves

Cinema, Escola e Infância [manuscrito] : Da Poética do Cotidiano Infantil à Potência do Gesto Criativo / Luciana Alves Rodrigues. - 2025. 269 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado; co orientadora Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025. Bibliografia. Apêndice.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. cinema e poética. 2. escola e infância. 3. gosto estético. 4. gesto criativo. I. Furtado, Rita Márcia Magalhães , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 26 da sessão de Defesa de Tese de **LUCIANA ALVES RODRIGUES** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco (20/08/2025)**, a partir das **14h30**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**CINEMA, ESCOLA E INFÂNCIA: DA POÉTICA DO COTIDIANO INFANTIL À POTÊNCIA DO GESTO CRIATIVO**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UNICAMP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Coorientadora, Professora Doutora **Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (PPGEEB/CEPAE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa, Professora Doutora **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **PUC-Goiás** - integrante titular interna, Professor Doutor **Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFSC** - integrante titular interno, Professor Doutor **César Donizetti Pereira Leite (UNESP/Rio Claro)**, doutor em **Educação** pela **UNICAMP** - integrante titular externo e Professor Doutor **Rafael de Almeida Tavares Borges (UEG)**, doutor em **Multimeios** pela **UNICAMP** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Rita Márcia Magalhães Furtado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Prof.^a Dr.^a Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Prof. Dr. Rafael de Almeida Tavares Borges

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado**, Professor do Magistério Superior, em 21/08/2025, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael de Almeida Tavares Borges, Usuário Externo**, em 21/08/2025, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Professora do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2025, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 04/09/2025, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5581041** e o código CRC **6D218C01**.

Referência: Processo nº 23070.029789/2025-19

SEI nº 5581041

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, a Deus, pois creio que a minha fé foi sempre inabalável.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos, e aos meus queridos irmãos, pela torcida e parceria de sempre.

Ao meu esposo, Tiago Gregório, e aos meus filhos, Angelina e Heitor, por serem tão maravilhosos e estarem sempre ao meu lado, apoiando minhas escolhas e contribuindo para a realização de belos sonhos.

À orientação sempre cuidadosa e atenta da Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado, além dos ricos conhecimentos compartilhados e dos conselhos generosos, tão necessários nessa trajetória – a você, toda minha admiração e afeto genuíno.

A todos(as) os(as) professores(as) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás que estiveram comigo na graduação, no mestrado e, agora, no doutorado. Cada um(a) contribuiu de maneira profícua para minha formação, compondo uma parte especial da minha história.

Destaco, notadamente, a Professora Doutora Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha – professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG) – pelo aceite em coorientar esta tese e colaborar com sua orientação e conhecimentos tão importantes.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Violência, Infância, Diversidade e Arte (Nevida/FE/UFG) – sobretudo à linha de Estética, Educação e Processos de Criação – por todas as discussões filosóficas, estéticas, políticas e educativas, que alimentaram minha incessante busca pela formação humana.

Aos(às) queridos(as) amigos(as): Ariana, Alex, Edna, Glauco, Julia, Kácia, Kamilla, Karine, Kétia, Ledna, Michel, Pollyanna e Rafael, pela amizade e a companhia sempre tão agradáveis.

Às Redes Municipais de Educação de Goiânia e de Aparecida de Goiânia, e a todos os(as) colegas de trabalho, pelo convívio e pelos ensinamentos tão preciosos.

Às crianças, docentes e gestores(as) do turno vespertino da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, de Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil, que participaram desta pesquisa com tanto esmero e consideração. Em especial, à professora adjunta Marli Rosaria que me auxiliou com tamanha maestria e dedicação.

A todos(as) os(as) alunos(as) que passaram por minha trajetória profissional: são vocês que me inspiram, todos os dias, na busca por uma educação igualitária e emancipatória.

A todos(as) que, direta ou indiretamente, torceram pela realização de mais um sonho.

RESUMO

RODRIGUES, Luciana Alves. **Cinema, escola e infância**: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo. 2025. XXX. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

A tese *Cinema, Escola e Infância: da Poética do Cotidiano Infantil à Potência do Gesto Criativo* tem como tema central a poética do cinema como potência formadora do gosto infantil, alinhada à perspectiva denominada *Movimento do Ensinar*. Essa perspectiva foi compreendida como pedagógica e estética, por considerar o ensinar e o aprender como um processo colaborativo, inventivo e criativo, não restrito a instrumentos didáticos ou a práticas utilitaristas. Inspirado pela noção de emancipação da inteligência, fundamentada nos estudos de Jacques Rancière, o *Movimento do Ensinar* partiu do princípio de que professores(as) e estudantes compartilham igualmente a capacidade de ensinar e aprender, deslocando a centralidade da transmissão de conteúdos para a experiência estética, a fruição e a formação do gosto. Nesse contexto, a metodologia adotada assumiu, de forma privilegiada, o caráter empírico, fundamentado na pesquisa participante. Para a coleta dos dados, oportunizou-se aos(as) estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, em Aparecida de Goiânia, Goiás, o contato com a poética do cinema por meio de oficinas e exibições filmicas no ambiente escolar. Enquanto abordagem qualitativa, a pesquisa não se limitou à coleta e análise de dados dos sujeitos envolvidos – crianças, equipe gestora e docentes –, realizada por meio de registros em diário de campo, entrevista semiestruturada e questionários, houve também a articulação com a pesquisa bibliográfica, à luz dos referenciais teóricos: Jacques Rancière; Alain Bergala; Adriana Fresquet; David Le Breton; Giorgio Agamben; Mikel Dufrenne; e Merleau-Ponty. Os resultados indicaram que o cinema possibilita experiências estéticas significativas no cotidiano escolar, revelando a infância em sua dimensão poética. Entretanto, documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado), relegam o cinema a um papel secundário, o que limita seu potencial formativo. Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos(as) educadores(as) revelaram que a relação pessoal desses(as) profissionais com o cinema influencia diretamente suas práticas pedagógicas. Grande parte dos(as) participantes compreende o cinema como um recurso didático pontual, sem a necessidade de planejamento sistemático para sua implementação. Conclui-se que a inserção efetiva do cinema na escola requer políticas públicas que o reconheçam como componente curricular essencial, bem como a oferta de formações continuadas em diferentes linguagens artísticas. O estudo evidencia que o contato das crianças com o cinema favoreceu o desenvolvimento do gosto, da imaginação e do gesto criativo, além de abrir espaço para práticas pedagógicas mais abertas à experimentação.

Palavras-chave: cinema e poética; escola e infância; gosto estético; gesto criativo.

ABSTRACT

RODRIGUES, Luciana Alves. **Cinema, escola e infância**: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo. 2025. XXX. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

The dissertation *Cinema, School, and Childhood: from the Poetics of Everyday Childhood to the Power of the Creative Gesture* addresses as its central theme the poetics of cinema as a formative force in shaping children's aesthetic taste, aligned with the perspective known as the Teaching Movement. This perspective is understood as both pedagogical and aesthetic, since it conceives teaching and learning as a collaborative, inventive, and creative process, not restricted to didactic tools or utilitarian practices. Inspired by the notion of the emancipation of intelligence, grounded in the studies of Jacques Rancière, the Teaching Movement is based on the principle that teachers and students equally share the capacity to teach and to learn, shifting the focus from the transmission of content to the aesthetic experience, artistic appreciation, and the cultivation of taste. Within this framework, the methodology adopted took on a primarily empirical character, rooted in participatory research. For data collection, third-year elementary students at Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, in Aparecida de Goiânia, Goiás, were offered the opportunity to engage with the poetics of cinema through workshops and film screenings within the school environment. As a qualitative approach, the research was not limited to the collection and analysis of data from the participants involved—children, school administrators, and teachers—conducted through field diaries, semi-structured interviews, and questionnaires. It was also articulated with bibliographic research, in light of theoretical frameworks such as Jacques Rancière, Alain Bergala, Adriana Fresquet, David Le Breton, Giorgio Agamben, Mikel Dufrenne, and Merleau-Ponty. The findings indicated that cinema enables meaningful aesthetic experiences in the school context, revealing childhood in its poetic dimension. However, curriculum guidelines such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado) relegate cinema to a secondary role, thereby limiting its formative potential. Data obtained through the questionnaires administered to educators revealed that their personal relationship with cinema directly influences their educational practices. Most of the participants regard cinema as an occasional didactic resource, without recognizing the need for systematic planning for its implementation. It is therefore concluded that the effective integration of cinema into schools requires public policies that acknowledge it as an essential curricular component, as well as the provision of continuous professional development in different artistic languages. The study highlights that children's engagement with cinema fostered the development of aesthetic taste, imagination, and the creative gesture, while also opening pathways to educational practices more receptive to artistic experimentation.

Keywords: cinema and poetics; school and childhood; aesthetic taste; creative gesture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – DC-GO – Ampliado	49
Figura 2 – DC-GO – Ampliado	50
Figura 3 – DC-GO – Ampliado	56
Figura 4 – DC-GO – Ampliado	56
Figura 5 – Junção de imagens 1	80
Figura 6 – Junção de imagens 2	81
Figura 7 – Junção de imagens 3	81
Figura 8 – Junção de imagens 4	82
Figura 9 – Junção de imagens 5	82
Figura 10 – Junção de imagens 6	83
Figura 11 – Sequência <i>Making of</i> – 1	83
Figura 12 – Sequência <i>Making of</i> – 2	121
Figura 13 – Sequência <i>Making of</i> – 3	122
Figura 14 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 2	123
Figura 15 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 2	123
Figura 16 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 1	140
Figura 17 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 3	141
Figura 18 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 3	142
Figura 19 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 4	143
Figura 20 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 4	143
Figura 21 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 5	144
Figura 22 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 5	144
Figura 23 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 6	145
Figura 24 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 6	146
Figura 25 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 1	157
Figura 26 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 2	158
Figura 27 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 3	158
Figura 28 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 4	159
Figura 29 – Sequência 2 – Reconto 2 – grupo 4	160
Figura 30 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 5	160
Figura 31 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 6	161
Figura 32 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 1	173

Figura 33 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 2.....	174
Figura 34 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 3.....	174
Figura 35 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 4.....	175
Figura 36 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 5.....	175
Figura 37 – Apreciação filmica – 1	178
Figura 38 – Comemoração festa das crianças	179
Figura 39 – Passeio no Cepae – 1.....	183
Figura 40 – Passeio no Cepae – 2.....	183
Figura 41 – Passeio no CEPAE – 3	184
Figura 42 – <i>Making of</i> – 4	201
Figura 43 – <i>Making of</i> – 5	202
Figura 44 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo inverno.....	203
Figura 45 – Sequência 2 – Filme de ficção 1 – grupo inverno.....	204
Figura 46 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo verão	205
Figura 47 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo primavera.....	206
Figura 48 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo outono.....	207
Figura 49 – Sequência 2 – Filme de ficção 1 – grupo outono.....	207
Figura 50 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 1.....	234
Figura 51 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 2.....	234
Figura 52 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 3.....	234
Figura 53 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 4.....	235
Figura 54 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 5.....	235
Figura 55 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 6.....	235
Figura 56 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 7.....	235
Figura 57 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 1.....	236
Figura 58 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 2.....	236
Figura 59 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 - grupo 3	236
Figura 60 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 4.....	236
Figura 61 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 5.....	237
Figura 62 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 6.....	237
Figura 63 – QR CODE – Filme de ficção – grupo inverno.....	237
Figura 64 – QR CODE – Filme de ficção – grupo outono.....	237
Figura 65 – QR CODE – Filme de ficção – grupo primavera 1.....	238
Figura 66 – QR CODE – Filme de ficção – grupo primavera 2.....	238

Figura 67 – QR CODE – Filme de ficção – grupo verão238

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Abordagem Metodológica da pesquisa	20
CAPÍTULO 1 – CINEMA NA ESCOLA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS CURRICULARES, O <i>MOVIMENTO DO ENSINAR</i> E O GESTO DE CRIAÇÃO	27
1.1 Cinema, infância e educação no Brasil	29
<i>1.1.1 Cinema, infância e educação no Brasil.....</i>	<i>31</i>
1.2 Reformas curriculares contemporâneas e a perspectiva docente: uma leitura analítica dos questionários aplicados.....	39
<i>1.2.1 A concepção-pedagógica da BNCC e o componente curricular arte</i>	<i>42</i>
<i>1.2.2 A elaboração do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado) e o componente curricular Arte.....</i>	<i>48</i>
<i>1.2.3 O componente curricular Arte e suas linguagens: há espaço para o cinema?.....</i>	<i>53</i>
<i>1.2.4 A relação dos(as) educadores(as) com o cinema: vivências e percepções pessoais</i>	<i>59</i>
<i>1.2.5 A Arte na escola: limites e desafios na inserção do cinema</i>	<i>62</i>
1.3 O Movimento do Ensinar e o gesto de criação: perspectivas sobre a aprendizagem, a emancipação da inteligência e a experiência estética	67
<i>1.3.1 O gesto e a aprendizagem</i>	<i>70</i>
<i>1.3.2 A experiência estética e a aprendizagem inventiva.....</i>	<i>72</i>
<i>1.3.3 O Movimento do Ensinar e o cinema</i>	<i>75</i>
<i>1.3.4 Indícios do encontro entre a empiria e o gesto de criação</i>	<i>79</i>
CAPÍTULO 2 – O CORPO E A POÉTICA: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA <i>MOVIMENTO DO ENSINAR</i> E A FORMAÇÃO DO GOSTO	86
2.1 O corpo e a aprendizagem: um estudo fenomenológico.....	88
<i>2.1.1 O corpo e a aprendizagem: a ação do sensível.....</i>	<i>90</i>
<i>2.1.2 A pertença cultural e a modalidade sensorial.....</i>	<i>93</i>
2.2 Hipótese: formação do gosto.....	94
<i>2.2.1 O gosto.....</i>	<i>96</i>
2.3 A estética fílmica.....	102
<i>2.3.1 A criança espectadora do cinema</i>	<i>106</i>

2.4 A poética, o cinema e o cotidiano infantil	108
2.4.1 A poética do cotidiano infantil	112
2.4.2 A poética do cinema	115
2.4.3 A poética da infância no cinema	117
2.4.4 A poética do cinema na escola	118
2.5 O movimento do ensinar para a formação do gosto	124
CAPÍTULO 3 – AS OFICINAS DE CINEMA NA ESCOLA	127
3.1 A análise fenomenológica	128
3.2 Encontro 1: reflexões iniciais sobre a experiência e a percepção	130
3.2.1 Análise das obras: <i>L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat (A chegada do trem na estação)</i> e <i>La Sortie des Usines Lumière à Lyon (A saída dos operários da Fábrica Lumière)</i>	133
3.2.2 Análise das obras: <i>L'Arroseur Arrosé (O regador regado)</i> e <i>L'Homme à la Tête en Caoutchouc (O homem com a cabeça de borracha)</i>	136
3.2.3 A apreciação dos primeiros filmes da história do cinema	137
3.2.4 A experiência do filmar em plano único	140
3.3 Encontros 2 e 3: a poética da inocência e o Movimento do Ensinar	147
3.3.1 Análise da obra <i>Carreto</i>	150
3.3.2 Apreciação e aprendizagem: o olhar das crianças sobre <i>Carreto</i>	152
3.3.3 O reconto de um encontro não idílico em <i>Carreto</i>	156
3.4 Encontros 4 e 5: a experiência cinematográfica e a sensibilidade estética	164
3.4.1 O encanto lírico de <i>Lila</i>	166
3.4.2 Imersão e sensibilidade: apreciação do curta-metragem <i>Lila</i>	168
3.4.3 O reconto de <i>Lila</i> e as escalas de planos	173
3.5 Encontro 6: o enlevo estético da obra <i>O cavaleiro azul</i>	177
3.6 Encontro 7: explorando o cinema arte com o pipoesia	180
3.7 Encontro 8: poética, encontro e gosto estético	184
3.7.1 Risos e reflexões: a poética do encontro em <i>O garoto</i> , de Charles Chaplin	186
3.7.2 O olhar infantil para <i>O garoto</i> : explorando o encantamento e a formação do gosto estético	188
3.8 Encontro 9 e 10: a experiência corpo	195
3.8.1 Apreciação estética de <i>A piscina de caíque</i> : identificação com o cinema local	196
3.8.2 O corpo sensível e o empírico	199

3.9 Encontro 11 e 12: ponderações críticas sociais e culminância do projeto/oficinas de cinema.....	208
3.10 A formação do gosto estético e o gesto criativo: vozes das crianças em entrevista semiestruturada	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.....	227
REFERÊNCIAS FÍLMICAS.....	233
APÊNDICES	234
Apêndice A – QR Codes das produções fílmicas das crianças participantes da pesquisa	234
Apêndice B – Roteiro de Planejamento Encontro 3 – 21/09/2022.....	239
Apêndice C – Roteiro de planejamento encontro 4 – 28/09/2022.....	240
Apêndice D – Roteiro de planejamento encontro 5 – 05/10/2022.....	241
Apêndice E – Roteiro para o reconto de cenas de um filme	242
Apêndice F – Roteiro De Planejamento Encontro 8 – 26/10/2022	243
Apêndice G – Roteiro de planejamento encontro 9 – 03/11/2022.....	245
Apêndice H – Roteiro para produção – Filme de ficção	247
Apêndice I – Roteiro de planejamento encontro 10 – 04/11/2022	248
Apêndice J – Roteiro de planejamento encontro 11 – 23/11/2022.....	249
Apêndice K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aplicado aos responsáveis das crianças participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados	251
Apêndice L – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), aplicado às crianças participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados	255
Apêndice M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aplicado aos(as) educadores(as) participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados	257
Apêndice N – Questionário aplicado aos gestores(as) participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados	260
Apêndice O – Questionário aplicado às docentes participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados	262
Apêndice P – Questões da entrevista semiestruturada realizada com as crianças participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados	264

INTRODUÇÃO

As tendências históricas do cinema, são diversas e refletem, ao longo do tempo, mudanças culturais, sociais e tecnológicas. Dos primórdios do cinema, com os filmes mudos e a dependência de intertítulos e da linguagem visual para contar histórias, passando por movimentos importantes como o expressionismo alemão e o cinema soviético, a introdução do som que revolucionou a indústria cinematográfica, os clássicos de Hollywood, o Neorrealismo Italiano, o Cinema Pós-Moderno até os Cinemas Globais e o Cinema Digital, muitas transformações ocorreram para desembocar nas produções que atualmente emergem de diferentes regiões do mundo, assim como na tecnologia digital com a conversão de novas produções, distribuição e exibição de filmes.

Atualmente o cinema apresenta características específicas que, mesmo se reportando a tendências predecessoras, expõem particularidades próprias desses tempos. A tecnologia digital ampliou o acesso global a filmes, assim como possibilitou a diversidade de gêneros e narrativas com uma variedade de categorias sendo exploradas, desde super-heróis até dramas intimistas; além de histórias antes marginalizadas, como as de minorias étnicas, LGBTQIA+ e mulheres; a popularização do acesso com o surgimento de plataformas de *streaming*¹ que mudaram a forma de consumir o cinema de diferentes culturas e regiões; e o uso de tecnologias interativas, como realidade virtual e experiências cinematográficas imersivas. Essas são algumas das possibilidades que o avanço tecnológico no âmbito do cinema trouxe para a contemporaneidade. Compreendemos que a ampliação contemporânea do acesso ao cinema propicia tanto a apreciação fílmica de variados gêneros com qualidade estética e poética quanto facilita, de certa forma, para nós professores(as), inserir o cinema no ambiente escolar.

Outra possibilidade que, a nosso ver, não diz apenas dos dias atuais, mas está presente desde a origem do cinema (final do século XIX), é a relação cinema e poética². Esses dois campos se entrelaçam de maneira singular, pois ambos buscam explorar a expressão estética e emocional das experiências humanas. Essa relação interliga pontos em comum que predominam nas produções com qualidade estética e poética: a narrativa visual – pois assim

¹ “*Streaming* é um termo em inglês usado para se referir a plataforma de conteúdo on-line de vídeo ou áudio. Por meio dessas plataformas se tem acesso a tais conteúdos sem a necessidade de baixar nada para o dispositivo.” (Sousa, 2022).

² Carlos Melo Ferreira (2004, p. 314), ao meditar sobre a relação cinema e poética ressalta que “a poética do filme cria-se mediante o recurso a imagens e a sons, ou blocos de movimento/duração”, assim como cada um – poética e cinema – dispõe de suas técnicas, regras e formas, a fim de criar novas realidades dispostas em poemas ou filmes, de diversos estilos e épocas.

como a poesia utiliza imagens e metáforas para evocar emoções, o cinema faz uso de composições visuais, cores, iluminação e movimentos de câmera para criar ambientes e transmitir emoções. Cada cena pode ser vista como um verso que contribui para a "poética" do filme; o ritmo e o tempo – a poesia tem um ritmo próprio, que pode ser percebido na escolha das palavras e na estrutura dos versos. No cinema, o ritmo é criado através da edição e montagem, da duração das cenas e da cadência dos diálogos, gerando tensão, emoção ou reflexão; e a experiência sensorial – na poesia por meio de descrições vividas e no cinema a partir da combinação de imagem e som. A trilha sonora, os efeitos sonoros e as performances visuais trabalham juntos para envolver o(a) espectador(a).

É importante, contudo, reconhecer que a dimensão estética e poética no cinema não se apresenta de forma única, mas se desdobra em diferentes modos de realização. O cinema hollywoodiano, por exemplo, configura uma poética que se encontra subordinada a um projeto industrial voltado prioritariamente para o consumo em larga escala. Nesse horizonte, a estética se estabelece como recurso de otimização para o entretenimento e a espetacularização, ao engendrar narrativas homogêneas que reafirmam costumes, hábitos e ideologias dominantes. Trata-se, portanto, de uma construção poética intencionalmente construída, que tende a reduzir o espectador a um sujeito passivo, condicionado por convenções narrativas previsíveis e pela lógica de um mercado global que converte a linguagem fílmica em mercadoria. Ainda assim, mesmo nesse modelo marcado pela homogeneização, é possível reconhecer a presença de recursos estéticos sofisticados que, embora instrumentalizados por fins comerciais e ideológicos, revelam um trabalho formal em termos de composição visual, ritmo e efeitos sensoriais.

Por outro lado, há produções que se afirmam justamente pela recusa desse paradigma hegemônico, ao priorizarem uma poética de outra esfera, em que a linguagem cinematográfica se aproxima da experiência estética como gesto criativo e singular. Nesse contexto, o cinema não se limita a reproduzir padrões, mas se abre à invenção, à imaginação e à reflexão. Muitos cineastas conceberam a poética em suas obras fílmicas. Um exemplo são as obras de Andrei Tarkovsky, conhecidas por suas narrativas contemplativas, que se assemelham à poesia na sua busca por beleza e significado. No Brasil, temos vários cineastas que também concebem em suas produções a poesia. Na minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2020, analisei a poética da infância em duas obras de cineastas brasileiros: *O cavaleiro azul* (1984), de Eduardo Escorel, baseado no livro infantil com o mesmo título, de Maria Clara Machado, e *Corda bamba – História de uma menina equilibrista* (2012), de Eduardo

Goldenstein, baseado na obra literária *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga. A partir das análises, identifiquei vários recursos/procedimentos estéticos e escolhas importantes dos diretores pelo enredo, pelo espaço e pelo tempo que suas narrativas foram construídas, e que lhes conferiram um apreciável estado poético.

É importante também destacar que durante o mestrado participei do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (Nevida)³, ligado à linha de pesquisa Cultura e Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG). O grupo é composto por duas linhas de estudos: Estética, Educação e Processos de Criação, coordenada pela professora doutora Rita Márcia Magalhães Furtado; e Teoria Crítica, Cultura e Educação, coordenada pela professora doutora Silvia Rosa da Silva Zanolla. Desde o segundo semestre de 2018, fui convidada pela professora Rita Márcia a compor a coordenação da Linha de Estética, função que exerço desde então.

Como pesquisadora do Nevida, tive a oportunidade de participar de muitos encontros e eventos importantes para minha trajetória acadêmica, além de entrar em contato com autores notáveis como Carlos Melo Ferreira (2004), que discute as poéticas do cinema; Friedrich Schiller (1995), que trata da educação estética da humanidade; Jacques Rancière (2022) e seus estudos sobre a emancipação da inteligência; Abbas Kiarostami (2003) e sua compreensão sobre o fato do cinema transcender as limitações do espaço físico e do tempo; David Le Breton (2016; 2019) e seus estudos referentes à antropologia das emoções e dos sentidos, que falam dos movimentos das coisas e das sensações de si mesmo em uma construção teórica que afirma que a condição humana é corporal, ou seja, que o corpo é profusão do sensível; entre tantos outros.

Dentre os projetos de extensão realizados pelo Nevida dos quais participei e atuei enquanto membro da equipe organizadora estão: *Pensar o ver* (edições 2018 a 2024); e *Cinevida* (edições 2018 a 2024). É importante ressaltar que os eventos realizados pelo Nevida no ano de 2020 ocorreram todos de forma remota, pois, de março de 2020 a meados de 2023, o mundo como um todo sofreu as consequências de uma pandemia por covid-19⁴. Por essa razão, as

³ O Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (Nevida) propõe um espaço de discussão, pesquisas e debates no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Sua proposta abrange a interlocução com várias áreas do conhecimento, como Filosofia, Artes, Sociologia, História, Linguística, Educação Física, Direito, Pedagogia, Psicologia, entre outras. Privilegiando análises permeadas por duas linhas principais – Estética, Educação e Processos de Criação; e Teoria Crítica, Cultura e Educação –, o Nevida agrega docentes e discentes da graduação e da pós-graduação da FE/UFG e de outras unidades acadêmicas da UFG, bem como de outras IES, como PUC/GO, UEG, IFG, entre outras.

⁴ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em

instituições de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior) suspenderam as atividades presenciais e passaram a funcionar remotamente por meio de plataformas digitais. Em 2020, passei a integrar ainda a ação de extensão Sessão Corujinha: Infância e Audiovisual⁵, promovida pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG). Inclusive, um dos encontros de cinema que realizei com minha turma de alunos(as) para a coleta de dados desta tese, foi em conjunto com o Sessão Corujinha.

O contato com os estudos realizados no Nevada, os filmes infantis nacionais analisados na dissertação, as obras literárias que inspiraram esses filmes e muitos outros títulos que me serviram de esteio na escrita me convidou amistosamente à percepção, aos sentidos e às emoções singulares. Por isso, não poderia abdicar do anseio de que as crianças que encontro, com quem convivo, ensino e com quem tanto aprendo pudessem ter acesso à arte cinematográfica – arte que, a meu ver, é indispensável para a verdadeira formação humana – assim como as outras expressões da arte⁶. E foi com essa intenção que cheguei ao Doutorado Acadêmico com o projeto intitulado Cinema, Escola e Infância: da Poética do Cotidiano Infantil à Potência do Gesto Criativo, título que se mantém na presente pesquisa.

O interesse em investir em uma nova pesquisa acadêmica – e com isso ter a possibilidade de concretizar o encontro do cotidiano infantil escolar – que, a meu ver, já diz de uma poética – com obras filmicas que conferem um propício estado poético partiu da hipótese de que esse encontro poderia contribuir sobremaneira na formação do gosto da criança. E mais ainda: poderia ser uma senda para o alcance do gesto de criação.

Logo, o objetivo desta tese consistiu em investigar as possibilidades do cinema na formação do gosto da criança, a partir da perspectiva que nos autorizamos nomear *Movimento do Ensinar*. Essa noção emergiu ao longo da pesquisa em diferentes contextos relacionados ao cinema e à educação, e refere-se a um movimento que articula o ensinar e o aprender com o cinema, reconhecendo sua contribuição para o gesto de criação, para a experiência estética e

amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero *Sarbecovirus* da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.” (Brasil, s.d.).

⁵ O Projeto de Extensão *Sessão Corujinha: infância e audiovisual* está vinculado à pesquisa institucional "Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância" (Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Mato Grosso) e ao Grupo de Estudos de Cinema e Narrativas Digitais da Ao Norte, Associação de Produção e Animação Audiovisual de Viana do Castelo, Portugal. Criado em 2014, o projeto conta atualmente com a participação de professores(as), estudantes de graduação e pós-graduação, membros externos e bolsistas voluntários das instituições parceiras. Realiza sessões de cinema, mostras, debates, curadorias, projetos educacionais e oficinas de iniciação à produção cinematográfica, voltadas para estudantes e professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior em Goiás e em outros estados. Atualmente, é coordenado pela professora Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (Cepae/UFG).

⁶ Artes Visuais, Literatura, Música, Dança, Artes Cênicas e Arquitetura.

para a formação do gosto. O *Movimento do Ensinar* também se alinha à concepção de emancipação da inteligência discutida por Jacques Rancière (2022), para quem o papel do(a) educador(a) não deve ser o de um(a) detentor(a) exclusivo(a) do conhecimento, impondo saberes aos(às) alunos(as). Ao contrário, ele sustenta que todos(as) possuem a capacidade de aprender e ensinar, independentemente do nível de conhecimento ou da posição de autoridade.

Além disso, buscou-se oportunizar o contato das crianças com o cinema – em especial com a poética da infância nele presente – reconhecendo que a formação do gosto infantil se insere no campo das possibilidades e pode favorecer o alcance da potência do gesto criativo. Para isso, o trabalho desenvolveu-se no ambiente escolar por meio de oficinas e exposições filmicas voltadas ao cultivo do olhar estético para a arte cinematográfica; pela apreciação de obras de reconhecida qualidade estética e poética; e por experimentações audiovisuais que introduziram os primeiros passos do fazer cinematográfico, como ensaios de enquadramento e de planos.

A ideia das oficinas nos surgiu a partir do estudo da tese de doutorado da pesquisadora Adriana Hoffmann Fernandes (2009) e de sua escolha por pesquisar as narrativas das crianças na contemporaneidade, desenvolvendo um estudo qualitativo de cunho etnográfico através de oficinas de troca e produção narrativa, além da coleta de posts em blogs e entrevistas. Nos interessou, particularmente, a escolha da autora pelas oficinas, pois o contato direto com as crianças em ambientes escolares se revelou uma sustentação para o encontro com as narrativas dos grupos e a possibilidade de ampliação dessas narrativas, assim como levou as instituições escolares participantes a refletirem sobre o papel da escola no acesso e trabalho com a escrita.

Desse modo, oportunizar o contato da criança com a poética do cinema a partir das oficinas contribuiu sobremaneira no contato com os filmes e na discussão sobre os enredos, as escolhas particulares dos(as) diretores(as) por alguns recursos/procedimentos estéticos, entre outras discussões. As oficinas permitiram construir novos roteiros e novas imagens que foram produzidas pelas crianças, além da apreensão das noções básicas sobre enquadramentos, montagens, iluminação e outras experiências audiovisuais. Ademais, o contato direto com os sujeitos nos possibilitou refletir acerca da emancipação da inteligência a partir da perspectiva *Movimento do Ensinar*.

A curadoria dos filmes exibidos nas oficinas buscou selecionar obras que ultrapassassem a lógica do entretenimento comercial e possibilitassem às crianças o encontro com narrativas marcadas por densidade estética e poética. Nesse processo, privilegiaram-se produções que dialogassem com o universo infantil não apenas pelo enredo, mas também pela forma como

articulavam tempo, espaço, imagem e som, instaurando um estado poético capaz de despertar reflexão, sensibilidade e imaginação.

Foram incluídas produções nacionais, como: *Carreto* (2010), de Cláudio Marques e Marília Hughes; *O cavalinho azul* (1984), de Eduardo Escorel; *A piscina de Caique* (2017), de Raphael Gustavo da Silva; e *Dúdu e o lápis cor da pele* (2018), de Miguel Rodrigues. Também integraram a seleção obras internacionais: *L'arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat (A chegada do trem na estação)* (1895, França), dos Irmãos Lumière; *La Sortie des Usines Lumière à Lyon (A saída dos operários da Fábrica Lumière)* (1895, França), dos Irmãos Lumière; *L'Arroseur Arrosé (O regador regado)* (1895, França), de Louis Lumière; *L'Homme à la Tête em Caoutchouc (O homem com a cabeça de borracha)* (1901, França), de Georges Méliès; *Lila* (2013, Argentina/Espanha), de Carlos Lascano; e *The Kid (O garoto)* (1921, Estados Unidos da América), de Charles Chaplin. Essa seleção fundamentou-se, portanto, na concepção de que o cinema pode contribuir para a formação do gosto infantil quando possibilita experiências estéticas e estimula a invenção, em consonância com o horizonte pedagógico da perspectiva *Movimento do Ensinar*.

O estudo empírico ocorreu no segundo semestre de 2022. A escola escolhida para a coleta de dados foi aquela em que trabalhei como professora regente de abril de 2022 a outubro de 2023. Assim que iniciei o trabalho com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa com a turma. Apresentei então o projeto para o grupo gestor da instituição, que aprovou sem hesitar, acrescentando inclusive que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022 previa a realização de projetos artísticos sem a delimitação de uma especificidade; ou seja, inserir um projeto de cinema com a minha turma de alunos(as) seria possível.

De junho a agosto de 2022, o projeto passou pela aferição do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CEP-UFG), sendo aprovado no dia 16 de agosto. Na mesma semana iniciei a pesquisa empírica com as 30 crianças – autorizadas pelos responsáveis via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, em Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil. O cronograma de atividades apresentado ao Conselho de Ética propôs ações a serem realizadas no formato de oficinas, com exibição filmíca e vivências envolvendo os primeiros passos do fazer cinema na escola, como noções de enquadramento e planos.

Os estudos bibliográficos realizados desde a elaboração do pré-projeto para esta pesquisa foram importantes para o aprofundamento da temática cinema, principalmente, acerca da relação cinema, escola, infância e poética. Esses estudos contaram com os principais

referenciais desta tese: Jacques Rancière (2012, 2022); Alain Bergala (2008); Adriana Fresquet (2017); David Le Breton (2016); Giorgio Agamben (2017); Mikel Dufrenne (1969); e Merleau-Ponty (1994, 2004) –, no intuito de apreender o cinema, a educação, a infância, a poética, o gosto e a estética partindo de um diálogo com a perspectiva fenomenológica.

Foram estudos que inclusive nos permitiram observar que ainda que o cinema – principalmente o voltado para a infância e juventude no Brasil – tenha surgido ligado à educação, o caminho que se transcorre nessa aliança é repleto de obstáculos. E um dos grandes obstáculos que se configura na atualidade tem a ver com a forma como a sociedade capitalista entende a educação, principalmente por conceber que o saber é um meio de produção. Pois ao conceber o saber como meio de produção – isto é, como mais um produto que pode ser comercializado – a educação passa a atender aos interesses da classe empresarial; assim como os currículos escolares passam a ser selecionados a fim de fazer jus a tais interesses. Nesse contexto, temos que atualmente o principal documento normativo que atende a Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com Marsiglia *et al.* (2017, p. 108),

[...] foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Conforme os autores supracitados, a segunda versão finalizada da Base, em sua estrutura geral, não faz referências significativas aos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos. Em vez disso, observa-se claramente uma ênfase em procedimentos, competências e habilidades. No que diz respeito ao cinema, o documento não apenas não o reconhece como um dos eixos das Artes — incluindo somente o Teatro, a Música, a Dança e as Artes Visuais —, mas também o apresenta como uma mera estética híbrida. Isso gerou descontentamento entre muitos(as) pesquisadores(as), dentre eles(as) Adriana Fresquet (na carta da Rede Kino, 2017) e César Migliorin (2016), que acreditam na importância do cinema para a formação dos estudantes.

Compreendemos que secundarizar o cinema e o audiovisual na contemporaneidade, em um documento normativo nacional como a BNCC, é infundado, haja vista ser o cinema o

pioneiro no meio tecnológico que inspirou e que, ainda hoje, inspira os recursos audiovisuais. Verificamos que para o estado de Goiás a Secretaria de Educação Estadual, a fim de viabilizar a inserção da BNCC nas escolas estaduais e municipais, elaborou outro documento normativo: o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado), seguindo a Base Nacional na íntegra e acrescentando algumas temáticas voltadas para a regionalização do estado. Isto significa que o cinema e o audiovisual são secundarizados no DC-GO – Ampliado, assim como na BNCC.

A negligência em relação aos estudos sobre cinema e audiovisual se evidencia na falta de acesso a essas tecnologias em grande parte das escolas brasileiras, especialmente nas da rede pública. A conexão com a internet nesses ambientes é instável e, em muitos casos, nem chega até os(as) alunos(as). O acesso geralmente se restringe às secretarias das instituições, onde arquivos e documentos são gerenciados em sistemas digitais. Muitas escolas públicas carecem da infraestrutura necessária para utilizar essas tecnologias, como uma sala de mídias, por exemplo. A realidade é marcada pela escassez de equipamentos como computadores, televisores ou projetores que raramente são utilizados pelos(as) professores(as) devido à dificuldade de transportá-los e montá-los nas salas de aula para uso.

É possível observar que esses obstáculos referentes ao acesso às mídias nas escolas, assim como a secundarização do cinema nos documentos normativos BNCC e DC-GO – Ampliado, inviabilizam o acesso integral à arte e às tecnologias por seu caráter político ideológico. Como ressaltam Marsiglia *et al.* (2017, p. 112), isso tem como propósito “esvaziar os conteúdos clássicos, em função das “necessidades imediatas” da classe trabalhadora”, o que certamente distancia e subordina principalmente a escola pública, “das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida”.

Distanciar conhecimentos fundamentais para a formação humana – conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos – da classe trabalhadora é negar a essa classe o essencial enquanto garantia de uma educação de qualidade. Observaremos adiante que a composição textual da versão atual da BNCC, assim com o DC-GO – Ampliado, tem um caráter normativo e homogeneizador das aprendizagens essenciais; além disso priorizam os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos outros, visando prioritariamente o letramento e o letramento matemático. Esses componentes são privilegiados

por serem eles os avaliados nos sistemas de prova para calcular o Ideb⁷, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁸.

Os entraves que se apresentam referentes a composição textual da BNCC e do DC-GO – Ampliado, principalmente ao que se refere ao cinema, certamente nos impõe a principal problemática desta pesquisa: Como almejar uma possível formação do gosto no ambiente escolar, considerando a relação entre cinema, escola, infância e poética, se os sistemas de ensino seguem obrigatoriamente, diretrizes curriculares que secundarizam o cinema como uma simples estética híbrida?

É importante ressaltar que muitos projetos e/ou pesquisas que adentram os muros das escolas só ocorrem por haver educadores(as) que escolhem driblar os obstáculos estruturais que sobrepõem as instituições de ensino. Todavia, não podemos deixar de ressaltar que mesmo que haja a possibilidade de driblar tais obstáculos estruturais, ainda que minimamente, estes projetos surgem de forma isolada nas escolas. Projetos, como é o caso desta pesquisa, que ocorrem em uma turma específica ou em algumas turmas, por um tempo determinado, nem sempre mantendo uma continuidade nos anos seguintes.

De todo modo, não compreendemos que deixar de elaborar e colocar em prática uma pesquisa que permite o acesso à arte cinematográfica, apenas pelo fato de que uma atividade realizada de forma isolada pode ter um impacto limitado nas estruturas normativas da educação, seja motivo suficiente para fazer-nos crer que a transformação a ser oportunizada na formação de uma turma específica ou algumas turmas seja algo improvável e não possa servir de inspiração a outros docentes ou outras instituições.

Em razão disso, além da problemática central antes apresentada, outras questões pertinentes nortearam o desenvolvimento da pesquisa: Como o contato com a poética da infância no cinema pode possibilitar a formação do *gosto infantil* e, por conseguinte, contribuir como uma potência do gesto criativo? Como oportunizar o contato da criança com essa poética? Quais os aspectos possíveis para a composição estética e poética de uma produção cinematográfica? Como perceber a importância do(a) profissional da educação nesse contexto?

Para desenvolver essas questões, consideramos pertinente suscitar concepções teóricas que fundamentalmente corroboram para as fissuras estruturais normativas que o cinema é capaz

⁷ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Inep, 2024).

⁸ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” Essas avaliações ocorrem de dois em dois anos” (Inep, 2025).

de promover na formação das crianças, em especial as crianças da primeira fase do Ensino Fundamental, como é o caso dos sujeitos participantes desta pesquisa. Para isso, a abordagem metodológica definida atentou-se à interpelação qualitativa fenomenológica.

Abordagem Metodológica da pesquisa

Esta tese fundamenta-se na pesquisa qualitativa fenomenológica por se tratar de uma perspectiva que se propõe a compreender e descrever as vivências experienciadas pelos sujeitos a partir de suas percepções. No âmbito metodológico fenomenológico, Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011) ressaltam que a pesquisa qualitativa é concebida como aquela que busca compreender e interpretar um fenômeno. Diferentemente dos fatos que podem ser mensurados, o fenômeno somente se revela quando situado em uma experiência vivida. O nosso contato com o fenômeno – isto é, com as crianças inseridas em um ambiente de troca e interação com a arte cinematográfica – permitiu-nos, por meio da abordagem qualitativa sob a perspectiva fenomenológica, interpretar e descrever suas narrativas, por meio da combinação entre observação participante e respaldo teórico.

As análises realizadas sob a abordagem fenomenológica concentram-se na experiência subjetiva e na forma como os indivíduos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Logo, a elaboração deste trabalho dedicou-se aos estudos bibliográficos e à observação participante com um grupo de 30 estudantes⁹ do 3º ano da primeira fase do Ensino Fundamental e os(as) profissionais da educação¹⁰ – gestores e docentes – do turno vespertino da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, de Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil.

As crianças participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de assistir a filmes pré-selecionados, que consideramos estéticos¹¹ e poéticos¹², com o objetivo de cultivar o gosto

⁹ Solicitamos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos responsáveis pelas crianças, a autorização para o uso da imagem, voz e opinião dos sujeitos menores da pesquisa, exclusivamente para fins acadêmicos, na publicização da pesquisa.

¹⁰ Solicitamos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos gestores e docentes, a autorização para o uso das respostas fornecidas nos questionários da pesquisa.

¹¹ Para a análise da qualidade estética de uma obra cinematográfica, abordamos, alguns autores no capítulo 2, incluindo Jacques Aumont (2012). É importante destacar que Aumont discute temas que considera essenciais para a estética do filme, entre os quais se destaca a linguagem cinematográfica. Ele resalta que o cinema possui uma linguagem única, formada por elementos como montagem, fotografia, som e narrativa. A maneira como esses componentes são utilizados e combinados pode resultar em experiências estéticas singulares.

¹² Especialmente no tópico 2.4.3 – A poética da infância no cinema, abordamos a interseção entre a poética e o cinema, que viabiliza a formação do gosto infantil. Partimos do pressuposto de que esse encontro deve ocorrer, no contexto escolar e na vivência infantil, dentro de uma estética cinematográfica que contemple as crianças e suas infâncias. Essa representação deve ser concebida de modo a ser apreciada como documentos históricos e produções culturais que destacam as crianças como protagonistas de um tempo histórico, visando à construção de novas relações, práticas estéticas e subjetividades políticas.

cinematográfico. Essas experiências fílmicas introduziram os primeiros passos do fazer cinema na escola, abordando noções de enquadramento e planos. Proporcionar às crianças o contato com a poética da infância no cinema por meio de filmes de qualidade estética nas oficinas foi essencial, pois se baseou nas vivências das participantes e na experiência imediata delas. Os encontros¹³ realizados nas oficinas favoreceram a interação entre as crianças, estimulando a imaginação e a criatividade durante o processo de apreciação fílmica e do fazer cinema.

É importante ressaltar que, para a realização dos encontros das oficinas, utilizamos de uma a duas aulas de Arte por semana. Como veremos, os obstáculos impostos pelos documentos normativos curriculares (BNCC ou DC-GO – Ampliado) às instituições escolares fazem com que algumas disciplinas se sobreponham a outras, o que prejudica significativamente a disciplina de Arte nesse contexto. A turma contava com apenas duas aulas de Arte (com duração de 50 minutos cada) por semana. Para não comprometer os demais conteúdos previstos no currículo da disciplina de Arte, integramos o projeto de cinema com outras áreas, principalmente com a Língua Portuguesa.

Outro aspecto relevante a destacar é que a escola participante da pesquisa, assim como a maioria das escolas públicas de Aparecida de Goiânia, não dispõe de uma sala adequadamente estruturada para exibições fílmicas ou outras projeções audiovisuais. Para viabilizar o projeto de cinema e a coleta dos dados empíricos, arcamos com os custos da confecção de cortinas, com o objetivo de tornar o ambiente o mais semelhante possível à uma sala de cinema. Além disso, utilizamos dois tablets, um celular e um notebook de nosso acervo pessoal. Durante o período da pesquisa, o acesso à internet na escola mostrou-se estável, e a instituição também emprestou um retroprojetor e cinco tablets para a realização das atividades práticas.

Todas as observações referentes aos encontros realizados nas oficinas de cinema no ambiente escolar foram elaboradas a partir das narrativas coletadas sobre os filmes e durante as atividades práticas. Essas observações foram transcritas em um diário de campo e registradas por meio de áudios, vídeos e fotos. A fim de valorizar as vozes, perspectivas, experiências e diferentes pontos de vista das crianças participantes, as descrições não foram registradas com base em questões estruturadas que poderiam limitar a análise. No entanto, alguns aspectos foram considerados durante a observação: descrição do ambiente, disposição dos sujeitos durante a apreciação dos filmes e as diversas opiniões após as apreciações. Além disso, também registramos observações sobre o contato com as ferramentas digitais disponíveis nas oficinas,

¹³ Entre os meses de agosto e dezembro de 2022, foram realizados doze encontros dedicados às oficinas de cinema, destinados à coleta de dados necessários para a pesquisa empírica desenvolvida nesta Tese.

relacionadas às atividades que abordaram noções de recursos técnicos e estéticos, como enquadramento e planos.

Para a realização das atividades empíricas nas oficinas de cinema, três tipos de roteiros foram elaborados a fim de auxiliar na laboração. Os roteiros intitulados “Roteiro de planejamento” foram elaborados pela professora/pesquisadora com antecedência aos encontros, a fim de servir como guia para a realização das atividades. Os roteiros intitulados “Roteiro para produção – filme de ficção e Roteiro para o reconto de cenas de um filme” foram elaborados por cada grupo de crianças, no intuito de pontuar: cena do reconto, local para compor o espaço cenográfico, funções técnicas de cada integrante do grupo, entre outras informações.

A entrevista semiestruturada com as crianças e o questionário com a equipe gestora e docentes da instituição foram instrumentos igualmente utilizados para a coleta dos dados empíricos. Realizamos a entrevista semiestruturada de forma coletiva com as crianças, pois, nem sempre suas narrativas espontâneas a respeito do fenômeno estudado foram suficientes para compreendermos se a possibilidade da formação do gosto estético e a potência do gesto criativo sucedeu a partir do contato com o cinema. Elegemos a forma coletiva para a entrevista por compreendermos que as crianças são mais autênticas ao participarem de discussões coletivas com seus pares. É importante ainda ressaltar que a entrevista semiestruturada é um recurso que proporciona uma flexibilidade na coleta de dados, possibilitando uma maior abertura ao(a) entrevistado(a), de acordo com Laville e Dionne (1999).

A flexibilidade da entrevista semiestruturada possibilitou, além do contato já existente no ambiente escolar que define os papéis da professora e dos(as) alunos(as), uma interação pessoal entre a entrevistadora e os(as) entrevistados(as). Isso permitiu uma análise mais profunda dos conhecimentos e saberes das crianças, assim como de suas representações, incluindo valores, crenças, opiniões e sentimentos. Utilizamos para o registro das falas o gravador do celular da pesquisadora, a fim de não perder a espontaneidade dos relatos.

Com os(as) profissionais da educação igualmente convidados(as) para compor o grupo de participantes da pesquisa – cinco profissionais da equipe gestora e quatorze docentes¹⁴ da instituição escolar, do turno vespertino – utilizamos dois modelos de questionário impresso: um para os(as) gestores(as) e outro para as docentes; a fim de examinar se havia, no período do estudo empírico, uma atenção voltada para o trabalho com o cinema e qual a relação pessoal e profissional desses sujeitos com o cinema. Utilizamos o questionário semiestruturado com

¹⁴ O corpo docente convidado a participar da pesquisa era composto exclusivamente por mulheres. Por esse motivo, referimo-nos a esse grupo como “professoras” ou “as docentes”.

questões objetivas e discursivas, pois, segundo Laville e Dione (1999), o questionário que contém respostas abertas possibilita que o interrogado expresse também sua opinião pessoal.

O recorte temporal para a coleta de dados junto aos profissionais da educação ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2022, conforme estabelecido no cronograma de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG). Em conjunto com o questionário, foi solicitado, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a autorização para o uso das respostas fornecidas nos questionários de pesquisa para a elaboração desta tese. É fundamental esclarecer que os sujeitos participantes da pesquisa empírica foram devidamente informados sobre o contexto da investigação e convidados a atuar como voluntários, pois concordamos com Cruz Neto (1994, p. 55) quando afirma que “os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão.”

Do total de gestores e docentes pertencentes ao grupo pedagógico da instituição do turno vespertino durante o período da realização da pesquisa empírica – cinco gestores e quatorze docentes – obtivemos a participação de quatro gestores (o diretor, a secretária e duas coordenadoras pedagógicas), representando 80% do total; e de nove docentes (três professoras da Educação Infantil, cinco professoras da primeira fase do Ensino Fundamental e uma professora de Educação Física), correspondendo a 64% do total.

É importante também ressaltar que, no período em que realizamos a pesquisa empírica – segundo semestre de 2022 –, vivenciamos as consequências do pós-pandemia¹⁵ por covid-19. Mesmo com o retorno das aulas presenciais, a pandemia ainda não havia sido oficialmente declarada como encerrada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Além do uso de máscaras, que se tornou comum entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as), ainda eram perceptíveis alguns outros receios, afetando de formas variadas a comunidade escolar, principalmente emocionalmente. Ao analisarmos as respostas dos questionários enviados aos(as) educadores(as) sobre questões relacionadas à frequência em salas de cinema durante esse período, por exemplo, constatamos que a maioria dos(as) participantes relatou não ter ido assistir a um filme no cinema.

A discussão teórica e a análise dos dados coletados foram discursadas nesta tese, no decorrer de três capítulos. O primeiro capítulo aborda o percurso histórico do cinema, destacando sua relação intrínseca com a educação ao longo do tempo, principalmente o contexto

¹⁵ O surto de coronavírus foi oficialmente declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020. Posteriormente, em 11 de março de 2020, a OMS classificou a COVID-19 como uma pandemia, em razão de sua ampla disseminação geográfica. Em 5 de maio de 2023, a OMS anunciou o término da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) relacionada à COVID-19 (OPAS, 2025).

brasileiro. A discussão se aprofunda nos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para o Estado de Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado), evidenciando a secundarização do cinema nesses referenciais e o não reconhecimento do seu potencial educativo, como inicialmente versado nesta introdução.

Para enriquecer essa análise e apontar possíveis desconstruções dos entraves estruturais curriculares, outros referenciais foram requeridos: Chritoph Wulf (2013), Vilém Flusser (2014), Jean Galard (2008), e John Dewey (2010). A fim de perscrutarmos concepções teóricas indispensáveis nessa discussão: gesto, gosto e experiência estética. Estas concepções foram dialogadas em consonância aos aspectos propícios da aprendizagem, por compreendermos que a inserção do cinema na escola é uma inclusão para o aprender; o aprender a partir do gesto de criação e da experiência estética.

Entendemos que o gesto de criação e a experiência considerada estética não se desenvolve a partir de qualquer encontro entre o cinema e a escola, mas sim um encontro que almeje filmografias que acessem o estranhamento, o despertar e a evasão do confortável; filmografias poéticas/estéticas que evoquem uma representação da infância como sujeito de sensibilidade, percepções e subversões. Todavia, sabemos quão complexo é estabelecer padrões ou normas de qualidade estética para o campo da arte; não é esse nosso objetivo. Nossa intenção é oportunizar o acesso ao não comum, a filmes que não possuem como interesse primordial fazer parte das grandes bilheterias de entretenimento e que muitas vezes atuam como vetores de ideologia.

Oportunizar o encontro da criança com a representação da imagem das diferentes infâncias no cinema é abrir espaço para a percepção da inhomogeneidade da criança, daquela que está sempre além do que supomos conhecer. Esse encontro, além de proporcionar apreciação, é capaz de imprimir deslocamentos e acontecimentos a partir da recriação das imagens fílmicas pelas crianças.

Os exames realizados no primeiro capítulo dialogaram ainda com a análise dos questionários preenchidos pelos(as) profissionais da instituição escolar. Para tal, foram utilizados dois modelos de questionário impresso: um direcionado aos(as) gestores(as) e outro às docentes, com o objetivo de investigar se, durante o período do estudo empírico, havia uma atenção voltada para o trabalho com o cinema na escola e qual a relação pessoal e profissional desses sujeitos com essa temática.

O segundo capítulo centrou-se no exame do corpo como uma dimensão essencial para as perspectivas de aprendizagem, destacando como a experiência corporal enriquece o processo educativo. O corpo em movimento – a desconstrução do corpo estático – fez do trabalho

empírico empreendido nesta tese a oportunidade da apropriação, de fazer da escola um espaço de expressões autênticas. Para o estudo do corpo, convocamos as averiguações de Merleau-Ponty (1994, 2004) e David Le Breton (2016) por compreenderem que a condição humana do mundo é corporal, que é a partir da aprendizagem perceptiva e sensorial que temos o alicerce para a apreensão da realidade que nos cerca. A pertença cultural e a modalidade sensorial foram também fundamentais na investigação sobre o corpo, pois permitiram compreender como as experiências vividas influenciaram a formação do gosto e as preferências artísticas dos(as) alunos(as).

A sessão dedicada a Estética Fílmica foi especialmente significativa por discutir os elementos técnicos e estéticos do cinema, como enquadramento, montagem e linguagem cinematográfica. Nesse contexto, convocamos Jacques Aumont (2012) por destacar que a estética do cinema consiste no estudo do cinema como arte, ressaltando que o manejo dos planos é essencial para a construção do filme. Aumont também examina as diferentes perspectivas sobre a linguagem cinematográfica, incluindo as teorias de Béla Balázs e os teóricos soviéticos. A discussão sobre a relação das crianças espectadoras do cinema, sublinha que elas possuem interesses distintos em relação a gêneros, linguagens e formatos cinematográficos, refletindo percepções e preferências que ampliaram sua experiência estética.

A abordagem da poética foi articulada com os estudos de Mikel Dufrenne (1969) em diálogo ainda com a concepção de infância de Giorgio Agamben (2007). Para Agamben, a infância não se reduz a uma etapa cronológica da vida, mas se configura como a experiência originária da linguagem, um tempo em que ainda não há plena captura pelo discurso, mas abertura para o novo e para o indeterminado. Na nossa compreensão a poética da infância no cinema revela como as narrativas cinematográficas podem ressoar nas vivências infantis, promovendo uma conexão emocional e cognitiva. Além disso, a poética do cotidiano infantil é examinada no intuito de demonstrar como as pequenas experiências diárias podem ser transformadas em fontes de aprendizado significativo. O capítulo também discute o *Movimento do Ensinar* voltado para a formação do gosto, enfatizando a necessidade de cultivar uma apreciação crítica e consciente das produções cinematográficas desde a infância, contribuindo assim para um desenvolvimento estético e poético em consonância com a potência própria da infância pensada por Agamben.

O capítulo três descreve os encontros de cinema realizados no formato de oficinas/exibições fílmicas, bem como o fazer cinema na Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz. Para as apreciações fílmicas ocorridas nos encontros, as crianças assistiram as obras, antes citadas, que foram cuidadosamente selecionadas para as oficinas. A realização de atividades

experimentais audiovisuais incluiu a prática *Minuto Lumière*¹⁶, na qual as crianças registraram cenas em plano único com câmeras estáticas.

O terceiro capítulo expõe ainda a abordagem fenomenológica como embasamento metodológico para a elaboração da tese, destacando a relevância dos espaços e das interações das crianças com o universo cinematográfico. A análise das atividades empíricas revelou que as crianças não apenas exercitaram sua capacidade criativa como também se envolveram em um processo de autoexpressão e percepção sensível.

¹⁶ Esse projeto de Adriana Fresquet (2017) se inspirou nas primeiras filmagens dos irmãos Lumière, que utilizaram uma câmera fixa em produções com duração de 52 segundos. Os registros dessas filmagens retratavam, fundamentalmente, cenas do cotidiano. De acordo com a autora, o *Minuto Lumière* surgiu como atividade pedagógica, inicialmente proposta por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, com o objetivo de proporcionar uma experiência com o cinema como um exercício relativamente simples. A tentativa da autora, ao levar essa experiência para a escola, foi a de “aproximar o cinema da educação como possibilidade de ‘fazer arte’ na escola. Para isso, nesse exercício inicial, introduzimos as crianças no conceito de enquadramento e plano, uma noção básica da linguagem e dos primórdios da história de cinema, simultaneamente” (Fresquet, 2017, p. 68).

CAPÍTULO 1 – CINEMA NA ESCOLA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS CURRICULARES, O *MOVIMENTO DO ENSINAR* E O GESTO DE CRIAÇÃO

A busca pela inserção do cinema nas escolas representa, no nosso entendimento, uma possibilidade que se desenha entre a perspectiva *Movimento do Ensinar* e o gesto de criação. O ensino e a aprendizagem tornam-se elementos propícios ao anseio pela emancipação da inteligência e à valorização das experiências estéticas. Compreendemos, nesse contexto, que o ato de ensinar transcende a mera transmissão de conhecimentos, transformando-se em uma *práxis* voltada para a criatividade e autonomia dos(as) estudantes. Ao incluirmos o cinema na escola, procuramos não apenas exibir filmes, mas convidar as crianças a se tornarem copesquisadoras de todo o processo, permitindo-lhes olhar, imaginar, fantasiar e perceber os filmes de maneira crítica, criativa e inventiva.

Contudo, veremos que os documentos normativos – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado) –, que atualmente conduzem os objetivos metodológicos das instituições de Educação Básica secundarizam a arte de forma geral e consideram o cinema como uma mera estética híbrida. São elaborações que pertencem ao contexto das reformas curriculares contemporâneas, articuladas pela classe dominante, cujo principal objetivo é preservar e fortalecer sua hegemonia.

Dessa forma, o presente capítulo destaca: (i) um breve histórico sobre a relação entre cinema e educação, especialmente no Brasil; (ii) a análise da BNCC e do DC-GO – Ampliado, com o intuito de investigar como esses documentos normativos foram elaborados e quais são suas finalidades, reconhecendo que suas formulações estão inseridas no contexto das reformas curriculares contemporâneas, articuladas pela classe dominante; e (iii) a investigação sobre a perspectiva *Movimento do Ensinar* e o gesto de criação voltados para a formação do gosto infantil.

Essas análises foram complementadas pelo exame dos questionários respondidos pelos(as) profissionais da instituição escolar, com o objetivo de avaliar se, durante o período do estudo empírico, havia uma atenção direcionada ao trabalho com o cinema na instituição e qual era a relação pessoal e profissional desses(as) educadores(as) com a linguagem cinematográfica. Ao considerar as respostas obtidas, tornou-se evidente que a percepção sobre o cinema varia entre os(as) educadores(as), refletindo tanto um reconhecimento de sua importância pedagógica quanto um cumprimento das diretrizes curriculares, que tendem a

reduzir a arte em geral – e o cinema, em particular – a uma estética secundária. Assim, ao integrar essas vozes à discussão, percebemos a imprescindibilidade em valorizar a relação entre cinema e educação como uma conjectura potente de expressão, criação, e formação do gosto estético.

Entendemos a importância do papel do(a) educador(a) em atuar como mediador(a) e orientador(a) nessa relação. A contribuição do cinema para a formação dos(as) estudantes reside na sua potencialidade em inspirá-los(as) à criatividade e à reflexão crítica. O(a) educador(a) que não impõe explicações baseadas unicamente em seu saber, que não estabelece uma distância inalcançável entre si e o(a) aprendiz, é capaz de transformar o espaço educativo em um espaço de co-construção do saber, em que mestre(a) e aprendiz compõem, juntos(as), novas relações e constroem novos significados – um espaço favorável para o encontro entre cinema e escola. É de extrema relevância, também, ressaltar que o exame das respostas dos questionários fundamentou-se nos parâmetros de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica.

[...] a pesquisa fenomenológica não se inicia centrada em um método, mas que os percursos vão se definindo na medida em que a compreensão vai se fazendo para quem intencionalmente interroga e atentamente ouve o interrogado. A intencionalidade é o ato da consciência que nos põem em um movimento atento em direção ao fenômeno que está situado no mundo-vida de quem interroga. Portanto, em fenomenologia, consciência é sempre consciência de algo e a intencionalidade é a sua característica fundamental [...] (Bicudo; Baumann; Mocrosky, 2011, p. 159).

A consideração de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica não pode ser entendida como um processo metodologicamente engessado, mas, sim, como um itinerário que se desenrola no diálogo entre o(a) pesquisador(a) e o fenômeno estudado. Quando Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011) destacam que os percursos de investigação se definem a partir de quem interroga para o(a) interrogado(a), e que esse movimento se situa no mundo-vida do(a) interrogador(a), compreendemos que essa intencionalidade não necessariamente se configura como um ato deliberado. Assim como a percepção, ela está alicerçada numa experiência corporal, de um sujeito encarnado, que deve partir de uma atenção cuidadosa ao envolver-se com o objeto de estudo.

É importante ressaltar, ainda, que a inserção do cinema na escola parte da consideração de que a relação cinema, infância e educação se apresenta numa perspectiva filosófica e estética da aprendizagem. Isso permite um desvio em relação à dimensão técnica e utilitarista do

conhecimento propagada pelos interesses hegemônicos mobilizados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) empresariais¹⁷.

1.1 Cinema, infância e educação no Brasil

A preocupação com os conteúdos e mensagens que os filmes poderiam transmitir à vida das crianças e dos jovens remonta o início do século XX. Em vários países ocidentais, incluindo o Brasil, comissões especializadas e instituições de censura foram criadas com o intuito de amenizar a suposta periculosidade do cinema para os menores. Desde o princípio, o cinema atuou – na concepção de críticos de diversas áreas, inclusive a educação – na construção de um imaginário social e cultural que, gradativamente, passou a perpassar a sociedade e a influenciar a infância e a juventude.

A aproximação entre o Estado e as corporações empresariais, de acordo com Lopes (2007), engendra um imaginário culturalmente produzido que possibilita ao cinema – principalmente o cinema dominante, vinculado às grandes bilheterias – construir uma série de narrativas que estimulam o próprio esquecimento da infância. São produções voltadas unicamente ao consumo, como é o caso das grandes produções hollywoodianas.

Para Lopes (2007), quando o objetivo é atrair o maior número possível de pessoas às salas de cinema, com o intuito de comercializar uma infinidade de produtos derivados das grandes produções, uniformizando assim o gosto das crianças em nível mundial, a noção de espectador(a) passa a confundir-se com a de consumidor(a). “Ocorre uma infantilização coletiva da infância e do imaginário, em que a realidade é rapidamente descartada.” (Lopes, 2007, p. 133).

Essa estratégia de viabilizar produtos relacionados diretamente aos filmes faz com que o artigo comercializável se torne tão ou mais importante que o filme. A noção de espectador(a), portanto, confunde-se com a de consumidor(a), pois as crianças são incitadas a consumir não apenas o filme, mas também uma diversidade de produtos análogos, como brinquedos, jogos e vestuário. Verifica-se que essa dinâmica compromete a diversidade cultural e a potencialidade das crianças em desenvolverem um gosto pessoal autêntico, uma vez que suas preferências são ajustadas por estratégias de marketing e pelas ofertas homogeneizadoras do mercado.

¹⁷ Luciana Sardenha Galzerano (2024) realiza seus estudos com base nas considerações de Gramsci. A autora discute a influência dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) empresariais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos currículos escolares.

Indústrias como a Disney, Warner, Mattel, entre outras, produzem em larga escala filmes compatíveis com o consumismo material e imaterial. Fornecem aos(as) seus(suas) espectadores(as) a imagem social norte-americana, incorporando valores, crenças e comportamentos dessa sociedade como um ideal a ser alcançado. Lopes cita algumas produções da Disney que conciliam essa vertente. A título de exemplo, o autor menciona o filme *A Pequena Sereia*, que, ao apresentar a perda da voz feminina, sugere que a mulher, para atrair um homem, não necessita ter voz; e o filme *O Rei Leão*, no qual o poder, a independência e a liderança são características próprias do macho. A infância, nessa conjuntura, é tanto consumidora de imagens estereotipadas da homogeneização social quanto de um padrão ocidental dominante: a criança branca e burguesa, apresentada no cinema para personificar esse padrão.

Distantes da tendência hollywoodiana, algumas cinematografias têm construído representações da infância que escapam às convenções narrativas e estéticas dominantes. São projetos originais que evitam recursos simplistas, como é o caso de alguns diretores: França – François Truffaut, Claude Miller, Louis Malle; Espanha – José Luís Cuerda; Irã – Abbas Kiarostami; Brasil – Alê Abreu; entre outros. De acordo com Lopes, algumas filmografias, como as realizadas pelo cinema iraniano levam o(a) espectador(a) a confrontar-se com uma proposta autobiográfica, que retrata o fascínio da infância. “A construção desses filmes opera sobre um variado leque de sensações, através de uma acumulação de pequenas histórias reveladoras da energia e da vontade de descoberta próprias da infância” (Lopes, 2007, p. 137).

São obras cinematográficas que, a nosso ver, retratam uma poética e uma estética próprias da infância, ao colocarem entre parênteses preconceitos e compilações exteriores para encarar a própria realidade. Elas exibem, ao mesmo tempo, um real palpável tanto nas construções cênicas – verdadeiras viagens de impregnações: escola, pátio de uma casa tradicional, ruas de uma pequena cidade de província ou de uma cidade um tanto mais urbanizada – quanto na linha tênue que perpassa a trajetória de vida de cada personagem, no intuito de ser presença no presente.

Lopes (2007) pondera que as representações cinematográficas que se propõe retratar a infância podem se prestar ao debate; as infâncias não precisam ser consideradas um território sagrado e intocável. Na verdade, essas representações constituem um espaço no qual se pode realizar uma multiplicidade de perspectivas. Muitas obras, a nosso ver, compõem uma legítima qualidade estética: filmes que nos desafiam a testar nossa capacidade de esperar; de contemplar o belo – seja na paisagem, seja na percepção da criança; obras que operam com o silêncio e com o vagar; e que apresentam elementos poéticos cuidadosamente combinados – paleta de

cores, trilhas sonoras, tomadas longas, decupagem e montagem que partem da criação de um sentido.

No entanto, ao enfatizar essa legitimidade estética, não pretendemos sugerir que os filmes hollywoodianos, por exemplo, sejam destituídos de qualidade formal, técnica ou estética. O que está em jogo é uma diferença de perspectiva: enquanto Hollywood, em grande parte de suas produções voltadas à infância, tende a privilegiar narrativas lineares, ritmo acelerado, soluções fáceis e efeitos espetaculares, outras cinematografias exploram tempos dilatados, silêncios, ambiguidades e um olhar mais sensível para as pequenas experiências do cotidiano infantil. A qualidade estética, nesse caso, está ligada menos ao aparato técnico ou ao apelo comercial, e mais à capacidade de instaurar uma experiência poética, capaz de abrir espaço para o inesperado e para a densidade da infância em sua singularidade.

1.1.1 Cinema, infância e educação no Brasil

A relação entre cinema e educação no Brasil está, desde sua origem, intrinsecamente ligada às produções cinematográficas nacionais. Em 1939, o paraense Dante Costa publicou na Revista de Doutrina e Crítica de Lisboa um texto intitulado “A infância e o cinema”, no qual discutiu o poder incontestável que o cinema exerce sobre a infância, por ser uma forma de expressão presente nas diferentes situações humanas.

É a criança quem sofre, mais que qualquer outro elemento social, a influência do cinema, influência que cumpre pesquisar em todo o seu justo contorno, a fim de que possa ser feita a utilização dos benefícios que o cinema é capaz de trazer à criança e a anulação do poder maléfico que possui (Costa, 1939, p. 3).

Para Costa (1939), a influência do cinema poderia ser positiva ou, por outro lado, nociva, dependendo da fase do desenvolvimento humano. O autor defende que, na fase pré-escolar (entre 2 e 7 anos), a criança não deveria ter contato com o cinema e, entre 7 e 14 anos, deveria ter acesso apenas a sessões especiais com programação adequada voltada para a infância. Ele acrescenta, mencionando sua conclusão acerca do tema, em um estudo realizado a pedido da “Comissão de Censura Cinematográfica de Brasil”, em 1936-37:

Nós chegamos a conclusões que já foram comunicadas aos leitores de Portugal: 1º- O cinema não deve ser encarado apenas como instrumento de diversão ou de educação. Possui ação perniciosa sobre a criança; 2º- Regulamentar a entrada de menores aos cinemas é uma iniciativa do mais alto valor social e tem o caráter de uma imposição a que cumpre a obedecer; 3º- A

frequência infantil aos cinemas deve ser regulamentada da seguinte maneira: Crianças de 0 a 6 anos – proibição absoluta de entrada em qualquer espetáculo cinematográfico; Crianças de 7 anos incompletos a 14 – frequência livre apenas a sessões especiais, infantis, de programação estudada: filmes biográficos, comédias, filmes educativos, desenhos animados, a critério da censura, fitas de cunho desportivo e altruístico, etc.; Menores de 15 a 18 anos – ingresso às sessões comuns, sempre que estas não houverem sido julgadas impróprias para menores dessa idade pela Comissão de Censura, de acordo com critério já exposto; 4º- O cinema à noite será proibido até os 14 anos (Costa, 1939, p. 4).

Costa, ainda nesse texto, discute a relação entre cinema e criminalidade infantil. A seu ver, a criança é um ser sensível às influências externas, e o cinema pode exercer impacto sobre a moral, estimulando-a por meio de suas representações e sugestões. O autor cita alguns casos reais de criminalidade e/ou tragédias que ocorreram, segundo sua compreensão, sob influência do cinema, como o caso de delinquência infantil registrado em São Paulo em 1937. Uma quadrilha de menores assaltou cinco grandes cinemas, deixando um bilhete que dizia: “Gerente trouxa! O nosso trabalho é bem-feito. De outra vez queremos mais dinheiro, senão você morrerá!” (Costa, 1939, p. 4). De acordo com pesquisas realizadas à época, como da Universidade Iowa, casos semelhantes ao mencionado tinham como inspiração os filmes de *gangsters* e policiais.

O interesse em censurar o cinema adequando-o ao contexto educacional, emergiu, em meados das décadas de 1920 e 1930, inserido em uma perspectiva nacionalista, que atingiu seu auge no regime ditatorial de Getúlio Vargas.

Movimentos como o da Escola Nova levaram a ações de defesa da cultura e da arte nacionais, entre as quais se incluía o cinema. Em 1929 os educadores ligados àquele movimento promoveram a I Exposição de Cinematografia Educativa, na qual apresentaram equipamentos e filmes, para sensibilizar os professores sobre as vantagens de sua utilização, contando com a colaboração das companhias exibidoras e fabricantes de equipamentos do uso do cinema (Melo, 2011, p. 88).

Nesse mesmo período, a preocupação com a formação das crianças levou diversos intelectuais a defenderem a produção de filmes educativos. Criou-se, inclusive, a censura oficial proposta pela Associação Brasileira de Educação. O objetivo fundamental era viabilizar a transmissão de cultura numa perspectiva de escola de massa; isto é, uma transmissão que atingisse igualmente aqueles(as) que não estavam inseridos na educação formal. O Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince) foi criado nesse contexto. “Foram mais de 400

documentários educativos realizados até a década de 1960, quando o INCE deixou de existir.” (Catelli, 2005, p. 2).

É importante frisar que o contexto cinematográfico mencionado – que compreendeu a censura e a produção de filmes educativos no regime ditatorial – tinha como objetivo controlar e conduzir ideologicamente a produção cultural e educacional. As críticas relacionadas ao cinema e à infância realizadas por Dante Costa – ao defender a utilização do cinema como uma ferramenta para a formação cívica e moral dos jovens – evidenciam o caráter conservador do regime político que marcou o Estado Novo¹⁸.

Nesse mesmo período, em 1936, como aludido, foi inaugurado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), que teve como principais responsáveis Edgar Roquete-Pinto e Humberto Mauro. A criação do Instituto tinha como função documentar a História do Brasil, assim como manifestações culturais, cívicas e científicas por meio de filmes. Roquete-Pinto e Humberto Mauro compartilhavam das preocupações de importantes educadores da época como Canuto Mendes, que alertavam sobre a natureza perniciosa do cinema estrangeiro – em especial o hollywoodiano – sobretudo para as crianças e jovens.

Tanto Humberto Mauro quanto Roquette-Pinto atuavam nas duas frentes: enalteciam o potencial educacional do cinema, ao mesmo tempo em que alertavam para os riscos do amplo consumo de narrativas estrangeiras, sem o devido equilíbrio com relação à produção e circulação do cinema nacional (Pereira, 2020, p. 3).

De acordo com Pereira (2020), o conceito de “cinema educativo” tornou-se central para o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), ao promover a elaboração de filmes didáticos para serem utilizados nas escolas brasileiras como mais uma ferramenta curricular. Os estudos realizados pela autora incluem filmografias produzidas no mesmo período que abrange o Estado Novo (1937-1945), no Brasil. Para a categorização da pesquisa, a autora organizou algumas áreas que, segundo ela, emergiram das filmografias analisadas. Não pretendemos destacar toda a categorização empreendida, mas é relevante transcrever pelo menos duas delas, a fim de enfatizar os valores alinhados com os interesses do regime ditatorial de Vargas. A autora nomeia as seguintes categorias:

¹⁸ “Estado Novo é como ficou conhecida a ditadura instaurada por Getúlio Vargas entre os anos de 1937 e 1945. Chamada também de Terceira República, teve forte influência de ideais fascistas, até mesmo na Constituição, que iniciou institucionalmente o período e foi apelidada de polaca, porque foi inspirada nas leis da Polônia e Itália” (Barbosa, 2025).

b) Povo:

A categoria “povo” compreende filmes como *Os índios Parintins e outros, Bandeirantes, O Guarani: ato 3 – Invocação dos Aimorés, O Escravo – 1889 – IV ato – Carlos Gomes, Euclides da Cunha e O despertar da Redentora*. Nesses filmes ficou claro o mapeamento da formação populacional brasileira, sobretudo nos quatro primeiros casos. Gomes (1998), observa que houve um esforço, na primeira gestão Vargas, no intuito de “recuperar as origens de um passado nacional” por meio de medidas vinculadas à política cultural e educativa. No que diz respeito ao INCE, percebe-se a preocupação em mapear essas origens de povo observando que em *O Guarani: ato 3 – Invocação dos Aimorés e O Escravo – 1889 – IV ato – Carlos Gomes*, o mote, além de laurear a obra de Carlos Gomes, era tentar reconhecer as representações que a cultura erudita havia dado para os nativos brasileiros (Pereira, 2020, p. 7).

c) Ciência, industrialização e progresso:

O segmento Ciência, industrialização e progresso, contendo 49 filmes, é o mais longo dessa categorização. Foi assim batizado por conter narrativas que abordavam a tecnologia adentrando o mundo das ciências e também das indústrias, propagandeadas como expressão de progresso. *O céu do Brasil e Planetário* podem ser enquadrados, além da categoria natureza, também na categoria Ciência, industrialização e progresso, isso, pois há nos filmes o mapeamento do céu do Rio de Janeiro em um período específico do ano, no qual algumas constelações ficavam mais evidentes. A pesquisa que deu origem ao documentário *O céu do Brasil* foi desenvolvida pelo professor Manuel Pereira Reis, da escola politécnica do Rio de Janeiro, que trabalhava com astronomia. [...] O filme *O ensino industrial no Brasil* é exemplo da preocupação com a consolidação do ensino técnico, podendo ser compreendido como difusor das supostas benesses desse tipo de educação para os jovens e para o país (Pereira, 2020, p. 9-10).

Ainda segundo Pereira, o segmento cinematográfico categorizado como “Ciência, industrialização e progresso” apresenta temáticas ideológicas que enaltecem o trabalho, especialmente para a classe operária. O ofício, calcado como benefício, evidenciava o propósito educacional do Estado Novo, inclusive com o fomento à educação técnica presente na Reforma Capanema¹⁹.

Percebe-se que a trajetória do cinema produzido com fins educativos no Brasil, principalmente durante o Estado Novo, engendrou a promoção de uma formação para a identidade nacional. Formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, alinhados com os valores ideológicos do regime Vargas, era o mote dominante. Logo, a educação tornou-se sinônimo de busca pelo progresso nacional, intensificando a distância entre a elite e a classe operária.

¹⁹ A Reforma Capanema, que ocorreu em 1942, foi um marco importante na educação brasileira. Mais especificamente, a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Credita-se a Reforma Capanema “a permanência da segmentação do ensino entre elite e massas. Para o ensino secundário, destinado à elite, pensava-se em ciclos longos e teóricos, o que contrastava com o estudo prático e mais curto das escolas técnicas, destinadas às massas, perpetuando assim, as diferenças sociais brasileiras em prol da industrialização” (Dallabrida, 2009 *apud* Pereira, 2020, p. 10).

É importante ainda destacar que os filmes realizados pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince) não abordavam temáticas nem utilizavam linguagens direcionadas especificamente a crianças e adolescentes, mesmo quando exibidos em escolas. Eram narrativas que não possuíam elementos lúdicos, mas sim tons formais que distanciavam o diálogo do universo das crianças. De todo modo, em 1946, Humberto Mauro, então à frente do Ince, produziu o primeiro filme de animação: o curta *Jonjoca, o Dragãozinho Manso*. Essa obra, voltada para o entretenimento infantil, tinha como objetivo cativar e motivar o público jovem.

A animação, enquanto possibilidade de sensibilizar, motivar e educar as crianças, foi uma aposta em muitos países por grandes autores cinematográficos como Walt Disney, Émile Reynaud, Émile Cohl.

O ato de animar teve sua origem na China, onde se utilizava silhuetas feitas com as mãos, objetos e recortes de papelão para contar histórias. A técnica aperfeiçoou-se até a criação da lanterna mágica, um projetor de imagens fixas, criado no século XII (Silva, 2007, p. 22).

No Brasil, após a produção do curta de Humberto Mauro, a animação passou a ter mais presença na televisão, principalmente a partir da década de 1950, com a exibição de obras estrangeiras consagradas. Muitas animações brasileiras, de acordo com Silva (2007), surgiram com propósitos educativos, mas também com fins de entretenimento. Exemplos incluem *Sinfonia Amazônica* (1953), de Anélio Latini Filho; *Piconzé* (1972), de Ypê Nakashima; *Cassiopéia* (1996), de Clóvis Vieira; e as animações de Maurício de Souza, com episódios da famosa *Turma da Mônica*. Em 1982, o filme *Meow*, de Marcos Magalhães, foi premiado em Cannes, proporcionando reconhecimento internacional de uma animação brasileira.

Diretores de cinema, como Humberto Mauro, percebiam na animação uma possibilidade educativa a ser explorada. Entendiam que um conteúdo poderia ser melhor assimilado por crianças e jovens se apresentado por meio de uma narrativa construída com personagens capazes de despertar curiosidade e imaginação. Tais personagens poderiam transmitir conteúdos implícitos ou explícitos, dependendo da aceitação, e ganhariam uma personalidade especial junto ao público infantil.

Ainda hoje, o interesse por animações é grande entre crianças e jovens. Por esse motivo, alguns importantes festivais e/ou projetos são realizados no Brasil com o intuito de alcançar esse público. Entre eles, destacam-se: o *Anima Mundi*, com o projeto *Anima Escola*; a *MultiRio* empresa da Prefeitura do Rio de Janeiro; o projeto *Vídeo Saúde*, da Fiocruz; o *Núcleo de Arte Digital* e *Animação da PUC-Rio* (NADA); e o *Núcleo de Animação de Campinas*; entre outros.

Esses projetos acreditam na animação como um meio educativo e buscam a parceria com escolas, no anseio de que estas possam incorporar metodologias que envolvam o estudo do cinema em seus planejamentos pedagógicos. Além desses projetos que têm a animação como referência, há movimentos importantes no Brasil em prol do cinema e educação, como os promovidos pela Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino).

Destaca-se que essas instituições contemporâneas abordam a relação entre cinema e educação de maneira distinta daquela promovida durante o período do Estado Novo. Para elas, o cinema não é concebido como uma ferramenta de propaganda, doutrinação ou transmissão de um propósito de identidade nacional homogênea. A posição desses grupos está alinhada com a valorização de narrativas que priorizam a diversidade cultural brasileira, incluindo as histórias e experiências de diferentes grupos étnicos e sociais. Além disso, defendem o incentivo à criação cinematográfica nas escolas, estimulando a produção pelos(as) estudantes.

Compreendemos, que hoje, devemos dar vazão à ideia de que a relação entre cinema e educação assegure os princípios da democracia e da inclusão, permitindo que os(as) alunos(as) se tornem participantes ativos na construção do conhecimento e da cultura. Por isso, não podemos deixar de salientar a contribuição da Rede Kino para nós educadores(as), que defendemos a inserção do cinema na escola. Segundo a própria Rede Kino (2009a), sua criação teve origem no engajamento de professoras como Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFMG), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da Uesb), Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ), Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ), com o propósito fundamental de defender a relação entre cinema e educação, bem como entre audiovisual e educação. A ideia inicial foi concebida no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ em 2008, sendo concretizada em 8 de agosto de 2009.

Em 2010, a Rede passou a integrar a Mostra de Cinema de Ouro Preto, ampliando o diálogo com educadores(as) e pesquisadores(as) envolvidos com ensino, pesquisa e extensão nas áreas de cinema e audiovisual. No mesmo ano, iniciou-se a publicação de cartas para o registro das discussões e projetos idealizados pelo grupo. A primeira carta expôs a justificativa da criação da Rede Kino e a proposta de viabilização de ações conjuntas relativas ao cinema, audiovisual e educação, com a articulação de educadores(as), pesquisadores(as), cineastas, produtores e gestores da educação. As ações viabilizadas foram apresentadas numa listagem:

- 1) superar a distância entre produção artística e formação humana; 2) articular cinema e educação na formação intra e extra escolar de crianças e jovens; 3) articular cinema e educação na formação de professores e exercício da docência; 4) contribuir para a formação de público para o cinema brasileiro;

5) colaborar com a educação estética audiovisual; 6) articular projetos em cinema e educação no âmbito latino-americano; 7) oferecer subsídios para que a produção audiovisual latino-americana incorpore a preocupação com a educação; 8) oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas no que diz respeito ao acesso da população brasileira à produção cinematográfica; 9) estimular produções audiovisuais em espaços educativos (Rede Kino, 2009b, n.p.).

Desde a publicação da primeira carta até o ano de 2024, foram divulgadas, ao todo, catorze cartas. Em 2017, a carta da Rede Kino se dedicou, entre outras frentes, ao questionamento junto ao Ministério da Educação (MEC) sobre a redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por trazer o cinema apenas tangencialmente. Essa decisão do documento normativo segue uma linha contrária a sanção da Lei nº 13.006/2014²⁰. Por esse motivo, a carta de 2017 sugere enfaticamente a inclusão do cinema como componente curricular ou, ao menos, como subcomponente curricular das Artes Visuais.

O cinema e o audiovisual são transdisciplinares no desenvolvimento de habilidades e competências específicas a serem experimentadas como conteúdo na grade oficial e/ou diversificada dos currículos escolares. No que concerne à regulamentação e implantação da Lei 13.006/14, a Rede Kino solicitará ao Conselho Nacional de Educação que dê atenção e fomento o diálogo com as questões apresentadas no documento produzido pelo Grupo de Trabalho de Cinema Escola que já lhe foi encaminhado em 04/05/2016 e com o acordo de cooperação MinC/MEC. Precisamos esclarecer que as diversas iniciativas de democratização do audiovisual já estão em curso pelo país independente da criação da Lei, por isso, contamos com o comprometimento das instâncias governamentais no sentido de considerar os trabalhos, as pesquisas e as articulações já existentes. A regulamentação e a efetivação da agenda consagrada na Lei 13.006 representa um passo decisivo para transformarmos palavras em políticas públicas. Isso é ainda mais sensível de se dizer em um contexto de sérias ameaças das políticas educacionais do país, seja pela austeridade dos orçamentos seja pelo tolhimento da autonomia e da criatividade para propor uma educação crítica e emancipada e emancipatória (Rede Kino, 2017, n.p.).

Observa-se que, mesmo diante da solicitação da Rede Kino, bem como da carta escrita por César Migliorin (a ser analisada adiante), não houve alteração na posição do Ministério da Educação (MEC) sobre a composição textual da BNCC. O documento expressa uma desvalorização da arte como área do conhecimento e, conseqüentemente, deixa de reconhecer o cinema como linguagem específica. Logo, a escola, que poderia colaborar para ampliar as

²⁰ A Lei n.º 13.006/2014, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, modificou o art. 26 com a inclusão do parágrafo 8º, tornando obrigatória a exibição das obras cinematográficas brasileiras nas escolas de toda a educação básica (Brasil, 2014).

possibilidades de acesso às obras cinematográficas – contribuindo no apreciar e experienciar a arte, assim como na transgressão daquilo que é naturalmente heterogêneo – acaba se limitando ao se ver sujeitada a cumprir um documento que, como será discutido, homogeneíza as aprendizagens essenciais. Isso se dá ao centrar-se exclusivamente em competências e habilidades que tratam o currículo e o conhecimento como aportes de regulação social.

Na carta publicada em 2024 pela Rede Kino, verifica-se que a luta pela atualização e ampliação da regulamentação da Lei nº 13.006/2014 continua acirrada. Além dessa reivindicação, o documento apresenta reflexões que indicam os elementos necessários para viabilizar ações práticas cinematográficas nos contextos escolares. Destaca-se, nesse sentido, a proposta de efetivação do Programa Nacional de Cinema na Escola, estruturada a partir de dez diretrizes e objetivos estratégicos:

- 1- Articulação do Programa Nacional de Cinema na Escola às Políticas Educacionais e Audiovisuais do Brasil, com a promoção de políticas de formação, produção, distribuição, exibição, garantindo o acesso do cinema brasileiro nas escolas;
- 2- Democratização de Práticas Pedagógicas com Cinema, no intuito de incentivar práticas de promoção da diversidade cultural, a partir de práticas pedagógicas diversificadas com o cinema;
- 3- Integração e Transversalização do Cinema às Políticas Educacionais, no sentido de incorporar o cinema aos currículos e projetos políticos-pedagógicos;
- 4- Acesso Universal e Acessibilidade Integral, no intuito de assegurar a produção e difusão acessível do cinema brasileiro e latino-americano;
- 5- Inserção na Escola em Tempo Integral, para a implementação de práticas pedagógicas com o cinema nas escolas de tempo integral;
- 6- Articulação das políticas do Cinema, Audiovisual e Educação à Cultura Digital, com a defesa da integração do cinema, audiovisual e educação no Plano Nacional de Educação Digital e à Estratégia Nacional Escolas Conectadas;
- 7- Fomento a Redes de Plataforma Regionalizadas e Participação nos Acervos Nacionais, com o propósito de fomentar redes regionais e plataformas de cinema e educação, para a difusão de práticas educativas territorializadas;
- 8- Desenvolvimento de Processos Colaborativos, para defesa de saberes interdisciplinares, da cultura e arte no país;
- 9- Formação Docente com Experiências Cinematográficas, no intuito de garantir que o cinema seja incluído como abordagem em formação inicial e continuada dos docentes;
- 10- Produção de Tecnologias Locais e Sustentáveis, para estimular o emprego de materiais sustentáveis na produção de tecnologias (Rede Kino, 2024, n.p.).

É importante destacar que a Rede Kino desempenha um papel importante na valorização do cinema independente no Brasil, contribuindo para um ecossistema cultural mais diversificado e acessível. Sua atuação vai além da simples exibição de filmes: trata-se de um movimento que apoia a criação artística e promove diálogos significativos sobre cultura e sociedade.

No entanto, observamos que, com as reformas curriculares no Brasil, configuram-se articulações entre diferentes Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), a partir da elaboração de documentos normativos curriculares, como a BNCC e o DC-GO – Ampliado. Essas iniciativas tornam o estudo e o exercício do cinema no contexto escolar uma tarefa distante. Os referidos documentos normativos, como será demonstrado, destacam-se como processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, enfatizando a retórica da mudança e da reforma do conhecimento.

Ao estabelecerem um currículo comum para o país, os documentos normativos curriculares não apenas reafirmam o que é considerado moral e intelectualmente adequado para ser ensinado nas escolas, como também atuam como procedimentos prescritivos que determinam escolhas e, sobretudo, exclusões. A abordagem pragmática e gerencial desses documentos tende a homogeneizar conteúdos, objetivos e habilidades, rechaçando áreas essenciais do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais e as Artes.

1.2 Reformas curriculares contemporâneas e a perspectiva docente: uma leitura analítica dos questionários aplicados

As reformas curriculares contemporâneas brasileiras estão, fundamentalmente, ligadas à articulação de diferentes Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) que, desde o período pós-ditadura – conhecido como redemocratização –, foram disseminados e regidos pela classe dominante. De acordo com Galzerano (2024, p. 37),

No âmbito educacional, se, por um lado, observamos o fortalecimento dos setores dominantes, notadamente aqueles ligados aos APH empresariais, por outro lado, há uma fragmentação no campo das esquerdas que tem dificultado a constituição de uma frente capaz de enfrentar a agenda dominante. Essa situação tornou-se mais complexa após o golpe de 2016 que destituiu a ex-presidente Dilma Rousseff (PT), e a eleição de Jair Messias Bolsonaro (PSL) – General Hamilton Mourão (PRTB), em 2018, quando o que denominamos como a Ultradireita Reacionária ganhou espaço para defender e disputar seus projetos.

Verifica-se que a educação, nessa conjuntura, se apresenta como um espaço significativo de disputas. A autora compreende ser necessário analisar essa questão a partir da complexidade do Estado Integral e sua historicidade contemporânea. É importante frisar que os estudos realizados por Galzerano (2024) têm como aporte referencial as considerações de

Gramsci e a lógica de funcionamento do capital²¹. Essa lógica ataca diretamente os direitos trabalhistas e os sindicatos, assim como desregulamenta mercados – especialmente o financeiro –, descentraliza e privatiza políticas sociais e empresas estatais. Tais disposições legitimam as políticas neoliberais, contribuindo para o alicerçamento da hegemonia burguesa.

As reformas educacionais se inserem nos ajustes recomendados por organismos internacionais – que partem da aglutinação entre Estados Nacionais e APH de diferentes setores das classes dominantes –, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses organismos, financiadores de políticas e programas dos Estados Nacionais, atuam, segundo Galzerano (2024, p. 40), diretamente na construção ideológica dos princípios neoliberais, inclusive por países considerados “em desenvolvimento”.

A análise de atuação dos APH empresariais permite compreender como frações das classes dominantes se organizam para construir e manter sua hegemonia. No campo educacional, eles contam com a articulação de diferentes estratégias de atuação no âmbito do Estado Integral, de modo que seus projetos não estejam em disputa apenas em determinadas políticas, mas em toda a definição da agenda educacional. Não é incomum a ocupação de cargos em órgãos decisórios como Conselhos, Secretarias e até mesmo no MEC e no Congresso Nacional, criando uma união de interesses de políticos, funcionários públicos e empresários; alia-se a isso a criação de grandes redes de APH que buscam influenciar os debates envolvendo as políticas públicas (Galzerano, 2024, p. 43).

Outro aspecto relevante abordado pela autora é que os APH empresariais têm priorizado o uso de evidências na educação, adotando métodos de pesquisa quantitativos e experimentais. Tal prática acaba por desvalorizar as produções científicas das universidades, uma vez que há uma confiança excessiva nas pesquisas empresariais, como se fossem as únicas capazes de gerar resultados confiáveis para a formulação de políticas públicas.

Logo, é evidente observar que o interesse dos APH empresariais nos currículos escolares não é fortuito. Com as reformas neoliberais, intensificadas a partir da década de 1990 no contexto educacional, emergiram ideias que, conforme Galzerano (2024, p. 46), se disseminaram por meio de uma perspectiva utilitarista do conhecimento. Essa perspectiva abrange, entre outros elementos, “a noção de competência, o uso de avaliações em larga escala, a gestão voltada para resultados e a mobilização de organismos privados e da sociedade civil”.

²¹ O funcionamento do capital, para Galzerano (2024), situa-se na valorização do capital produtivo pela sociedade burguesa. A autora cita Marx ao afirmar que o capital produtivo minimiza o elemento gerador de valor e mais-valia: a força de trabalho, o que leva, conseqüentemente, a uma gradual queda na taxa média de lucro, compensada por investimentos em setores como o financeiro.

Essa abordagem utilitarista influenciou, inclusive, na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi concebida em um contexto político, econômico e social instável. Na década de 1980, a Comissão Nacional para a Reforma da Educação de Formação (Conaref) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), associações populares que defendiam a criação de uma Base Comum Nacional (BCN), não conseguiram garantir que sua elaboração assegurasse as propostas iniciais²², dentre elas a prioridade com a formação de professores(as). Isso resultou em modificações deliberadas que priorizaram a avaliação em larga escala e o gerenciamento dos resultados.

A constituição da BCN, apoiada por entidades populares, via a Base como uma proposta desobrigatória, e não como um documento imposto por técnicos do Ministério da Educação (MEC). Não pretendemos, neste trabalho, analisar detalhadamente a trajetória histórica da construção da BCN, tampouco da Base Nacional Comum (BNC), retomada no Plano Nacional de Educação (PNE)²³ de 1997. No entanto, é importante destacar que a intenção do PNE ao retomar a BNC foi abordar o sistema nacional de educação com o propósito de organizar o currículo do Ensino Fundamental e Médio, buscando incluir conteúdos determinados pelo Conselho Nacional de Educação e estabelecer uma base comum de saberes básicos que deveriam ser acessíveis a todas as camadas sociais. Ressalta-se ainda que, conforme Galzerano (2024), os movimentos sociais não apoiaram uma base que se proclamava nacional antes mesmo de ser comum. Contudo, foi a expressão BNC que se consolidou para a Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁴, promulgada em 1996, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A autora acrescenta que as disputas sociais envolvendo o currículo não se esgotaram com a mudança de governo em 2003. Sob a administração de Luiz Inácio Lula da Silva, diversos debates se concentraram nas reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No período que se estendeu entre 2006 e 2010, tais dissídios culminaram na elaboração do novo Plano Nacional de Educação.

²² Eram elas: “Sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social do profissional da educação, gestão democrática, incorporação da concepção de formação continuada, avaliação permanente dos cursos de formação” (Galzerano, 2024, p. 80).

²³ O Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu em 1962, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. A princípio, o PNE consistia em um conjunto de metas e objetivos para a educação nacional, mas sua efetivação ocorreu apenas na Constituição de 1988, especificamente no artigo 214 (Oliveira, 2024).

²⁴ A LDB, Lei Federal nº 9.394, se estabelece como Lei Magna da educação, sendo inferior apenas a Constituição Federal. Configura-se como uma normativa composta por 94 artigos, direcionados à Educação Básica e ao Ensino Superior no território brasileiro (Oliveira, 2018).

As principais disputas envolvendo as políticas curriculares e que culminaram na definição da BNCC como pauta prioritária materializaram-se durante a elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024, iniciada nos finais do governo Lula e finalizada no primeiro mandato de Dilma Rousseff (ambos do PT). Envolvidos nas discussões sobre os princípios da Base Comum Nacional/Base Nacional Comum estavam as entidades e sindicatos do campo educacional popular que defendiam uma proposta menos diretiva, e os APH empresariais que consideraram a padronização curricular uma oportunidade para melhorar os índices das avaliações. Além disso, setores da Ultradireita Reacionária também expuseram suas demandas, ainda que naquele momento sem relação direta com a construção curricular (Galzerano, 2024, p. 86).

Na Conferência Nacional de Educação (Conae)²⁵ de 2010, durante as discussões, o termo Base Comum Nacional (BCN), anteriormente defendido pelos movimentos populares, foi retomado. Contudo, não houve, nesse evento, menção à necessidade de uniformização dos conteúdos a serem ensinados em cada modalidade da Educação Básica. Apesar disso, conforme Galzerano, o projeto de Lei n.º 8.035/2010, apresentado pelo Governo Federal à Câmara dos Deputados para discutir o PNE, ignorou as discussões e elaborações sobre a BCN articuladas na Conae 2010. Consequentemente, a proposta curricular apresentada alinhou-se às diretrizes dos organismos internacionais, com foco nas aprendizagens quantificáveis.

Essas últimas disposições, centradas nas aprendizagens quantificáveis, ficaram evidentes na versão final do PNE 2014-2024. Mesmo com a tentativa de excluir as expectativas de aprendizagens homogêneas, o plano centrou-se nos instrumentos de avaliação e na sistematização dos conteúdos escolares. A BNCC, nessa conjuntura, surgiu como um desdobramento da BNC, na defesa de uma base que deveria ser nacional antes de ser comum, ignorando as discussões realizadas pelas entidades educacionais populares desde a década de 1980.

1.2.1 A concepção-pedagógica da BNCC e o componente curricular arte

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto política pública educacional, pode ser compreendida, segundo Dourado e Siqueira (2019, p. 291), “como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento”. O documento está entre as metas do Plano

²⁵ A Conae é um evento de caráter democrático que reúne diversos setores da sociedade para discutir e contribuir com as políticas educacionais no Brasil. A conferência ocorre periodicamente, sendo realizada em edições específicas, como em 2010, 2014, 2018 e 2024. A Conae desempenha um papel fundamental, influenciando as metas e diretrizes do PNE por meio das discussões e propostas levantadas durante o evento (Ministério da Educação, 2024).

Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É importante ressaltar que a construção da BNCC evidenciou a influência dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) empresariais, em detrimento das entidades e sindicatos do campo educacional.

O primeiro PNE, elaborado após a redemocratização do país, foi instituído pela Lei Federal n.º 10.172/2001, com a função de articular as iniciativas da União, dos estados e dos municípios. Esse documento foi deliberado para o período de 2001 a 2010. No governo Dilma Rousseff, segundo Oliveira (2018), as metas do PNE foram sancionadas sem nenhum veto. Dentre as metas, a de n.º 20 determinava, para o setor da educação, o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB). No entanto, ainda no governo Dilma, houve problemas estruturais para a aplicação do PNE, os quais se intensificaram consideravelmente no governo interino de Michel Temer.

O cenário para a educação se torna ainda mais arbitrário com o governo interino de Michel Temer, devido a PEC 241/55, a mesma foi aprovada através de alianças partidárias feitas pelo presidente interino que assegurou a aprovação da PEC 241. Essa medida congela gastos públicos, afetando principalmente os setores da saúde e educação (Oliveira, 2018, p. 47).

A elaboração da BNCC foi pautada nas diferentes estratégias do Movimento pela Base Comum (MpB)²⁶, que buscou materializar, na política curricular, os projetos educacionais dos APH empresariais. O PNE – 2014-2024 garantiu, como uma de suas prioridades, a formulação da BNCC e, dentre seus 14 artigos, 20 metas abarcaram as seguintes temáticas: “Erradicar o analfabetismo; garantir o acesso à Educação Básica; redução de desigualdades; formação de professores; valorização de professores e a universalização do ensino” (Oliveira, 2018, p. 48).

É válido destacar ainda que a meta 7 do PNE integra duas noções fundantes para a BNCC: “As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”; e “Os conteúdos curriculares estão a serviço das competências” (Brasil, 2017, p. 9 *apud* Oliveira, 2018, p. 54). Verifica-se que a concepção pedagógica da BNCC é alicerçada na pedagogia das competências, pautada em reformas educacionais de políticas neoliberais. Segundo Dourado e Siqueira (2019),

²⁶ Este movimento “abarca uma complexa rede envolvendo APH de diferentes escopos ligados ao setor financeiro, de serviços, dentre outros representantes de órgãos públicos (CNE, MEC, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação), parlamentares, além de Consed e Undime (Movimento pela Base, [entre 2020 e 2021]; Movimento pela Base Nacional Comum, [entre 2015 e 2017], [entre 2017, 2020]” (Galzerano, 2024, p. 94).

há um movimento em defesa das competências, na história da educação, pelos Organismos Internacionais²⁷, o qual é exposto no texto da Base:

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 8 *apud* Dourado; Siqueira, 2019, p. 297).

Enfatizamos que a centralidade da composição textual da BNCC, fundamentada na concepção de competências, bem como na qualificação profissional e na avaliação por desempenho, desconsidera a noção de que a educação vai além da aprendizagem, sendo um processo tanto individual quanto coletivo, que se desenvolve ao longo da vida. Segundo Dourado e Siqueira (2019), esse contexto contribui para uma formação reducionista, prescritiva e padronizadora, que não está em conformidade com as diretrizes legais do PNE.

[...] por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296).

O modelo de gestão empresarial, que responsabiliza individualmente os sujeitos frente à apropriação do conhecimento, é reafirmado na pedagogia das competências e devassado no documento da Base, ao se objetivar na centralização curricular a partir de um modelo de aprendizagem cognitivista. As habilidades e competências da BNCC também são marcadas por uma lógica pragmática e utilitarista, que favorece o conhecimento prático. De acordo com o texto do documento, há de se considerar “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (Brasil, 2017, p. 12 *apud* Dourado; Siqueira, 2019, p. 298).

Na composição textual da Base, fica claro o seu caráter normativo, o qual homogeneiza as aprendizagens essenciais em que todos(as) os(as) alunos(as) devem aprender e desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. As aprendizagens essenciais priorizam as operações básicas e a leitura, o que demonstra uma hierarquia oculta de alguns componentes

²⁷ São eles: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) ou Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco); e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal).

curriculares em detrimento de outros. Esse contexto é, inclusive, observado nos questionários impressos preenchidos pelos(as) participantes da pesquisa para a elaboração desta tese. Ao se indagar sobre o olhar das docentes para o cinema, houve respostas que sinalizam essa hierarquia entre os componentes curriculares.

Adoro filmes, mas temos muitos problemas relacionados a aprendizagem (pós-pandemia) não estou passando filmes.

Eu gosto muito de trabalhar temas de filmes que as crianças gostam, mas atualmente estou trabalhando só oralmente.

Fundamental para apoiar de maneira lúdica o aprendizado formal. (Docentes participantes da pesquisa).

É possível observar que a primeira docente menciona não estar exibindo filmes devido a diversos problemas relacionados à aprendizagem, especialmente considerando o período pós-pandemia. Provavelmente, sua intenção é destacar que, durante a pandemia, os(as) alunos(as) não receberam o acompanhamento pedagógico necessário para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que as aulas eram remotas. Na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, as aulas, nesse período, foram realizadas via WhatsApp, com orientações para a realização das atividades – um método que se mostrou pouco eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto que podemos analisar, a partir da resposta da professora, é que exibir filmes para uma turma com muitas dificuldades pode comprometer seu desenvolvimento. Isso sugere, a nosso ver, um julgamento de que a apreciação de filmes nas aulas poderia desviar a atenção das atividades consideradas mais essenciais ao processo de alfabetização, frequentemente associado à disciplina de Língua Portuguesa.

A segunda docente, ao afirmar que está trabalhando apenas temas relacionados ao cinema de forma oral, evidencia uma preocupação com o interesse dos(as) alunos(as), mas também se revela limitada pelas exigências curriculares que priorizam métodos tradicionais de ensino. Essa situação sugere uma preocupação recorrente com a necessidade de se concentrar em conteúdos considerados mais relevantes, demonstrando que ao abordar somente as temáticas dos filmes, já seria possível fomentar debates e discussões coletivas com os(as) estudantes, sem a necessidade da exibição fílmica.

Da mesma forma, a terceira docente, embora reconheça o potencial lúdico do cinema, ao enfatizar que essa ludicidade cinematográfica serve para apoiar o aprendizado formal, permite observar que o cinema é frequentemente compreendido como uma mera ferramenta auxiliar aos conteúdos considerados centrais. Essa perspectiva contribui para a perpetuação de

uma hierarquia entre os componentes curriculares, na qual o cinema é relegado a um papel secundário em relação às disciplinas mais tradicionalmente valorizadas no contexto educacional.

A concepção pragmática e gerencial da Base, ao estabelecer um currículo comum para o país, além de reafirmar o que é moralmente e intelectualmente apropriado para se ensinar nas escolas, funciona como um jogo prescritivo que determina escolhas – e também exclusões. Desse modo, a alegação de uma Base que defende a existência de uma parte comum e outra diversificada do currículo apenas legitima a homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades, secundarizando, assim, áreas do conhecimento como as Ciências Humanas e Sociais e as Artes em geral.

O componente curricular Arte, na composição da BNCC, insere-se na área de Linguagens e é tratado como um componente de apoio para Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de desenvolver os objetivos principais da Base: “o letramento e o letramento matemático” (Ferreira, 2021, p. 138). Os componentes Língua Portuguesa e Matemática são priorizados porque são as linguagens avaliadas nos sistemas de provas, como a Prova Brasil²⁸ e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo. Esses dispositivos de avaliação em larga escala, destinados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, têm o propósito de ranquear escolas e alunos(as) com base na aprendizagem dos conteúdos essenciais a eles(as) disponibilizados.

Para Ferreira (2021), a abordagem da Arte enquanto linguagem foi inserida no documento da Base sem nenhuma justificativa plausível. O autor observa que as decisões tomadas em prol do documento, assim como o discurso que o sustenta, são baseados na hegemonia do ideário neoliberal, o que ratifica a ausência de argumentos e explicações nas resoluções. Certamente, a discursividade da BNCC se presentifica ao abordar as Artes como linguagem artística.

No caso da discursividade da Base, a premissa da Arte enquanto Linguagem é concebida através do letramento nas diferentes linguagens artísticas, sintetizado no termo práticas diversificadas de letramento. O Componente Curricular Arte tem sua importância nesse recorte, associado aos processos de alfabetização (Ferreira, 2021, p. 140).

²⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações diagnósticas de larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (Ministério da Educação, 2025).

A Arte, enquanto um conjunto de linguagens – a linguagem das artes visuais, a linguagem da música, a linguagem da dança, a linguagem do teatro e as múltiplas linguagens das artes integradas (como a linguagem audiovisual, a linguagem do circo, a linguagem da cultura digital e a linguagem do patrimônio cultural), além das experiências artísticas que misturam deliberadamente todo esse repertório linguístico (Ferreira, 2021, p. 140) –, é convertida, na BNCC, em um componente curricular que se contrapõe a Arte enquanto área de conhecimento autônoma e se coloca em condição de desigualdade perante o componente protagonista da área de linguagens: a Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que a Arte, antes da elaboração da BNCC, estava inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁹ como área do conhecimento em igualdade com as demais áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, Geografia e História. Iavelberg (2018) pondera que existem diferenças quanto ao número de páginas que a Arte ocupa em cada um dos documentos – BNCC e PCN. Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Arte ocupa 12 páginas, enquanto no PCN para o mesmo nível de ensino, ocupava 116. Quanto a porcentagem de páginas por área de conhecimento, a autora aponta que, no PCN, a diferença entre Língua Portuguesa e Arte era de apenas 2%, ou seja: Língua Portuguesa ocupava 18% do espaço, enquanto Arte, 16%. No entanto, na BNCC, essa diferença é bem mais significativa: Arte ocupa somente 7%, quatro vezes menos que os 28% do componente Língua Portuguesa.

É possível observar, ao examinar a discursividade textual da BNCC e seus objetivos, uma desvalorização da Arte no currículo escolar. Inclusive, essa constatação se evidencia na exclusão do componente nos dispositivos de avaliações nacionais dos sistemas de ensino, o que revela o caráter instrumental da BNCC. Priorizar as exigências do mercado e os interesses do capital revela uma formação – ou poder-se-ia dizer, uma *semiformação* – que conduz substancialmente à expansão de consumidores. O propósito da Arte, enquanto produtora de saberes e área do conhecimento que também contribui no desenvolvimento sensível e crítico do sujeito, é totalmente suplantada em uma Base Comum Curricular que, atualmente, regulamenta os conteúdos curriculares para toda a comunidade nacional da Educação Básica.

²⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados em 1997, como parte da reforma educacional da década de 1990, que também instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Eram elaborados pelo Governo Federal e adotados por escolas da rede pública e privada, mas sem caráter obrigatório. Em 1998, os PCNs foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Educação do Futuro, 2018).

1.2.2 A elaboração do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado) e o componente curricular Arte

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime-GO)³⁰, representantes do estado no acompanhamento e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde 2015, procederam no sentido de mobilizar uma parcela significativa da sociedade para o cadastramento e participação no *Portal da Base*. Essa participação ocorreu entre 2015 e 2016 e contou com estudantes, professores(as), familiares, sindicatos entre outros.

De acordo com Goiás (2020), o estado goiano obteve o maior número de cadastros no portal, em nível nacional. O propósito de participar com tal expressividade foi o de contribuir para a elaboração de uma base nacional mais compatível com as necessidades da comunidade educacional brasileira. A versão atual da BNCC está prevista na Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Após sua aprovação, a implementação e efetivação no contexto das instituições educacionais tornaram-se o foco dos estados e municípios brasileiros. Em 2018, o estado de Goiás se dedicou à análise da BNCC com o intuito de elaborar, a partir dela, o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado). A elaboração desse documento normativo teve como objetivo implementar a BNCC no estado e cumprir com as determinações do MEC. A estrutura do DC-GO – Ampliado se assemelha à da BNCC,

pois mantém a apresentação da Educação Infantil ancorada em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, e do Ensino Fundamental em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia). A exemplo da BNCC, o DC-GO – Ampliado também é regido pelas dez competências gerais³¹ que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (Goiás, 2020, p. 42).

Verifica-se que o DC-GO – Ampliado foi apresentado como fruto de um trabalho coletivo no estado, cuja premissa era manter a organização estrutural da BNCC, mas ir além da Base. Todavia, conforme Junqueira (2022), a reformulação do texto da BNCC para a construção

³⁰ “A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída em outubro de 1986. Com sede em Brasília, a Undime coordena toda a rede de participação de seus membros e seccionais, presentes em cada Estado brasileiro, com destaque às ações que tenham por objetivo central a formulação e implementação de políticas educacionais.” (Undime, 2015).

³¹ Ver em Goiás (2020, p. 42-43).

do DC-GO – Ampliado não alterou a concepção de finalidades educativas, tampouco superou a pedagogia das competências. “A DC-GO é mais do mesmo. Trata-se de um documento ressonante dos princípios e proposições da BNCC que, por sua vez, segue atrelada às orientações das políticas engendradas pelos organismos internacionais” (Junqueira, 2022, p. 164).

O componente curricular Arte – foco principal deste estudo – assim como na composição da BNCC, está inserido na área de Linguagens, que também é composta pelos componentes curriculares de Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Todos os componentes da área de Linguagens são apresentados como suporte à Língua Portuguesa e à Matemática, com o intuito de desenvolver os objetivos principais da Base e, conseqüentemente, do DC-GO – Ampliado: o letramento e o letramento matemático.

Assim como as outras áreas de conhecimento (Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) presentes no DC-GO – Ampliado, a área de Linguagens é fundamentada em competências específicas que se articulam com os pressupostos das competências gerais da BNCC. São elas:

Figura 1 – DC-GO – Ampliado

QUADRO 13 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socio-ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (2017, p. 63 *apud* Goiás, 2020, p. 124).

É importante ressaltar que as competências expostas na Figura 1 abrangem, de forma vaga e generalizada, esferas de conhecimentos complexos, o que dificulta a compreensão e gera possivelmente imprecisão sobre como implementar tais diretrizes nas salas de aula. Além disso, observa-se uma inconsistência na abordagem da diversidade cultural presente no Brasil. Seria

relevante incluir, de maneira mais explícita, referências à pluralidade linguística e cultural, valorizando as diferentes formas de expressão existentes nas diversas regiões do país.

Outra consideração que merece destaque é o fato de as competências não estarem totalmente contextualizadas com a realidade dos(as) estudantes. Não se pode ignorar que a implementação dessas competências, assim como as demais presentes na BNCC e, conseqüentemente, no DC-GO – Ampliado, pode variar extensivamente de uma escola para outra, especialmente em contextos menos favorecidos. Muitas instituições de ensino localizadas em áreas rurais ou em comunidades de baixa renda enfrentam limitações expressivas quanto aos recursos disponíveis. Tais limitações incluem a escassez de materiais didáticos, o acesso restrito a tecnologias e, até mesmo, a inexistência de espaços adequados para atividades que envolvem linguagens, como a Arte.

Além dessas restrições, verifica-se, conforme discutido anteriormente, que o componente curricular Arte, ao ser inserido como uma das áreas de Linguagens, acaba sendo difundido como suporte a outros componentes curriculares, sobretudo à Língua Portuguesa. Observa-se, ainda, um reducionismo na abordagem curricular do componente, ao priorizar técnicas e habilidades práticas em detrimento de uma compreensão mais ampla da linguagem artística e da sua pertinência na sociedade.

A seguir, são apresentadas as competências específicas para o componente curricular Arte, conforme dispostas no DC-GO – Ampliado:

Figura 2 – DC-GO – Ampliado.

QUADRO 14 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
2	Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;
4	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte;
5	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;
6	Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade;
7	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
8	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes;
9	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: BNCC (2017, p. 63 *apud* Goiás, 2020, p. 128).

Complementando as considerações realizadas no tópico 1.2.1 sobre a desvalorização da Arte na BNCC, observa-se que as competências expostas na Figura 2 – presentes tanto na BNCC quanto no DC-GO – Ampliado – são expressas de forma imprecisa, desconsiderando a

realidade estrutural e social das escolas. Os desafios para a efetiva implementação dessas competências são evidentes, pois incluem a falta de materiais adequados, a inexistência de espaços físicos apropriados para práticas artísticas e o tempo insuficiente destinado ao componente na grade curricular, o que limita as possibilidades de exploração das diversas linguagens da arte por parte dos(as) estudantes.

Ao se examinar cada competência apresentada na Figura 2, percebe-se seu caráter amplo e, portanto, impreciso. Observa-se que as competências 1 e 3 destacam a importância de reconhecer e dialogar com as diversas matrizes estéticas e culturais, bem como enfatizam práticas e produções artísticas do entorno social e das comunidades tradicionais brasileiras. Embora tais abordagens sejam relevantes, a redação ampla dessas competências pode acarretar interpretações variadas, dificultando sua implementação adequada nas salas de aula, o que pode resultar em abordagens inconsistentes. Outro enredamento que se manifesta é a formação insuficiente de muitos(as) pedagogos(as), responsáveis por ministrar o componente curricular Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A supressão de conhecimentos relacionados ao processo histórico da Arte e outras concepções fundamentais para um tratamento aprofundado do tema pode comprometer a qualidade do ensino ofertado.

A competência 2, ao propor a compreensão das relações entre as linguagens da arte e suas práticas integradas – em especial por meio do cinema e do audiovisual –, é particularmente relevante, sobretudo por defendermos a abordagem do cinema na escola. No entanto, como será discutido no tópico 1.2.3, ainda que o cinema seja citado nessa competência, não há destaque equivalente em sua descrição curricular no componente Arte.

A inclusão do cinema e do audiovisual, assim como de outras tecnologias, é importante para a formação integral dos(as) estudantes, pois evidencia as diferentes linguagens da arte e as diversas comunidades presentes na contemporaneidade. Contudo, é necessário alertar que, ao tentar abranger essa diversidade, corre-se o risco de adotar uma abordagem superficial, em que os(as) alunos(as) não disponham de tempo nem de espaço suficientes para se aprofundar em cada linguagem artística. Outro contratempo a ser considerado, também relacionado à competência 5, é o acesso excepcionalmente limitado às tecnologias em muitas escolas, especialmente em regiões menos favorecidas.

As competências 4 e 8, possivelmente, são as que mais contradizem o caráter normativo e homogeneizador da BNCC e do DC-GO – Ampliado. Ambos os documentos priorizam uma lógica pragmática e utilitarista, em favor das avaliações em larga escala, o que certamente se contrapõe aos objetivos das competências mencionadas. Tais competências defendem a experiência da ludicidade, da percepção, da expressividade e da imaginação, bem como o

desenvolvimento da autonomia, da crítica, da autoria e do trabalho coletivo. Essas propostas demonstram preocupação com a expressividade dos(as) estudantes e com a ressignificação dos espaços institucionais, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades artísticas, sociais e emocionais. Entretanto, a limitação de recursos e infraestrutura para práticas artísticas em muitas escolas, assim como o interesse em gerenciar os resultados das avaliações em larga escala, acaba por obstaculizar as experiências artísticas no ambiente escolar, uma vez que tais práticas não são contempladas nas diretrizes avaliativas nacionais.

As competências 6 e 7 apresentam uma relação entre arte, mídia, mercado e consumo, assim como problematizam questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais. A relevância das temáticas apresentadas pressupõe a formação de cidadãos críticos, aptos à análise e investigação do cotidiano. Estas competências, assim como a competência 9, ao proporem a valorização do patrimônio artístico nacional e internacional, tanto material quanto imaterial, demonstram se atentar às diferentes expressões artísticas e tradições, tanto nacionais quanto internacionais, bem como ao desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e sensível às diferentes formas de expressão artísticas e à diversidade cultural.

Contudo, não se pode ignorar que as competências, de modo geral, exigem uma formação contínua e contextualizada das diferentes temáticas, por parte dos profissionais que ministram o componente curricular Arte, o que nem sempre corresponde à realidade de muitos(as) pedagogos(as). A problemática abarca tanto a questão da formação, como da limitação no acesso a obras ou manifestações culturais específicas, assim como a falta de recursos didáticos e tecnológicos, o que prejudica a experiência prática e o conhecimento teórico dos(as) alunos(as). Quanto à questão da formação acadêmica,

[...] o DC-GO organizou cada expressão artística como uma área de conhecimento de Arte específica, ou seja, Arte-Artes Visuais, Arte-Dança, Arte-Música e Arte-Teatro, cada qual com seus universos de saberes e fazeres, que devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Evitando, dessa maneira, a compreensão de que todas as possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência (Goiás, 2020, p. 129).

Embora o documento reconheça a necessidade de que o profissional responsável pelo componente Arte seja graduado em cursos específicos das diferentes áreas artísticas, verifica-se que essa exigência não é cumprida, sobretudo na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, rede à qual pertence a escola em que foi realizada a pesquisa empírica desta tese. Nessa rede municipal de ensino, as turmas da primeira fase do Ensino Fundamental

não contam com um(a) professor(a) especialista para lecionar o componente Arte. Essa disciplina fica a cargo do(a) pedagogo(a), que também é professor(a) regente de outras disciplinas, como Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

No terceiro capítulo, analisamos como a proposta de integrar o cinema nas escolas, conforme demonstrado pela pesquisa empírica desta tese, procurou confrontar as diversas limitações impostas pelos documentos normativos à organização curricular. Tal análise mostrou-se especialmente relevante, pois a forma como a Arte é abordada nesses documentos tende a reduzir o cinema a uma simples estética híbrida.

1.2.3 O componente curricular Arte e suas linguagens: há espaço para o cinema?

Em uma Carta aberta ao Ministério da Educação e ao Ministério da Cultura, Migliorin (2016) – à época presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Socine) – registrou a posição dessa instituição, bem como da Rede Kino, a respeito da desconsideração, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do cinema enquanto linguagem artística específica. O autor ressalta que o estudo do cinema, em especial a Licenciatura em Cinema e Audiovisual, está previsto na Resolução do CNE n.º 10, de 27 de junho de 2006. A principal preocupação da Socine dizia respeito ao componente curricular Arte subdividido, na BNCC, em quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Teatro e Música. Para a entidade era fundamental que o cinema estivesse presente como uma das linguagens. Na carta Migliorin (2016, n.p.) ressalta:

Foi essa subdivisão que nos trouxe uma primeira preocupação. Junto a todos esses subcomponentes da área de artes nos parece fundamental que esteja também o cinema. Esta atenção e necessidade não existe apenas porque trabalhamos e pesquisamos cinema e estamos atentos aos seus destinos, mas porque o cinema está intensamente presente na escola e na sociedade e, no momento da construção de uma base nacional para o currículo do ensino infantil, médio e fundamental as questões, contribuições e potenciais do cinema na escola não podem ser excluídos.

Migliorin (2016) também destaca, em sua carta, a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas de filmes nacionais nas escolas, conforme estabelecido pela Lei n.º 13.006/2014. Para o autor, essa lei reforça a inclusão do cinema em questões que envolvem o currículo como um todo, pois o cinema contribui significativamente tanto na leitura de filmes como nas produções audiovisuais, o que “permite a professores e estudantes olhar para a

realidade para descobri-la – gestos essenciais na produção de conhecimento” (Migliorin, 2016, n.p.).

À época em que a carta foi redigida, a BNCC ainda estava em fase de formulação. A intenção de Migliorin era argumentar em favor da inclusão, no documento, dos eixos cinema e audiovisual dentro do componente curricular Arte, enquanto uma de suas linguagens específicas, a fim de garantir uma formação consistente em áreas fundamentais da cultura contemporânea. Incluir o cinema e o audiovisual como uma das linguagens da arte na BNCC também endossaria experiências sob uma perspectiva indispensável para o campo das linguagens no mundo atual. Todavia, o documento foi finalizado mantendo as quatro linguagens do componente curricular Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A BNCC e, conseqüentemente, o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado), ao apresentarem suas normativas curriculares a partir de competências gerais apoiada por uma ideologia das aprendizagens, não contemplam a arte enquanto experiência formativa e histórica, capaz de expressar possibilidades objetivas e subjetivas, singulares e universais. O projeto de formação proposto pela BNCC fundamenta-se na resiliência e no empreendedorismo, reconhecendo-os como elementos centrais para a construção da subjetividade dos(as) estudantes. Como explicitado nos documentos normativos – BNCC e DC-GO – Ampliado –, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as quatro linguagens que compõe o componente curricular Arte.

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em arte (Brasil, 2017, p. 193)

É possível constatar, no primeiro parágrafo do texto introdutório desse componente na BNCC, que os fenômenos artísticos – não explicitamente definidos – são tratados como valores que devem orientar práticas de construção e produção, voltadas essencialmente para o saber/fazer. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades – categorias cognitivas fundamentais, impulsionadas pela pesquisa e pela produção da arte – são expostas como simples elementos de expressão da linguagem artística.

O efeito da inversão é perverso. É como se, nos meandros das forças naturais e positivas da cultura e da arte na ideologia neoliberal, coisas como a intuição, a subjetividade, a criatividade, pudessem se expressar como entes autônomos,

como formas de expressão quantificáveis e medíveis a partir da arte (Ferreira, 2021, p. 148).

A BNCC aponta que é necessário considerar a natureza vivencial, experiencial e subjetiva ao lidar com os conhecimentos e experiências artísticas. Para tanto, as quatro linguagens que compõem o componente curricular Arte constituem uma unidade temática que contempla os objetos de conhecimento e as habilidades, articulando-se com seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

As **Artes visuais** são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. [...] A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. [...] A **Música** é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. [...] O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. [...] O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (Brasil, 2017, p. 195 e 196, grifos do original).

É importante ressaltar que os elementos citados no trecho acima são relevantes. No entanto, ao fragmentar suas linguagens em possíveis conteúdos, a potência autônoma da arte se perde. A BNCC – Arte, como verificado, apresenta quatro linguagens específicas para o trabalho curricular. Outras linguagens fundamentais, como a literatura, são apresentadas apenas como elementos de diálogo. O cinema, nesse contexto, é indicado como uma forma de estética híbrida, que também pode participar desse diálogo com as quatro linguagens específicas.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2017, p. 196).

Já na redação do DC-GO – Ampliado o termo *cinema* é mencionado somente na competência 2, no quadro de competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:

2- Compreender as relações entre as linguagens da arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (Goiás, 2020, p. 128).

No decorrer da redação curricular Arte do DC-GO – Ampliado, referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental (grupo ao qual pertence a turma de estudantes/sujeitos desta pesquisa) – apenas os termos *vídeos* e *audiovisual* aparecem algumas vezes nas habilidades curriculares do componente.

Figura 3 – DC-GO – Ampliado

Arte - 3º ano		
Linguagens	Objetos de Conhecimento/ Conteúdos	Habilidades
Arte / ARTES VISUAIS	Elementos da Linguagem: Elementos constitutivos das artes visuais	(GO-EF03AR02-B) Conhecer os elementos constitutivos das artes visuais, tais como: o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço, os planos, a textura, explorando diferentes suportes, ferramentas, materiais, técnicas tradicionais e alternativas, como componentes fundamentais para a composição, expressão e poética artística e estética.
	Materialidades e Imaterialidades: Formas de expressão artística	(GO-EF03AR04-A) Distinguir, experimentar, vivenciar e explorar diferentes formas de expressão artística, tais como: desenhos, croquis, pinturas, gravuras, colagens, HQ, dobraduras, esculturas, modelagens, instalações, vídeos, fotografias, performances, usando sustentavelmente materiais, instrumentos, recursos, técnicas convencionais e não convencionais, desenvolvendo o senso crítico, investigativo e colaborativo.
	Matrizes Estéticas e Culturais: Matrizes Estéticas e Culturais, locais e regionais e seus artistas representantes	(GO-EF03AR03-A) Conhecer as distintas matrizes estéticas e culturais, reconhecendo os artistas que contribuem com a produção artística local e regional, especificamente, bem como produzir a partir das obras estudadas, desenvolvendo a sua criatividade e a poética individual.
	Contextos e Práticas: Patrimônio cultural material e imaterial	(GO-EF03AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, construir e compreender o vocabulário e repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas, respeitando seus contextos pessoais.
	Processos de Criação: Criação e resignificação em artes visuais	(GO-EF03AR05) Experimentar o processo de criação e resignificação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da instituição escolar e da comunidade.
	Sentidos Plurais	(GO-EF03AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais, ampliar seu repertório imagético e inventivo, explorando diferentes espaços da instituição escolar e da comunidade, dando sentido de pertencimento a esses espaços e aos contextos afetivos e sociais.

Fonte: Goiás (2020, p. 146).

Figura 4 – DC-GO – Ampliado

Arte / TEATRO	Elementos da Linguagem: Dramaturgia infantil - vocabulário teatral	(GO-EF03AR41) Conhecer e explorar obras da literatura dramática infantil de Maria Clara Machado, Marieta Telles Machado, Monteiro Lobato, Fátima Ortiz, Tatiana Belinky, Vladimir Capella, Lúcia Benedetti, entre outros, conhecendo termos do vocabulário teatral.
	Materialidades: Elementos concretos do espetáculo teatral	(GO-EF03AR42) Pesquisar e explorar os elementos concretos que, inter-relacionados à interpretação dos atores, compõem uma cena, esquete ou espetáculo teatral: cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação, sonoplastia.
	Processos de Criação: Possibilidades de movimento e de voz na criação de um personagem teatral - exploração e discussão de estereótipos	(GO-EF03AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, explorando e discutindo estereótipos.
	Processos de Criação: Uso de tecnologias e recursos digitais nos processos de criação artística	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc.) nos processos de criação artística.
	Contextos e Práticas: Modalidades teatrais	(GO-EF03AR39) Reconhecer, apreciar por meio de sites, vídeos, fotografias, revistas especializadas, livros e apreciação de espetáculos, explorar e comparar diferentes modalidades teatrais, como teatro de rua, pantomima, teatro musical, teatro de formas animadas - bonecos, sombras, objetos e máscaras, na diversidade de espaços cênicos: rua, palco, teatro, escola, feiras, fazendo sínteses e registros verbais e/ou não verbais por meio de oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual.
	Sistemas da Linguagem: Espaços destinados aos acontecimentos artísticos em seu município.	(GO-EF03AR43) Conhecer, por meio de sites, fotos, vídeos e/ou visitas presenciais orientadas, espaços diversos destinados à acontecimentos artísticos em seu município: auditórios, teatros, espaços culturais, pontos de cultura e centros comunitários.

Fonte: Goiás (2020, p. 152).

É importante ressaltar, como versado, a substancialidade da Lei nº 13.006/2014, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais no âmbito da Educação Básica. O teor dessa legislação, ao exigir regulamentação, pressupõe que as escolas disponham de condições materiais e estruturais adequadas à sua efetivação. Contudo, em nossa análise, o pequeno destaque dado ao cinema na BNCC e no DC-GO – Ampliado não considera a importância dessa lei.

Reconhecer a relevância dos filmes (ficção, seriados, documentários) para os diversos componentes curriculares – tanto na abordagem de temas transversais quanto específicos – é compreender o quanto os dispositivos cinematográficos são necessários no contexto escolar: “[...] seja para desenvolver a imaginação na Educação Infantil, na elaboração de cenários para o faz de conta, seja para a construção de identidade pessoal e cultural, seja pela singularidade da experiência sensível que o cinema possibilita” (Migliorin, 2016, n.p.).

O cinema, além de ser uma das sete artes, é o pioneiro no meio tecnológico, tendo inspirado – e ainda inspirando – os recursos que alicerçam o mundo digital contemporâneo. Entendemos que os estudos que favorecem a relação mídia, audiovisual e educação, assim como cinema e educação, deveriam ser contemplados em documentos normativos como a BNCC e o DC-GO – Ampliado, por se tratar de documentos que não apenas estabelecem os dispositivos de avaliação, mas também orientam a produção dos principais materiais pedagógicos utilizados no ambiente escolar como os livros didáticos, entre outros. A ausência de destaque para essas áreas reflete diretamente na realidade das unidades de ensino. Como exemplo, pode-se destacar o grande número de escolas, principalmente da rede pública, que não dispõem de estrutura adequada para o acesso às tecnologias, como uma sala de mídia, o que as impede de explorar os diferentes recursos tecnológicos disponíveis.

Áreas de estudo como mídia, audiovisual e cinema são significativas em sua relação com a educação, sobretudo em um cenário no qual crianças e adolescentes já manejam, com desenvoltura, recursos como edição de vídeo, montagem e iluminação – todos próprios do universo cinematográfico. São recursos amplamente utilizados fora da escola, que, em grande parte, não dialogam com os conteúdos presentes nas unidades de ensino. É importante ressaltar que a habilidade do manuseio das tecnologias por parte das crianças e adolescentes não garante, por si só, o acesso a conteúdos adequados e formativos. Proporcionar discussões acerca dos diferentes níveis de acesso à internet também é papel da escola. Nesse contexto, o contato com o cinema pode atuar como um potencializador do gesto de criação, permitindo à criança e ao

adolescente desenvolver os recursos próprios do cinema e aprender a olhar, imaginar e perceber o filme.

Todavia, verifica-se que a BNCC e, por conseguinte, o DC-GO – Ampliado não concebem o cinema como uma linguagem específica do componente curricular Arte, tampouco compreendem sua contribuição efetiva para a formação humana. Entendemos que a redução do espaço dedicado à Arte na composição textual desses documentos, assim como o não reconhecimento da Arte como área do conhecimento, são fatores que contribuem para que o cinema ocupe um papel secundário – sendo compreendido apenas como uma estética híbrida, que serve somente de apoio a outros componentes curriculares.

Constata-se, assim, que o cinema é abordado como um instrumento educativo ou de entretenimento. De toda forma, essa instrumentalização é presente no documento como um todo, estendendo-se a todos os componentes curriculares. A discursividade da BNCC responde, conforme Ferreira (2021, p. 152), “a premissa do estudante-empresa-empreendedor das competências hierarquizadas ao longo do documento”.

A Arte, tanto na BNCC quanto no DC-GO – Ampliado, ao ser traduzida em competências e habilidades, tem seus fenômenos abordados a partir do

[...] “saber fazer” que os estudantes devem adquirir, criando parâmetros firmes de aferição de resultados das linguagens artísticas que “funcionem” sozinhos, que independam dos conteúdos e realidades concretas, o gozo absoluto do tecnicismo (Ferreira, 2021, p.152-153, grifos do autor).

Essa perspectiva do “saber fazer” expulsa o contexto da arte – principalmente a arte enquanto expressão artística autônoma – em prol da experiência e emancipação do sujeito.

A tentativa da Socine em defender a inclusão do cinema como uma das linguagens específicas do componente Arte na BNCC, foi muito válida, haja vista os valiosos projetos e iniciativas que se dedicam a levar o cinema para as escolas. Destaca-se, também, o movimento realizado pela Rede Kino, como já mencionado, que, desde 2008, mobiliza professores(as) e pesquisadores(as) a apresentarem suas ideias de práticas e discussões envolvendo cinema e educação. Há, ainda, universidades que se atentam para a importância do cinema na formação dos(as) professores(as).

Embora talvez se presuma que “artes visuais” inclua de algum modo o cinema, ele tem uma especificidade na formação do professor. Desde 2012 a Universidade Federal Fluminense possui uma licenciatura em cinema e a mobilização de outras universidades no mesmo caminho é evidente. Devemos ainda atentar à intensa contribuição que diversos programas de pós-graduação

vêm dando às relações entre cinema e educação, algo que se evidencia nos próprios encontros da sociedade que representamos, onde a cada ano temos diversos trabalhos e comunicações dedicados às relações do cinema com a educação (Migliorin, 2016, n.p.).

Percebemos que ampliar a discussão entre cinema e educação, bem como possibilitar o acesso do cinema nas escolas, é de grande relevância, pois compreendemos que, ao deslocar o cinema para o ambiente escolar, novas formas de pensá-lo surgem. Fresquet (2017, p. 9) ressalta, nessa conjuntura: “as artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfura sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar”. Ao oportunizar o contato da criança com o cinema, algo pode ser evocado: o aperfeiçoamento do olhar estético, o gesto de criação, a adivinhação, a imaginação.

Ao argumentar sobre a desestabilização das certezas da educação a partir da arte, concordamos com Fresquet (2017) que o cinema, ao se inserir no espaço escolar, não atua apenas como um componente didático, mas reconfigura a própria lógica da educação tradicional e/ou formal, frequentemente circunscrita por rigidez e normatividade. O cinema, como arte, permite ambiguidades, instiga o contato com o desconhecido e amplia as formas de pensar, sentir e aprender. O *Movimento do Ensinar* para a formação do gosto da criança, nesse contexto, alinha-se à defesa da autora ao criticar a racionalidade instrumental predominante nas instituições escolares, especialmente quando afirma que a arte “perfura sua opacidade”. O cinema rompe com as padronizações, desvia das estruturas fixas e abre espaço para o cultivo da sensibilidade e da criação, contribuindo para a transformação do próprio sentido da educação.

1.2.4 A relação dos(as) educadores(as) com o cinema: vivências e percepções pessoais

A investigação sobre a relação pessoal dos(as) educadores(as) com a arte, em especial com o cinema, nos questionários de pesquisa aplicados para a elaboração desta tese, mostrou-se importante para a compreensão de como essa relação particular se manifesta e de que forma pode – ou não – influenciar suas práticas pedagógicas. Ao considerarmos o cinema não apenas como um recurso didático, mas reconhecendo-o como uma experiência estética, percebemos como memórias, gostos e referências culturais atravessam nossas formas de ensinar, comunicar e nos relacionar com os(as) estudantes. Essa dimensão mais subjetiva pode, a nosso ver, lapidar o processo educativo, propiciando uma abordagem mais sensível, crítica e criativa da

aprendizagem. Nesse contexto, compreender a relação pessoal dos(as) educadores(as) com o cinema contribuiu para refletir sobre a formação docente e sobre a importância em se criar espaços que valorizem o diálogo entre cultura, identidade e educação.

Para a análise da relação pessoal dos(as) educadores(as) com o cinema — abrangendo quatro gestores(as) e nove docentes —, elencamos um conjunto específico de questões, objetivas e discursivas, inseridas nos questionários aplicados a esses(as) participantes. Inicialmente, solicitou-se que os(as) respondentes indicassem se costumavam assistir a filmes em seu cotidiano, sendo disponibilizadas as opções de resposta: “sim”, “não” ou “outra”. Caso a resposta fosse afirmativa, o(a) participante deveria informar o(s) meio(s) de acesso mais utilizado(s) para assistir a filmes, podendo assinalar múltiplas alternativas entre: TV aberta, TV a cabo, YouTube, plataformas de *streaming* (tais como Netflix, Amazon Prime Vídeo, Globoplay, Telecine Play, Now, entre outras) ou outra fonte.

Além disso, foi questionado se, no período anterior à pandemia, o(a) participante frequentava salas de cinema e com qual frequência, podendo escolher entre as seguintes alternativas: não frequentava; de uma a duas vezes ao ano; em média de três a quatro vezes ao ano; média mensal; quinzenalmente; semanalmente; ou outra. Por fim, indagou-se se o(a) participante havia retornado às salas de cinema após sua reabertura, pós-pandemia por covid-19, devendo optar entre as respostas “sim” ou “não”.

Ao examinar as respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, observou-se que, ao serem questionados(as) se costumavam assistir a filmes em seu cotidiano, 12 participantes responderam “sim”, representando 85,7% do total, enquanto 2 responderam “não”, correspondendo a 14,3%. Sobre o(s) meio(s) de acesso mais utilizado(s) para assistir a filmes, as respostas variaram entre as opções disponíveis: 7,69% dos(as) educadores(as) indicaram “TV aberta”; 30,77% optaram por “TV a cabo”; 23,08% escolheram “YouTube” e 76,92% selecionaram “Plataformas *streaming*”. Em relação a frequência às salas de cinema, 7,69% dos(as) profissionais declararam que “não frequentavam”, 30,77% escolheram a opção “de uma a duas vezes ao ano”, 30,77% optaram por “em média de três a quatro vezes ao ano”, e 23,08% selecionaram o item “média mensal”. Nenhum(a) participante optou pelas alternativas “quinzenalmente”, “semanalmente” ou “outra”. Por fim, ao indagá-los se haviam retornado às salas de cinema após sua reabertura, observou-se que 50% dos(as) participantes responderam “sim” e 50% responderam “não”.

Podemos constatar, a partir do exame dos dados pesquisados, que a maioria das docentes e gestores(as) declarou assistir a filmes regularmente. Esses sujeitos demonstraram utilizar diversos meios para acessar filmes, como TV a cabo, YouTube e plataformas de *streaming*, o

que demonstra um acompanhamento das transformações tecnológicas, assim como sua inserção nas diversas formas de consumo audiovisual. Tal fator, de certa forma, pode contribuir para o compartilhamento de temas contemporâneos voltados para a cinematografia junto aos(as) alunos(as). O acesso à plataforma YouTube evidencia, ainda, que uma parte dos(as) educadores(as) possui certa familiaridade com o ambiente virtual, o que também pode constituir um recurso significativo a ser utilizado nas atividades pedagógicas.

Por outro lado, o acesso às salas de cinema se concentrou nas opções “de uma a duas vezes ao ano” ou “em média de três a quatro vezes ao ano”, o que expõe a restrita frequência a esses espaços cinematográficos. Essa constatação possivelmente está relacionada a fatores como a falta de tempo para o lazer e/ou atividades culturais, o custo pouco acessível ou, mais recentemente, às mudanças nos hábitos e costumes ocasionados pela pandemia de covid-19 – o que também se evidencia na retomada tímida às salas de cinema, apontada por apenas metade dos(as) participantes quando questionados sobre o retorno a esses espaços após a reabertura. Estes resultados podem estar associados, a nosso ver, principalmente à comodidade proporcionada pelo consumo doméstico.

Compreendemos que, embora o acesso aos filmes tenha sido ampliado com a emergência de diferentes plataformas digitais – inclusive facilitando o acesso nos ambientes escolares –, a experiência coletiva viabilizada pela imersividade que a sala de cinema ocasiona é algo singular e profícuo. Desse modo, reconhecemos que nós educadores(as), podemos desenvolver atividades pedagógicas que considerem tanto o acesso às diversas plataformas quanto a valorização das salas cinematográficas como espaço cultural e formativo.

Ainda no intuito de examinar a relação particular dos(as) educadores(as) com o cinema, foi solicitado que os(as) participantes descrevessem sua relação com essa linguagem artística e com seus produtos culturais – os filmes –, indicando se os apreciavam e por qual motivo. De acordo com as respostas, 77,8% das docentes expressaram uma relação propícia com o cinema, reconhecendo seu papel como fonte de entretenimento e aprendizado, o que indica que elas valorizam o aspecto cultural e educacional dos filmes. Por outro lado, 22,2% reconhecem esse valor, mas não priorizam ou enfrentam dificuldades para conciliar o tempo dedicado ao trabalho com esta atividade cultural em específico. Entre os(as) gestores(as), 75% afirmaram apreciar o cinema sob uma perspectiva cultural, histórica e educativa, enquanto 25% manifestaram total desinteresse pelo tema.

Observa-se que a maioria dos(as) educadores(as) expressou uma relação significativa com o cinema, destacando sua contribuição como forma de entretenimento e conhecimento, o que sugere um reconhecimento do valor cultural e educacional dos filmes. No entanto, mesmo

que uma parcela menor tenha relatado dificuldades para conciliar o tempo dedicado ao trabalho com a apreciação cinematográfica, e alguns tenham manifestado total desinteresse por essa arte, tal situação pode influenciar a disposição desses(as) indivíduos em buscar a inclusão do cinema no contexto escolar.

Consideramos essencial a confluência entre as esferas pessoal e profissional dos(as) educadores(as) em relação ao cinema, uma vez que, ao longo dos estudos, evidenciamos a contribuição da arte cinematográfica para a formação integral do indivíduo, por se tratar de uma forma de expressão estética e emocional das experiências humanas, que integra composições visuais, cores, iluminação e movimentos de câmera para criar ambientes e transmitir emoções. O interesse particular do(a) educador(a) pela arte pode ser um fator determinante para sua disposição em integrar o cinema no contexto escolar. Todavia, como foi discutido, a centralidade dos documentos normativos em uma pedagogia orientada por competências resulta em uma formação prescritiva e padronizadora, que desconsidera a educação como um processo contínuo, tanto individual quanto coletivo. Essa abordagem compromete, de maneira substancial, a autonomia do(a) educador(a) na incorporação de outras possibilidades formativas no currículo.

1.2.5 A Arte na escola: limites e desafios na inserção do cinema

Dando continuidade à análise sobre a relação dos(as) educadores(as) com o cinema, questionamos os(as) participantes acerca da inserção da arte, incluindo a arte cinematográfica, no ambiente escolar. Nesse contexto, outros aspectos foram abordados nos questionários, tais como: a existência de projetos relacionados ao estudo ou à prática da arte na instituição; a natureza desses projetos; a autoria e o desenvolvimento dos mesmos – se atribuídos à equipe docente da própria escola ou à Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia –; e a presença de iniciativas específicas voltadas ao estudo e à apreciação de filmes.

Os(as) educadores(as) apresentaram respostas divergentes em relação à existência de projetos voltados para o estudo/trabalho de arte na instituição. Entre os(as) gestores(as), 100% relataram a ausência de qualquer projeto específico nessa área, bem como 33% das professoras. Adicionalmente, 11% das docentes declararam não ter conhecimento sobre a existência de projetos, e outros 11% mencionaram a existência de “projetos voltados ao desenvolvimento da oralidade, como música e teatro, bem como artes visuais” (participante da pesquisa), embora sem especificar os nomes desses projetos. Por outro lado, 34% das professoras identificaram o projeto *Palavra Cantada*; e, além do *Palavra Cantada*, outros 11% informaram que, naquele

momento, havia o projeto “Cinema, escola e infância”, referindo-se ao projeto que alicerçou a pesquisa empírica desenvolvida para a elaboração desta tese na instituição. Todas as docentes que mencionaram o projeto “Palavra cantada” reiteraram que se tratava de uma iniciativa proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia.

Em relação à questão sobre a existência de iniciativas voltadas para o estudo/apreciação de filmes, 77% das docentes relataram que não havia tais iniciativas; 11% destacaram que as docentes utilizavam a televisão da instituição para a exibição de filmes, mencionando a existência de horários fixos, previamente estabelecidos, para garantir que todos(as) tivessem acesso aos filmes; enquanto outros 11% informaram que existiam apenas atividades esporádicas voltadas à produção artística elaborada pela equipe pedagógica ao longo do ano letivo. Entre os(as) gestores(as), 75% afirmaram que não havia projetos sistematizados no contexto do cinema, e 25% indicaram que esse trabalho ocorria apenas como suporte de outros componentes curriculares. Observa-se que as exibições de filmes eram predominantemente realizadas pelas professoras, e existiam horários pré-estabelecidos para o uso do equipamento de projeção; no entanto, não havia um projeto específico relacionado à área do cinema.

A análise das respostas dos(as) educadores(as) sobre esses primeiros aspectos abordados nos questionários, acerca da inserção da arte – especialmente do cinema – no ambiente escolar, revela um panorama crítico, pois reconhecemos que a arte, enquanto área do conhecimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos(as) estudantes. A ausência de projetos específicos na área, conforme relatado por 100% dos(as) gestores(as) e 33% das professoras, indica um hiato no currículo da instituição, que pode ser compreendido como resultado das diretrizes impostas pelo Ministério da Educação (MEC), ao implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Secretarias de Educação do país – documento normativo que, em muitos contextos, inviabiliza o acesso integral da arte.

Por outro lado, a identificação do projeto “Palavra cantada” por 34% das professoras e o reconhecimento do projeto “Cinema, escola e infância”, por 11% delas são indícios de que há um esforço, por parte de algumas professoras, em integrar experiências relacionadas à arte no cotidiano escolar. Essas iniciativas, embora não sistematizadas, demonstram um potencial assertivo em prol da formação dos(as) estudantes. No entanto, vale destacar que todas as professoras que mencionaram o projeto “Palavra cantada” reconheceram que se trata de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, o que revela uma adequação às ações externas para a implementação de projetos artísticos e/ou culturais – demonstrando, assim, uma limitação da autonomia da instituição em desenvolver suas próprias iniciativas.

A pesquisa também revelou que 77% das docentes relataram a ausência de projetos voltados para o estudo/apreciação de filmes. Esse dado evidencia não apenas a obrigação de cumprir um documento curricular que secundariza o cinema, como também indica que existem outras prioridades no ambiente escolar, resultando no entendimento de que o cinema não é uma necessidade. Essa realidade é corroborada pela afirmação de 75% dos(as) gestores(as), que reconhecem a falta de projetos sistematizados na área do cinema, destacando que o trabalho com filmes na escola ocorre de maneira esporádica, em vez de ser integrado como uma parte importante do currículo.

Verifica-se que, mesmo havendo algumas iniciativas em prol do estudo/trabalho com a arte e a apreciação de filmes no ambiente escolar, a ausência de projetos específicos e a falta de uma abordagem sistematizada para tais conhecimentos evidenciam uma necessidade urgente em problematizar a dimensão curricular que atualmente é implementada nas redes municipais de educação, sobretudo no que se refere à marginalização do estudo da arte.

Outras questões que integraram a investigação sobre a percepção dos(as) educadores(as) em relação ao trabalho com o cinema referiram-se à forma como esses(as) profissionais compreendiam o cinema; à prática de utilização de filmes em sala de aula; à existência de um planejamento específico para o trabalho com obras cinematográficas; e à definição dos critérios para a seleção dos filmes que eram trabalhados com os(as) alunos(as).

No que diz respeito à percepção das docentes sobre o cinema, cerca de 55,6% reconheceram o potencial lúdico do cinema como recurso didático. Aproximadamente 33,3% consideraram o cinema uma ferramenta importante, embora enfrentassem desafios em sua utilização. Por outro lado, 11,1% apontaram limitações no trabalho com filmes.

Em relação à percepção dos(as) gestores(as) sobre o olhar das docentes acerca do cinema, 25% indicaram que as professoras não tinham um olhar aprofundado sobre essa ferramenta; outros 25% não souberam responder à questão; 25% ressaltaram a falta de formação adequada para incentivar as docentes no desenvolvimento de projetos nessa área; e 25% reconheceram que a visão das professoras sobre o cinema era limitada, mas estaria em processo de aprimoramento, em razão do projeto que estava sendo desenvolvido na instituição naquele momento para este estudo.

Conforme discutido anteriormente, a hierarquização dos componentes curriculares e a natureza normativa dos documentos educacionais tendem a marginalizar áreas como a arte, reduzindo-as ao saber/fazer. Como resultado, observamos que muitos(as) professores(as), inclusive uma parcela significativa das professoras participantes da pesquisa, veem o cinema apenas como um instrumento ou recurso didático. Embora reconheçam sua importância na

formação dos(as) alunos(as), muitos(as) não percebem que essa contribuição não precisa ter uma finalidade prescritiva. Entendemos que a formação estética cinematográfica possibilita encontros, gestos e criações que transcendem a mera transmissão de conteúdo.

A perspectiva dos(as) gestores(as), ao revelar uma ausência de formação específica na área da arte – o que limita as professoras a desenvolverem projetos artísticos –, reflete, de certa forma, a interpretação das competências apresentadas no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado), ao destacar a necessidade de formações contínuas e contextualizadas para as docentes, em consonância com a discursividade defendida no documento, especialmente no campo da arte, que abrange diversos eixos de conhecimento. No entanto, é fundamental ressaltar que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos(as) professores(as). A Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, em parceria com as instituições, deve assumir seu papel na promoção de capacitações e garantir o acesso a obras e manifestações culturais, visando enriquecer a experiência estética tanto dos(as) docentes quanto dos(as) alunos(as).

Ao examinar as competências específicas 4 e 8 do componente curricular Arte, conforme apresentado no DC-GO – Ampliado e destacado no tópico 1.2.2, identificamos contradições nas respostas dos(as) educadores(as), assim como no próprio documento. Apesar da defesa, por parte das docentes e gestores(as), em favor da ludicidade, da percepção, da expressão e da imaginação, além da preocupação com a ressignificação dos espaços educativos para o desenvolvimento das habilidades artísticas, sociais e emocionais dos(as) alunos(as), a realidade revela desafios significativos.

A limitação de recursos e a infraestrutura inadequada para a prática artística em diversas escolas, somadas ao foco na gestão dos resultados das avaliações em larga escala – estabelecidas pela BNCC e pelo DC-GO – Ampliado –, dificultam a implementação dessas experiências artísticas no ambiente escolar. Essa situação se agrava pelo fato de que as avaliações nacionais não contemplam essas dimensões essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, refletindo limitações que se manifestam nas opiniões, muitas vezes contraditórias, entre os(as) educadores(as).

Quando indagadas sobre a utilização de filmes em suas práticas pedagógicas e a existência de um planejamento específico para esse trabalho, aproximadamente 44,4% das docentes relataram que trabalham com filmes de maneira planejada. Outras 22,2% afirmaram utilizar filmes ocasionalmente ou expressaram interesse em fazê-lo, enquanto mais 22,2% indicaram que não trabalham com filmes. Além disso, 11,2% não responderam a essa questão.

No mesmo contexto, os(as) gestores(as) foram questionados(as) sobre seu conhecimento acerca do trabalho das docentes com filmes e se havia um planejamento para essa atividade. Todos(as) os(as) gestores(as) confirmaram que as docentes utilizavam filmes em suas aulas; contudo, 50% afirmaram que não existe um planejamento sistematizado. Em relação aos demais participantes, enquanto 25% ressaltaram haver uma tentativa de alinhar os filmes ao planejamento das aulas, apenas 25% afirmaram a existência de um planejamento efetivo.

A discrepância entre as percepções das docentes e dos(as) gestores revela um cenário complexo. Apesar do reconhecimento da importância dos recursos audiovisuais – como os filmes – no trabalho pedagógico, a integração efetiva dos eixos da arte, em especial o cinema, ao currículo ainda não é uma realidade. Embora uma parte considerável das docentes tenha afirmado exibir filmes ou demonstrado ter interesse em proporcionar experiências de apreciação cinematográfica, uma parcela significativa ainda não realiza essa prática ou o faz de maneira esporádica. Essa situação indica, como foi observado, a existência de restrições de tempo para o trabalho com o cinema, além da falta de capacitação na área e o acesso limitado a manifestações culturais.

Além disso, as respostas dos(as) gestores(as) indicam um possível desconhecimento sobre o planejamento pedagógico das docentes. Embora todos tenham afirmado que as professoras exibem filmes em suas aulas, a contradição entre a afirmação de que as docentes buscam alinhar os filmes com seus planejamentos e a declaração de que existe um planejamento efetivo evidencia a ausência de diálogo sobre esse trabalho, entre a equipe gestora e as docentes, no ambiente escolar.

Destarte, é fundamental oportunizar reflexões coletivas entre docentes e gestores(as) sobre como integrar efetivamente as apreciações audiovisuais no ambiente escolar, criando condições mais favoráveis para o desenvolvimento das competências artísticas dos(as) alunos(as) e ampliando as possibilidades de ressignificação dos espaços educativos. Isso, em nossa compreensão, pode permitir o distanciamento da pragmatização e normatização dos documentos curriculares que se apoiam nos processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, assim como da homogeneização do conhecimento.

1.3 O Movimento do Ensinar e o gesto de criação: perspectivas sobre a aprendizagem, a emancipação da inteligência e a experiência estética

Levar o cinema para a escola representa, em nosso entendimento, a convergência entre a perspectiva *Movimento do Ensinar* e o gesto de criação, ao revelar uma abordagem –, em que o processo pedagógico se torna um ambiente em que a emancipação da inteligência e a valorização da experiência estética, sejam oportunizadas. Isto é, o ato de ensinar não se limita à simples transmissão e provável explicação de conhecimentos, mas se transfigura em uma *práxis* voltada à criatividade e à autonomia dos(as) estudantes.

Consideramos não ser possível debater um movimento em favor do ensinar sem abordar a questão da aprendizagem, pois, ao analisarmos diferentes perspectivas sobre como aprendemos, somos levados(as) a ponderar sobre qual aprendizagem desejamos alcançar, ou melhor, qual aprendizagem é capaz de propiciar uma verdadeira emancipação. Assim, podemos prosseguir nossa discussão com uma importante ponderação de Sílvio Gallo: “Por ora, ficarei com dois aspectos muito promissores: primeiro, a afirmação de que “nunca se sabe como alguém aprende”; depois, a ideia de que nunca aprendemos como, mas sempre *com* alguém” (Gallo, 2013, p. 186, grifos do autor).

Aprender *com* alguém certamente é um norte promissor para este estudo, pois aprender pode se dar no campo do acontecimento, do encontro. Essa forma profícua, mas ao mesmo tempo imprevisível do aprender, é um grande desafio, visto ser a pedagogia moderna um campo da ciência que objetiva a própria ciência, objetiva o saber; e para tal, evidencia o planejamento, o controle e a gestão de resultados como aportes essenciais dos processos de aprendizagens. Gallo (2013) ressalta que esse controle pedagógico permeia o quantificável e não o qualificável, exige do(a) professor(a) um ensino de sua própria ciência, dos seus conteúdos e seu currículo.

Observamos que, mesmo o(a) professor(a) presumindo ensinar seu próprio saber, o que se vê atualmente são execuções. Isto é, o(a) professor(a) executa documentos normativos – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado) –, os quais são impostos por ministérios ou secretarias de educação nacional ou local, e estabelecem objetos e habilidades de aprendizagem a fim de compor os conteúdos a serem ministrados.

Sob outra ótica, sabemos que, ao nos depararmos com um problema, temos a pretensão de resolvê-lo: pensamos no como, nas possibilidades. E é dessa forma, de acordo com Gallo (2013), que aprendemos, pois aprendemos com tudo aquilo que nos leva a pensar; aprendemos quando pensamos. A ênfase da aprendizagem não está no saber, mas no próprio aprender. O

aprender permeia o acontecimento, ocorre como passagem, realiza-se no processo e não apenas no fim, naquilo que se quer alcançar.

A aprendizagem, a nosso ver, pode ocorrer sem uma previsibilidade ou determinação *a priori*. Quando o(a) professor(a) renuncia à sua ciência, recuando por um instante, e se abre à autonomia do(a) aprendente, muito pode ser verdadeiramente ensinado. Isso porque a grande tarefa de transmitir o conhecimento ao(à) aluno(a), para que este(a) gradativamente alcance o saber do(a) seu(sua) professor(a), promove, segundo Jacques Rancière (2022), muito mais o embrutecimento do que a emancipação.

Rancière (2022) entende que a educação parte de uma transformação do que já se sabe, e não da mera transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. Ao analisar a história do pedagogo francês, Joseph Jacotot³², o autor verificou que a busca pela igualdade do saber por vias da transmissão ou da explicação impõe, na verdade, a perpetuação de uma ideologia que concebe a instrução dos cidadãos e a formação das elites. Ou seja, tal prática acaba por postergar a igualdade que se propõe alcançar, justamente por se tratar de uma situação de desigualdade. O que se torna relevante, a seu ver, é compreender se o ato mesmo de receber a explicação do(a) mestre(a) configura-se como um testemunho de igualdade ou de desigualdade.

É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. Se acreditei fazê-lo ouvir ainda na França dos anos 80, é porque me pareceu que ele era o único que poderia libertar a reflexão sobre a Escola do debate interminável entre duas grandes estratégias de “redução das desigualdades” (Rancière, 2022, p. 12, grifos do autor).

A igualdade deve ser o ponto de partida, e não o objetivo a ser alcançado. O(a) mestre(a) que considera a igualdade como uma condição mesma da humanidade, ao renunciar à sua

³² Jacques Rancière, em sua obra *O mestre ignorante* (2022), apresenta a história de um extravagante pedagogo francês do início do século XIX, chamado Joseph Jacotot, que viveu a era das revoluções de uma sociedade marcada por uma ordem progressiva, na qual se buscava reduzir, tanto quanto possível, as distâncias entre a autoridade dos que sabiam e os que ignoravam. Nesse contexto, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e um agente prático da inserção do povo na sociedade. Jacotot, imerso nessa realidade, foi levado, por acaso, a buscar uma estratégia de ensino com o intuito de trabalhar com a obra *Telêmaco*, de Fénelon, com seus alunos holandeses – os quais não compreendiam o francês, da mesma forma que ele não compreendia o holandês. Ao indicar a obra, solicitou que os(as) estudantes aprendessem, amparados pela tradução, o texto em francês. Sua estratégia partiu do improviso: conduziu os(as) estudantes a repetir incessantemente o que haviam aprendido até a metade do livro e, então, prosseguir com a leitura do restante da obra para poder narrá-la. A experiência superou suas expectativas, pois Jacotot acreditava que, privados de explicações de sua parte, os(as) alunos(as) não conseguiriam realizar a tarefa. No entanto, eles(as) se saíram tão bem quanto muitos franceses o fariam. Com isso, uma lógica que Jacotot até então conhecia e mantinha em sua atuação – a de que, para compreender algo, seria necessário que alguém lhe desse uma explicação – caiu por terra, pois, mesmo sem explicações, os(as) alunos(as) compreenderam.

própria ciência e à ordem explicadora, não deixa de ser mestre(a). O(a) aprendiz, em condição de igualdade, pode inserir-se em um campo emancipatório para sua aprendizagem; contudo, ele não aprende sem a presença do(a) mestre(a). Quando este recua, deixando o(a) aprendiz livre, abre-se espaço para um fundamento essencial nessa relação: a confiança. Ao confiar, o(a) mestre(a) assume o lugar de orientador(a), de mediador(a), e não transmissor(a) de um saber sagrado, a ser conquistado em pequenas doses, como se a distância entre o saber do(a) mestre(a) e do(a) aluno(a) fosse uma escadaria intransponível. Seu movimento em prol do ensinar valoriza a capacidade do(a) aprendiz e considera a emancipação da inteligência. Confiar que todos(as) são capazes de aprender é um passo significativo.

É importante ressaltar que, ao defender a renúncia à própria ciência por parte do(a) mestre(a), Rancière coloca em discussão o papel do(a) educador(a), que não deve ser o de detentor exclusivo do conhecimento, capaz de impor saberes aos(as) alunos(as). Todos(as) têm a capacidade de aprender e ensinar, independentemente de seu nível de conhecimento ou autoridade. O autor critica a visão hierárquica institucional, que posiciona o(a) educador(a) como única fonte de conhecimento e autoridade na sala de aula. De todo modo, não se pode afirmar que sua compreensão desvaloriza o papel do(a) professor(a), uma vez que aprender e ensinar constitui uma colaboração mútua entre quem ensina e quem aprende. O papel do(a) professor(a) torna-se essencial para a emancipação das inteligências, desde que este compreenda que não é o de único transmissor de conhecimentos, e não é possível disseminar um saber homogêneo para todos(as).

A lógica da Escola Republicana de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria, prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir (Rancière, 2022, p. 14).

Ainda nessa vertente, Rancière pondera que a desigualdade como ponto de partida, em nome de uma igualdade futura, condiciona a educação como um ato de explicação ou transmissão. Essa concepção, ao lidar com uma progressão ordenada da aprendizagem, realiza uma apropriação racional do saber, que resulta em uma formação do julgamento – um ato de embrutecimento. Esse ato, segundo o autor, concebe o(a) mestre(a) como agente primordial da inserção do povo na sociedade, entendendo o contexto educacional como um campo das inteligências limitadas. Tal concepção nega a emancipação, pois o encontro com a igualdade não parte da instrução do povo ou da busca por uma homogeneidade do saber, mas sim da valorização da igualdade das inteligências e de sua emancipação.

Não há, com esses pressupostos, a pretensão de romantizar a educação, mas sim de considerar que aprender é uma condição e uma capacidade humana. A aprendizagem pode e deve partir dessa capacidade, pois não é necessário que todos(as) aprendam da mesma forma, ao mesmo tempo, ou que se interessem pelos mesmos conteúdos. A igualdade das inteligências não se refere a uma igualdade homogeneizadora, na qual todos(as) seriam capazes de aprender o mesmo objeto com a mesma metodologia; ela refere-se à igualdade do ser humano, enquanto sujeito capaz de aprender, respeitando-se suas singularidades.

Ainda neste capítulo, destacam-se duas categorias selecionadas como base para a análise dos dados empíricos: o gesto e a experiência estética. Essas dimensões de estudo foram previamente discutidas para o desenvolvimento da perspectiva *Movimento do Ensinar*, considerando especialmente a inserção da poética do cinema na escola. Tais categorias mostraram-se fundamentais para a análise da contribuição do cinema – mais especificamente, da poética do cinema – para a formação do gosto infantil.

1.3.1 O gesto e a aprendizagem

Pode-se aprender a partir dos gestos? Os gestos podem provocar a imaginação e a criatividade? Aprender é uma capacidade humana, assim como efetuar gestos. Os gestos são inerentes e exclusivos do humano. Embora sejam considerados movimentos do corpo, não se limitam a simples deslocamentos físicos; os gestos podem ser experimentado por meio da *mimesis* e delineados a partir de um determinado período histórico e contexto cultural, sendo também compreendido como uma linguagem própria, capaz de transmitir emoções e intenções. Isto é, por haver uma relação mimética e uma forma de comunicação que complementa a linguagem verbal, os gestos enriquecem a interação entre as pessoas. Desse modo, não aprendemos os gestos *como*, mas *com* alguém.

Christoph Wulf (2013) evidencia, em sua pesquisa, que os gestos demonstram ter um importante papel na criação e socialização das crianças. Por sua natureza mediadora, os gestos são modos de representação e expressão. Desde a primeira infância, são os gestos corporais que desenvolvem comportamentos essenciais para o ser social: a linguagem e o pensamento; bem como a elaboração de sentenças para sua compreensão. “Em uma relação mimética com os gestos, podemos experimentar a nós mesmos em nossas representações.” (Wulf, 2013, p. 126).

Outra característica que torna os gestos uma ação exclusivamente humana é o fato de haver uma intenção interna para sua realização. Os seres humanos estão abertos às influências das instituições das quais fazem parte. Os gestos são articulados conscientemente, ainda que as

mensagens pertençam a percepção inconsciente do sujeito. Wulf (2013) pondera que os gestos tornam o comportamento humano calculável, assim como tornam-se parte do conhecimento social. Por isso, o significado e a realização dos gestos mudam de acordo com o tempo e o espaço.

Além de intencional, os gestos segundo Flusser (2014, p. 16-17), são movimentos no qual se articula uma liberdade. No entanto, essa articulação ou expressão que atinge a liberdade não pode ser meramente explicada, pois, nesse entremeio “o gesto não permite, necessariamente, ao seu observador decifrar a liberdade que se exprime nele.” Ou seja, “gesto é o movimento no qual se articula uma liberdade, a fim de se revelar ou de se velar para o outro.”

É importante ressaltar que nem todo movimento do corpo humano é considerado gesto. O movimento da pálpebra ao se abrir ou fechar diante de uma luz forte, por exemplo, não pode ser considerado gesto, conforme argumenta Flusser (2014). O autor pondera que os gestos podem ser classificados por critério fenomenológico, uma vez que é pelo corpo que se move o gesto. Assim, desconsiderando os movimentos satisfatoriamente explicáveis, que não articulam uma liberdade, temos os gestos nos quais se movimentam outros corpos, definidos como corpo gesticulável – “capaz de exprimir uma liberdade no seu movimento” (Flusser, 2014, p. 18).

Podemos esclarecer que a aprendizagem se configura por meio dos gestos, uma vez que, através deles, o ser se reconhece e experimenta a si mesmo. Os gestos são produtos da cultura, inseridos na linguagem de imagens que moldam os sujeitos, mas que, ao mesmo tempo, permitem a participação dos próprios sujeitos em sua elaboração. “A familiaridade com certos gestos leva ao desenvolvimento de familiaridade com grupos e indivíduos” (Wulf, 2013, p. 128). As instituições às quais pertencemos reivindicam o poder ao demandar o uso de gestos específicos. Contudo, ao adquirir mimeticamente os gestos dos outros, os sujeitos não os reproduzem simplesmente; esses gestos podem ser modificados quando adotados.

E é exatamente nesse contexto que o gesto de criação pode realizar-se. Wulf (2013) pondera que ao adquirirmos os gestos dos outros, expandimos nossos mundos interiores por meio da entrada mimético-estética de um exterior, o que nos permite uma experiência vivaz, justamente por capturarmos a natureza única do outro em nossa própria percepção. O gesto de criação, a nosso ver, não se furta ao que foi examinado até aqui, visto tratar-se de um gesto específico, próprio do ser humano, assim como potencial na articulação da liberdade.

Ao expandirmos nossas fronteiras pessoais, somos capazes de perceber o mundo exterior e de realizar um movimento mimético ao incluir a representação e expressão do outro; a liberdade que se exprime é autêntica e única e, portanto, criativa. Ao modificarmos um gesto

adquirido, ao transformá-lo intencional e consciente, somos capazes, mais uma vez, de nos depararmos com o humano, que é exclusivamente qualificado para o aprender e o ensinar, para o imaginar e o criar, para emancipar-se.

Assim como discutido por Christoph Wulf e Vilém Flusser, entendemos que o gesto – especialmente o gesto de criação articulado com a poética da infância no cinema – implica reconhecê-lo como um processo dinâmico que envolve a participação ativa dos indivíduos na construção de significados. Podemos observar, ainda, que os gestos são frutos da cultura e estão intimamente ligados à linguagem de imagens, que, por sua vez, constitui uma das essências do cinema. Ao tencionar pelo gesto de criação a partir do encontro entre a poética da infância no cinema e as crianças/sujeitos desta pesquisa, percebemos que elas podem, certamente, ir além de simples consumidoras de conteúdo, podem também tornar-se criadoras e intérpretes de narrativas.

1.3.2 A experiência estética e a aprendizagem inventiva

A aprendizagem é, como mencionado anteriormente, uma capacidade humana. Podemos observar que há algumas variantes que perpassam e delineiam esse processo; entre elas, encontra-se o gesto. Todavia, não podemos conceber qualquer gesto como propulsor da aprendizagem, haja vista existirem gestos possíveis de serem explicados, aqueles que não articulam uma liberdade, como destacado por Flusser (2014). A autenticidade e a originalidade também não afluem a partir de qualquer gesto.

Todo ser humano é capaz de aprender algo ou alguma coisa, assim como a aprendizagem do gesto. Porém, a perspectiva da igualdade das inteligências defende uma igualdade de capacidade, mas não uma igualdade daquilo que se aprende. Diante disso, problematizamos: quais outras variantes, além do gesto, perpassam a aprendizagem, a fim de dialogar com a perspectiva *Movimento do Ensinar?*

Os estudos de John Dewey (2010, p. 116) procuram elucidar uma conceituação da experiência, sendo possível compreender que seu exame resulta na experiência enquanto experiência estética. Isto é, nem toda experiência pode ser considerada estética. A experiência estética, segundo o autor, é aquela que anseia pelo resultado final, mas que também valoriza o percurso o processo; que se relaciona com o que surge antes, assim como o que vem depois, “como a culminação de um movimento contínuo”. A experiência estética também denota uma experiência singular.

[...] temos uma experiência **singular** quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de **uma** experiência (Dewey, 2010, p. 109-110, grifos do autor).

Dewey (2010) nos apresenta a experiência singular como uma experiência vital, real – uma experiência que vai de um ponto a outro, constituída por uma qualidade única que, mesmo composta por várias partes, perpassa o todo e consiste em uma experiência inteira. Isto é, uma experiência possui qualidade estética desde que se mova por seu próprio impulso e seja integrada nesse movimento para sua consumação. O autor ressalta que o prático e o intelectual não são inimigos do estético. Contudo, há ações em que o objeto de interesse não se atenta ao que será rejeitado ou selecionado a fim de organizar a experiência. São ações automáticas, que levam o sujeito a vagar com a correnteza, sem inícios ou conclusões autênticas – ações que não dizem de uma experiência estética, mas, segundo Dewey, de experiências inestéticas, assim como a letargia, a lassidão, a convenção e a monotonia.

A arte, enquanto experiência estética, lida com a percepção, a apreciação e o deleite; denota um processo de criação, mas também de fazer – isto é, um processo técnico. Para que a habilidade seja artística e estética, ela precisa ser “amorosa” (Dewey, 2010, p. 127). Nesse interim, compreendemos que a aprendizagem também pode lidar com a amorosidade: ela pode ser criativa e inventiva, desde que, como veremos, surja em movimento, em processo; autônoma, mas não solitária, pois essa aprendizagem se dá no encontro *com* alguém. Esse alguém, a nosso ver, pode ser o(a) professor(a) – aquele que orienta, medeia e oportuniza encontros únicos: encontros com a arte, a arte da apreciação e do fazer, que culminam em experiências singulares.

A autora Virginia Kastrup (2010), em seus estudos sobre a experiência estética para uma aprendizagem inventiva, examina a pesquisa de Dewey sobre a especificidade da experiência estética e ressalta que essa experiência é a intensificação da experiência em geral; emerge da arte, mas também da vida cotidiana. Porém, de todo modo, surge a partir de experiências marcantes, que podem ser definidas por algumas qualidades: tratar-se de uma experiência que não é facilmente esquecida – isto é, marcante –; possuir uma unidade; e tal unidade incluir as dimensões emocional, prática e intelectual. Para a autora, a percepção estética, assim como a prática artística, pode acionar processos de aprendizagem inventiva.

A arte, de acordo com Kastrup, produz de modo especial, experiências estéticas. Contudo, é importante esclarecer que a arte não deve ser posta em um campo de transcendência. Dewey, segundo a autora, aproxima a estética da vida, o que a torna propícia de ser experienciada não apenas por artistas supostamente especiais, mas também em contextos outros – sociais e comunitários; “a experiência estética surge acionando processos de produção de subjetividade e de transformação social” (Kastrup, 2010, p. 40). A autora também cita Deleuze ao afirmar que relacionar-se com a cultura e a arte não equivale a um acúmulo do saber, mas sim um cultivo especial da atenção – uma atenção à espreita. Sua pesquisa se relaciona com a atividade artística realizada com a cerâmica por pessoas cegas e com baixa visão, na verificação dos efeitos das atividades produzidas em oficinas, as quais contribuem para a produção de subjetividades e produção de si.

A perspectiva que move as oficinas – campo de pesquisa de Virginia Kastrup (2010) – parte da invenção. Nesse sentido, a aprendizagem examinada inclui a invenção de problemas, e não apenas sua solução, assim como não equivale a um processo de adaptação a um mundo já formatado, mas sim à elaboração do próprio mundo. A aprendizagem inventiva, segundo a autora, insere-se no campo da experiência estética – aquela que nos desloca e nos força a pensar. Desse modo, a aprendizagem, entendida como inventiva, relaciona-se com a noção de cultivo – o cultivar a atenção à espreita. Um cultivo que não tem a ver com a lógica linear do aprendizado, na qual a atenção seria uma condição do processo de aprendizagem, mas sim a uma experiência estética, que diz do aprendizado da própria atenção.

A conceituação *Movimento do Ensinar*, como aporte principal da pesquisa, esteve permeada no trabalho empírico, desenvolvida também no formato de oficinas, em que o cinema foi apreciado e experienciado por uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, como antes mencionado. Assim como Kastrup, entendemos as oficinas como espaços de compartilhamento de experiências – ou seja, de fazer em conjunto. Propiciar a pesquisa a partir do conceito de oficina diz respeito a uma proposta educacional de “fazer deste espaço um território propício à surpresa, à emoção, ao acolhimento do inesperado, ao despertar do pensamento e da crítica, ao acionamento de movimentos cognitivos quanto existenciais” (Kastrup, 2010, p. 43).

Destarte, compreendemos que o movimento em prol do ensinar é um movimento que visa ao encontro, ao acontecimento. Pretender a aprendizagem por vias da emancipação – que diz do gesto, da experiência estética, da sua relação com a arte, especialmente a arte cinematográfica, e, por conseguinte, da aprendizagem inventiva – é pretender uma política da aprendizagem que, como veremos, diz também da igualdade das inteligências, em que as

ciências não necessitam ser somente explicadas, mas podem servir para produzir novas descobertas e invenções férteis.

1.3.3 O Movimento do Ensinar e o cinema

É importante ressaltar, de antemão, que a expressão/ação que nos autorizamos a nomear *Movimento do Ensinar* se caracteriza enquanto perspectiva. Perspectiva esta que compreende o ensino e a aprendizagem como um processo que pode se enveredar em um itinerário estético, inventivo e criativo, contribuindo na formação humana; bem como no cultivar o gosto. Ao intentarmos levar o cinema para a escola e oportunizar o contato/encontro das crianças com a arte cinematográfica, percebemos que inserir exposições filmicas nos conteúdos das disciplinas regulares do currículo da turma participante da pesquisa não seria suficiente para a contribuição a que pretendíamos. Tampouco seria suficiente para a possível formação do gosto.

O propósito de levar o cinema para a escola surgiu com a pretensão de convidar as crianças a se tornarem copesquisadoras, aprendendo, ao terem a oportunidade do contato com a arte cinematográfica, a olhar, imaginar, fantasiar e perceber o filme e, assim, compreender os recursos próprios do cinema. A criança, como ressalta Fresquet (2017, p. 99), aprende no brincar: “[...] elas são capazes de transformar qualquer objeto em brinquedo”. A autora ainda destaca a importância do protagonismo das crianças não apenas como copesquisadoras do estudo/trabalho com o cinema, mas como copesquisadoras da própria infância.

Acreditamos que uma experiência de cinema com os pequenos, dentro ou fora da escola, pode constituir – ao menos na mais profunda intenção – um esconderijo para aprender a brincar com a imaginação como principal ferramenta, enriquecendo-a com o próprio cinema, projetando filmes de estética, épocas e gêneros diversos, fazendo um primeiro ensaio de diversificação do gosto e da emancipação de espectador televisual (Fresquet, 2017, p. 101-102).

Essas dimensões do aprender, em busca da diversificação do gosto e da emancipação, lidam, a nosso ver, com o cultivar o olhar para a arte cinematográfica, pois o ato de aprender é uma capacidade humana. Levar o cinema para a escola partiu, *a priori*, da compreensão de que a professora poderia buscar aprender com os(as) alunos(as), assim como oportunizar que o(a) aluno(a) também pudesse ensinar. A busca pela emancipação não deixou de ser uma audácia – certamente. Porém, de todo modo, ter consciência dos gestos de conduta, como defende Jean

Galard (2008), no ato de ensinar poderia, quem sabe, possibilitar o alcance de experiências estéticas.

Como aludido, o formato escolhido para a experimentação do cinema na escola foi o das oficinas. Isso não só possibilitou o contato das crianças com os filmes, mas também promoveu discussões sobre enredos, as escolhas estéticas dos(as) diretores(as) e outros aspectos. Além disso, contribuiu na criação de novos roteiros e imagens pelas crianças, bem como para o aprendizado de noções básicas de enquadramento, montagem, iluminação e outras experiências audiovisuais.

Dando continuidade à análise das respostas fornecidas pelos(as) educadores(as), consideramos relevante apresentar, na íntegra, os posicionamentos³³ à seguinte questão: Qual sua concepção acerca da relação entre cinema e educação? O objetivo foi compreender o ponto de vista dos(as) participantes e verificar a possibilidade de inserção da arte cinematográfica no contexto escolar.

D.1 É um recurso didático válido, mas pouco explorado de maneira eficaz.

D.2 Nos dias atuais, acredito que devemos pesquisar e investir um pouco mais nesse aspecto (cinema/educação), para aproveitarmos melhor e com sabedoria ao nosso favor, com o aluno.

D.3 O cinema contribui de várias formas para a formação escolar, informando, divertindo, educando, gerando conhecimentos, interagindo sociedade e escola.

D.4 É um estímulo audiovisual ou uma ilustração da realidade.

D.5 É uma janela/ferramenta a mais para uma busca constante e contato rico com a formação e desenvolvimento das habilidades.

D.6 A minha concepção é que essa união nos dará muitos resultados.

D.7 O filme dá margem de reflexão, eleva o pensamento e o momento histórico retratado educa a quem assiste.

D.8 Quando bem planejado, tem uma relação muito boa, pois traz uma ligação com nossas crianças, levando-os a ter um olhar crítico sobre a escolha dos filmes que irão assistir.

D.9 Compreendo que o cinema é importante para a educação porque é uma das formas de fazermos os conteúdos serem significativos para os estudantes, já que estes tem uma relação muito forte com as mídias.

G.1 O cinema traz, aproxima, transborda, socializa conhecimentos, sendo, portanto, uma grande ferramenta para a educação.

G.2 Vejo-o como mais um recurso de ensino, desde que seja bem planejado e não só para passar o tempo.

G.3 Acho fundamental a linguagem utilizada no cinema na minha opinião nos proporciona uma melhor compreensão do tema abordado.

G.4 Este recurso amplia nosso conteúdo, a aprendizagem fica mais prazerosa, ou seja, aproxima o conteúdo com motivação visual, lúdica, etc.

(Transcrição das respostas fornecidas nos questionários aplicados aos(as) educadores(as); instrumento de coleta de dados.)

³³ Para facilitar a compreensão das respostas, as docentes foram identificadas pela letra “D”, seguida de números, e os(as) gestores(as), pela letra “G”, também acompanhada de números.

A partir das respostas, observamos que, embora haja o reconhecimento que o cinema pode informar, divertir e educar, essa perspectiva concentra-se, sobretudo, nos aspectos cognitivos da aprendizagem, evidenciando uma clara ênfase no cinema enquanto recurso prioritariamente didático. Compreendemos, entretanto, que a relação entre cinema e educação abrange outras dimensões, como a percepção, os gestos, a imaginação e a invenção. Algumas respostas, como entender o cinema como “um estímulo visual” (participante da pesquisa), afirmar que “o cinema torna os conteúdos significativos” (participante da pesquisa) ou considerá-lo “como mais um recurso de ensino” (participante da pesquisa), ilustram uma visão limitada, focada na finalidade prática que a arte deveria assumir no contexto escolar.

Por outro lado, reflexões que ressaltam que “o filme proporciona espaço para a reflexão, eleva o pensamento, e o momento histórico retratado educa quem assiste” (participante da pesquisa), ou que reconhecem a importância do planejamento na escolha dos filmes e a atenção ao fato de que “o cinema traz, aproxima, transborda e socializa conhecimentos...” (participante da pesquisa), apontam para uma abordagem que, embora não desvinculada completamente da associação do cinema como uma mera ferramenta educacional, aproxima-se de uma perspectiva estética, voltada à apreciação crítica e sensível da arte cinematográfica.

As últimas questões dos questionários abordaram a opinião dos(as) participantes a respeito da realização de um projeto de cinema e escola na instituição, bem como se concordavam que um projeto dessa natureza poderia contribuir para a formação do gosto e o aperfeiçoamento estético dos(as) educandos(as). O objetivo dessas questões foi compreender a posição dos(as) educadores(as) sobre a realização de um projeto de cinema, semelhante ao que foi desenvolvido durante o período estabelecido para a coleta de dados na instituição.

Das respostas fornecidas pelas docentes, todas manifestaram uma opinião favorável à realização de um projeto de cinema na escola. Um dos principais problemas enfatizados foi em relação à falta de acesso e indisponibilidade de salas de cinema para os(as) estudantes; nesse sentido, a relevância do projeto foi destacada como uma chance para aqueles(as) que não podem ter esse acesso. Além disso, sublinhou-se que o projeto aperfeiçoaria o trabalho pedagógico.

Quanto às respostas dos(as) gestores(as), todos(as) manifestaram concordância com a realização de um projeto de cinema, considerando-o uma boa oportunidade de formação, sobretudo, por sua relevância cultural e social. Argumentaram que uma iniciativa artística, conforme a concebida para esta tese, refletiria novos conhecimentos e experiências para os(as) estudantes, assim como motivaria-os(as) a visitar salas de cinema, sugerindo um efeito positivo na educação cultural desses(as) estudantes.

No que se refere às opiniões levantadas se um projeto de cinema na escola poderia contribuir para a formação do gosto e o aperfeiçoamento estético dos(as) educandos(as), todos(as) – incluindo as docentes e os(as) gestores(as) – indicaram reconhecer essa contribuição. Algumas docentes destacaram que é fundamental investir em recursos para o acesso à arte também fora da escola. Uma resposta, em específico, mencionou a influência das mídias na geração de crianças e jovens na atualidade, considerando o cinema como uma forma de arte impactante. Entre os(as) gestores(as) houve também menção ao papel da arte para o desenvolvimento da autonomia e ampliação da visão de mundo dos(as) educandos(as).

É importante salientar que as respostas favoráveis a um projeto de cinema na escola não insentam a realidade das instituições – em especial a escola pública onde a pesquisa para a elaboração desta tese foi realizada – acerca da condução curricular a que estão submetidas. Verificamos que essa realidade, marcada pelo pragmatismo, utilitarismo e gerencialismo dos planejamentos pedagógicos, dilapida o que os(a) educadores(as) têm de mais valioso: sua empatia, esperança e confiança, tanto em si mesmos quanto nos(as) educando(as). Contudo, percebemos que, quando sementes são regadas, há o reconhecimento de que desviar do que é imposto é possível e, sobretudo, necessário.

Diante disso, e com o intuito de elucidar a importância da relação entre cinema e educação, e entre professor(a) e aluno(a), a perspectiva *Movimento do Ensinar* defende que o aprender e o ensinar constituem uma colaboração mútua entre quem ensina e quem aprende. Ao propor a formação do gosto, essa perspectiva insere-se em uma aprendizagem que parte do gesto, da *mimesis*, mas que permite a transformação daquilo que é adotado, apreendido. Trata-se de uma aprendizagem que não requer uma autoridade específica em arte para sua experimentação e produção, pois concebe a arte como parte da vida – uma estética da vida – que permeia espaços outros: sociais, comunitários e escolares. Uma aprendizagem inventiva e, por isso mesmo, criativa, como sinaliza Kastrup.

A concepção *Movimento do Ensinar* lida com o conhecimento próprio do humano, como sublinhados pelos autores deste estudo ao delinearem as noções de aprendizagem e gesto. Uma perspectiva que transcende recursos unicamente didáticos, ferramentas educacionais e concepções pragmatistas e homogeneizadoras, evitando uma ênfase simplista no saber/fazer.

No que diz respeito ao termo “gosto” – conceito ao qual nos dedicaremos também nos próximos capítulos –, Giorgio Agamben (2017, p. 16) apresenta problematizações relevantes: “[...] é possível uma reconciliação da fratura que quer que a ciência conheça a beleza, sem poder, dela, dar razão? Ou seja, o que acontece com o “prazer do conhecimento”? Como pode o conhecimento gozar (degustar)?”. O autor insere o gosto no campo do *télos* ético do homem,

assim como no campo estético – mas não no sentido tradicional e fechado da estética. Trata-se de um lugar privilegiado, capaz de trazer à luz o conhecimento em verdade e beleza. Para Agamben, o gosto não é uma ciência teórica, mas uma prerrogativa do descobrir, com prontidão e requinte. Desse modo, o gosto não pode encontrar lugar na divisão metafísica entre o sensível e o inteligível, devendo ser compreendido como um conhecimento próprio do humano.

A compreensão de que o gosto não faz distinção entre o sensível e o inteligível remete-nos ao encontro das crianças com o cinema – objetivo principal desta pesquisa. A criança, a nosso ver, está sempre disponível para o novo. Ainda que, num primeiro momento, demonstre recusa, logo é capaz de se entregar, estranhar e experimentar. A partir da arte, certos esquemas ou modelos podem ser adotados como referência para a conduta geral da vida. O comportamento humano para Galard (2008, p. 121) são compostos de elementos significantes que, assim como os momentos vividos, podem ser elaborados de forma poética – pode-se extrair “do fluxo costumeiro algum instante verdadeiro [...]”.

O gesto de conduta, como elucidado por Galard, aproxima-se da concepção de gesto adotada por Wulf e Flusser, ao mesmo tempo em que se concilia com a aprendizagem inventiva defendida por Kastrup e com a noção de igualdade das inteligências aderida por Rancière. Diante dessas definições, o mais importante é compreender que a pesquisa e a arte podem permear o ambiente escolar. A partir do gesto do(a) professor(a) que confia em seu aprendiz e do gesto que oportuniza a arte e a produção estética, tem-se uma jornada repleta de invenção e criatividade.

1.3.4 Indícios do encontro entre a empiria e o gesto de criação

No terceiro capítulo desta tese, todos os encontros realizados nas oficinas de cinema foram transcritos e analisados. No entanto, decidimos apresentar brevemente dois desses encontros neste capítulo, devido à sua ligação direta com as concepções teóricas: gesto de criação e experiência estética. O primeiro deles envolveu a apreciação do curta-metragem *Lila*, de Carlos Lascano, enquanto o segundo foi dedicado à atividade experimental/audiovisual na escola.

O curta-metragem *Lila*, por si só, é um deleite, repleto de lirismo e poesia, o que contribuiu, a nosso ver, para a experiência do sensível. Trata-se de uma obra cinematográfica que, diferente de tantos outros filmes exibidos com o propósito, muitas vezes, meramente comercial e voltado ao entretenimento, foi criada com elementos estéticos primorosos: o silêncio verbal permeado por uma aprazível trilha sonora; as experiências da juventude no que

ela pode ter de mais original, como a capacidade de tocar o outro, de harmonizar o espaço, de compartilhar o belo, o sensível e o inteligível, sem dissociação de tais elementos, pela própria compreensão de que são partes inerentes do humano.

O gesto mimético, não apenas surgiu com a apreciação filmica, como também se enveredou no compartilhar das atividades vivenciadas e realizadas nas oficinas. Esse gesto, diferente do ato simples e automatizado, ocupa-se da poesia, como nos esclarece Galard (2008, p. 27):

O gesto se revela, mesmo que sua intenção seja prática, interessada. O ato se resume em seus efeitos, ainda que quisesse se mostrar espetacular ou gratuito. Um se impõe com o caráter perceptível de sua construção; o outro passa como uma prosa que transmitiu o que tinha a dizer. O gesto é a poesia do ato.

A poesia do gesto surgiu no apreciar, no recontar do enredo visualizado, no planejar o roteiro para a construção do reconto (atividade proposta no encontro) e, principalmente, no momento do fazer e do reelaborar. As crianças experienciaram a arte de criar e de inventar problemas, assim como de recriar imagens e roteiros, filmar, ver-se no próprio filme e no próprio brincar. Imagens filmicas misturadas com imagens de infâncias, prontas para serem elas mesmas: crianças, potências, brincantes.

As imagens a seguir são amostras da atividade de reconto do curta-metragem *Lila*, realizada pelas crianças. É importante frisar que todas as imagens capturadas e utilizadas nessas montagens (Figuras 5 a 11) foram registradas pelas próprias crianças.

Figura 5 – Junção de imagens 1



Fonte: compilação da autora³⁴.

³⁴ A primeira imagem, à esquerda, é uma captura do filme *Lila* (2013); a segunda, à direita, é uma fotografia de autoria da pesquisadora, registrada com uma criança participante da pesquisa.

Figura 6 – Junção de imagens 2



Fonte: compilação da autora³⁵.

Figura 7 – Junção de imagens 3



Fonte: compilação da autora³⁶.

³⁵ A primeira imagem, acima, é uma captura do filme *Lila* (2013); a segunda, abaixo, é uma fotografia de autoria da pesquisadora, registrada com a produção artística de uma criança participante da pesquisa.

³⁶ A primeira imagem, à esquerda, é uma fotografia de autoria da pesquisadora, registrada com uma criança participante da pesquisa; a segunda, à direita, é uma captura do filme *Lila* (2013).

Figura 8 – Junção de imagens 4



Fonte: compilação da autora³⁷.

Figura 9 – Junção de imagens 5



Fonte: compilação da autora³⁸.

³⁷ A primeira imagem, à esquerda, é uma captura do filme *Lila* (2013); as duas, à direita, são fotografias de autoria da pesquisadora, registradas com crianças participantes da pesquisa.

³⁸ A primeira imagem, acima, é uma captura do filme *Lila* (2013); as duas, abaixo, são fotografias de autoria da pesquisadora, registradas com uma criança participante da pesquisa.

Figura 10 – Junção de imagens 6



Fonte: compilação da autora³⁹.

Já as imagens a seguir ilustram alguns momentos da apreciação fílmica, do planejamento, da criação de roteiros, do compartilhamento de saberes, da recriação de imagens, da imaginação e da invenção. Imagens que foram registradas pela professora/pesquisadora.

Figura 11 – Sequência *Making of* – 1



Fonte: compilação da autora – imagens próprias

Foi interessante observar que a professora/pesquisadora, durante o processo de criação do conto, orientou, mediou e também foi conduzida. A troca fez o todo e, em muitos

³⁹ As duas imagens, acima, são fotografias de autoria da pesquisadora, registradas com uma criança participante da pesquisa; as duas, abaixo, são capturas do filme *Lila* (2013).

momentos, não se soube, ao certo, quem ensinou e quem aprendeu. As crianças, com seus pares, livres para imaginar e criar, iniciaram com a brincadeira, se soltaram, se entregaram. A professora se constrangeu em vários momentos, quis manter o controle, mas logo percebeu que as crianças reconheceram a tarefa, quiseram concluí-la e investir nela, surpreendendo assim a professora.

O movimento em prol do ensinar, defendido neste capítulo, não se pretende metodizar, teorizar, tornar-se metodologia. Ter a pretensão de conceituar o *Movimento do Ensinar* é priorizar um diálogo, um desenvolvimento de variáveis afins que visam à aprendizagem da invenção, do gesto de criação, do gosto, da poética e da experiência estética. Trata-se de um movimento que diz respeito ao acontecimento e ao encontro com a arte. Ocupa-se com o(a) professor(a) que assume a igualdade das inteligências, que não delinea uma distância entre si e o(a) aprendente, mesmo porque, ao emancipar-se, compreende que também será sempre um(a) aprendente – e não apenas aquele(a) que ensina nessa relação.

Destarte, compreendemos que formar o gosto e oportunizar experiências estéticas para o alcance do gesto criativo não parte de uma lógica exata que delinea condutas adequadas e rigorosas para que o(a) professor(a) empreenda com eficácia o(a) aprendiz. O aprender não surge com o controle, o poder, a manipulação. O(a) professor(a) que acredita possuir uma ciência inalcançável, ainda que busque aperfeiçoar seu gosto, com um pseudorefinamento, não obterá o gesto, apenas atos calculáveis e controláveis.

Nos próximos capítulos, aprofundaremos alguns conceitos aqui introduzidos, com o intuito de verificar se a formação do gosto foi alcançada nos encontros de cinema realizados. Podemos, no entanto, adiantar que obtivemos a compreensão de que formar o gosto requer tempo e memória.

No segundo capítulo desta tese, destacamos a abordagem metodológica fenomenológica da pesquisa para a análise e interpretação dos dados empíricos. Os estudos dessa abordagem levou em consideração, sobretudo, a fenomenologia da percepção defendida por Maurice Merleau-Ponty. Podemos observar que se trata de uma abordagem fundamental para compreender a relação entre gesto de criação, experiência estética, gosto, poética, e aprendizagem, assim como os estudos em favor da relação corpo e aprendizagem, ressaltando como as experiências perceptivas, sensoriais e culturais influenciam o processo pedagógico e o cultivar a arte cinematográfica.

Para Merleau-Ponty, a percepção é essencial no desenvolvimento da experiência humana. A abordagem fenomenológica, ao reconhecer as vivências dos sujeitos a partir de suas percepções como centro de sua perspectiva, busca compreender a forma como cada um interpreta, observa e experiencia o mundo ao seu redor. Essa abordagem ressalta que a percepção é uma experiência corporal que envolve a totalidade do ser, e não apenas um desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, ao desenvolver esta pesquisa prosseguindo pela perspectiva fenomenológica, percebemos que as crianças, ao imaginar, inventar e reelaborar as cenas fílmica apreciadas, não se limitaram a reproduzir uma ideia; elas se dedicaram às minúcias de suas invenções e se inseriram em um movimento coletivo e igualitário, marcado por momentos de descobertas e transformações.

CAPÍTULO 2 – O CORPO E A POÉTICA: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA *MOVIMENTO DO ENSINAR E A FORMAÇÃO DO GOSTO*

A partir dos estudos realizados no capítulo anterior e da análise dos questionários aplicados aos(às) educadores(as), é possível observar que os desafios para a inserção do cinema no ambiente escolar são acentuados, especialmente diante da evidência da secundarização dessa arte nos documentos normativos curriculares obrigatórios para a Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado). Essa omissão evidencia uma lacuna significativa na valorização da arte cinematográfica no contexto educacional. Ao negligenciar o cinema, perde-se a oportunidade de proporcionar aos(às) estudantes o acesso a uma linguagem estética e inventiva, além de se desconsiderar sua potencial contribuição para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Consideramos que o encontro com o cinema no ambiente escolar, além de enriquecer a experiência estética, possibilita um ambiente propício para a formação do gosto artístico e do gesto criativo. Assim, ao investigar as potencialidades do cinema na formação do gosto da criança, procuramos estabelecer um diálogo profícuo com categorias essenciais para este estudo: gesto, gosto, percepção, poética e emancipação da aprendizagem.

Desse modo, a fim de alicerçar o campo teórico para o encontro empírico descrito no capítulo três, perscrutamos, neste segundo capítulo, algumas bases fundamentais nesse processo. Iniciamos com a relação entre corpo e aprendizagem, destacando a fenomenologia, a ação do sensível e a pertença cultural, a partir de dois referenciais teóricos notáveis: Maurice Merleau-Ponty e David Le Breton. Esse exame foi basilar para compreendermos que a experiência humana é um fenômeno ligado intrinsecamente ao corpo e à percepção sensorial. Percebe-se que o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas o meio pelo qual nos relacionamos com ele.

A poética, outro campo de averiguação, foi abordada em diferentes contextos, incluindo o cotidiano infantil e o cinema. Observamos que o cotidiano infantil, assim como aquele construído no ambiente escolar, é um terreno fértil para que as experiências diárias das crianças possam ir de encontro com a poética, com a arte e com a estética. A poética do cinema foi examinada a partir de composições fundamentais, como: cores, iluminação e movimentos de câmera – composições que, além de criarem atmosferas e transmitirem emoções, assim como a poesia utiliza imagens e metáforas, são capazes de romper com formações pragmáticas e utilitaristas ainda predominantes no campo educacional.

Discutimos também a perspectiva *Movimento do Ensinar*, que se baseia no entendimento de que o processo ensino-aprendizagem pode se enveredar por um itinerário estético, inventivo e criativo, o que é potencial para a formação e o cultivo do gosto. Compreendemos que essa formação só é possível se compor quando o(a) professor(a) busca aprender com o(a) aluno(a), ao mesmo tempo em que oportuniza espaços para que o(a) aluno(a) também possa ensinar. A formação do gosto, a nosso ver, necessita permear a emancipação. Reconhecemos que aspirar à emancipação é, em certa medida, uma audácia, mas ter consciência dos gestos de conduta no ato de ensinar pode possibilitar o alcance de experiências poéticas e estéticas.

Entendemos que a relação da criança com o cinema se manifesta em contextos diversos, os quais, indubitavelmente, transcendem os espaços escolares. Nesse sentido, julgamos relevante oferecer a elas a oportunidade de entrar em contato com obras cinematográficas que apresentem qualidade estética e poética. Em função disso, realizamos ainda dois estudos de extrema importância para a construção desta tese: a criança expectadora do cinema e a estética fílmica.

A partir dos estudos realizados no início do século XX por Hugo Münsterberg, observa-se que a interpretação dos significados provenientes das imagens em movimento do cinema é singular. Nesse contexto, a atenção, entre todas as funções internas do ser humano, desempenha um papel crucial na criação da significação do mundo exterior. Por essa razão, o cinema, por alcançar com maestria a atenção, tem o potencial de delinear experiências emocionais e cognitivas. Esses estudos nos levam a concordar com Bergala (2008, p. 26-27), que afirma:

É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e por que faz, sobretudo se a coisa parece funcionar. Na pedagogia, mais do que em outras áreas é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona” (grifos do autor).

Reconhecemos que não se deve considerar o cinema apenas como um mero entretenimento ou uma solução temporária para prender a atenção dos(as) alunos(as). É essencial promover uma reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas que se fundamentam exclusivamente em resultados práticos ou em métodos que “funcionam”, sem uma compreensão aprofundada dos objetivos e significados subjacentes a essas práticas.

No contexto cinematográfico, a maneira como o(a) espectador(a) se relaciona com o filme – sua capacidade de atenção e interpretação das imagens – exerce uma influência significativa sobre sua experiência emocional e cognitiva. Nesse sentido, é fundamental

ênfatizar, como defende Bergala (2008), que toda abordagem pedagógica deve respeitar a obra cinematográfica, uma vez que esta pode penetrar na consciência do indivíduo, especialmente no caso das crianças. Portanto, torna-se imprescindível oportunizar o encontro das crianças com filmes de qualidade estética e poética. “[...] O pedagogo quer reconhecer que o cinema é uma arte, mas aos olhos da sua (boa) consciência laica o cinema permanece acima de tudo um vetor de ideologia, do qual convém em princípio desconfiar” (Bergala, 2008, p. 45).

Assim, os estudos apresentados neste capítulo foram importantes para compreendermos que o reconhecimento do cinema enquanto arte também é papel da escola, pois é primordial que esta consiga selecionar filmes que provoquem o estranhamento, despertem a consciência e desafiem o conforto habitual – filmografias poéticas e estéticas que evoquem uma representação da infância como sujeito dotado de sensibilidade, percepções e subversões.

2.1 O corpo e a aprendizagem: um estudo fenomenológico

O olhar existencial e a crítica ao espírito científico universalista, presentes nos estudos de Merleau-Ponty (2004), constituem o alicerce para a fenomenologia da percepção. O autor convida-nos a uma nova ontologia, na qual a experiência da criação se funda a partir do eu, do corpo em ação, da subjetividade, das inter-relações do eu consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A crítica de Merleau-Ponty (2004) ao espírito científico universalista compreende a filosofia e a ciência, por ambas conceberem o pensamento enquanto “ato de sobrevoo” da realidade, no qual os seres são admitidos como objetos determinados pelas operações do entendimento. O autor acrescenta “a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las [...] só de longe em longe se confronta com o mundo real” (Merleau-Ponty, 2004, p. 13).

Distanciando-se de um projeto operacional, o autor busca evidenciar os problemas do mundo cotidiano por meio dos aspectos reflexivos da percepção. Assim, destaca a relação entre o vidente e o visível, ou seja, entre o sujeito e o objeto, demonstrando como esses se alternam e se entrelaçam no movimento de conhecer o mundo. Para Merleau-Ponty, o pensamento operatório, característico da ciência moderna, torna-se uma espécie de artificialismo absoluto, inserido em um regime de cultura no qual já não se distingue o verdadeiro do falso no tocante ao homem e à história – um estado de sono ou de pesadelo do qual nada poderia despertá-lo. Desse modo, propõe uma reflexão sobre o pensamento de sobrevoo e como poderíamos abandonar essa maneira de pensar.

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os **corpos associados**, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único Ser atual, presente, como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia... (Merleau-Ponty, 2004, p. 14-15, grifos do autor).

Merleau-Ponty (2004) se volta contra a herança da filosofia e da ciência no que se refere à cisão entre subjetividade e objetividade, bem como contra a ideia de que o pensamento pode sobrevoar a realidade e ter a posse intelectual sobre ela. O autor defende que a arte, especialmente a pintura, não necessita assumir uma posição como usualmente fazem o filósofo ou o escritor.

O pintor é o único a ter direito de olhar sobre todas as coisas sem nenhum dever de apreciação. Dir-se-ia que diante dele as palavras de ordem do conhecimento e da ação perdem a virtude. Os regimes que invectivam contra a pintura “degenerada” raramente destroem os quadros: eles os escondem, e há um “nunca se sabe” que é quase um reconhecimento; o reproche de evasão raramente se dirige ao pintor” (Merleau-Ponty, 2004, p. 15, grifos do autor).

A prioridade do corpo nos estudos de Merleau-Ponty, convoca-nos, amistosamente, a considerar que o encontro das crianças com o cinema constitui uma experiência encarnada, como caracteriza a abordagem fenomenológica. Elas não apenas apreciam um filme, mas sentem e percebem suas emoções e movimentos corporais em resposta às imagens e aos sons.

No âmbito da arte, Merleau-Ponty (2004, p. 16) defende, que o pintor emprega seu corpo ao produzir uma obra. “É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura. Para o autor, apenas o pintor é capaz de olhar o mundo sem o dever de apreciação. Certamente, não podemos afirmar que as crianças, ao desenvolverem suas atividades pedagógicas em um ambiente escolar – ainda que envolvam imaginação e criação –, sejam capazes de olhar o mundo como o pintor o faz. Contudo, podemos considerar que, em grande medida, elas não se prendem ao dever de apreciação: vivenciam o presente de acordo com o que lhes é proposto, estando disponíveis ao estranhamento e o experienciar.

A criança, assim como o pintor, é a vidente – aquela que vê, mas não se apropria do que vê, a não ser pelo olhar, ao se abrir para o mundo. E esse mundo é a sequência natural e o

amadurecimento de uma visão. Nesse sentido, Merleau-Ponty (2004) afirma que o nosso corpo é, ao mesmo tempo, vidente e visível. Ele é um *si*, não por transparência, como o pensamento; ele é um *si* por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido. Segundo o autor, se não pudéssemos nos ver e nos sentir, não seríamos um corpo de um homem – e, portanto, não haveria humanidade.

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer... (Merleau-Ponty, 2004, p. 18).

As crianças também empregam seu corpo no todo das experiências pedagógicas, principalmente nas experiências estéticas e artísticas, como é o caso das atividades de apreciação fílmica e do fazer cinema, desenvolvidas para o estudo empírico desta tese. Elas empregam seu corpo por serem videntes e visíveis para si mesmas, assim como são táteis e tocantes, ouvintes e falantes.

2.1.1 O corpo e a aprendizagem: a ação do sensível

As alternativas clássicas de orientação positivistas, que priorizam o intelectualismo e o automatismo e fazem com que o saber científico desloque a experiência, favorecendo, assim uma razão sem corpo, distanciam-nos da percepção enquanto atitude corpórea, pois a percepção apreende os sentidos por meio do corpo. A análise fenomenológica da percepção permite-nos apoiar em um elemento essencial: o movimento. “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o interiormente, forma com ele um sistema” (Merleau-Ponty, 1994, p. 273).

A percepção, a cada momento, pode se dar como uma “re-criação ou uma re-constituição do mundo” (Merleau-Ponty, 1994, p. 279). O sujeito não percebe apenas o outro ou os objetos ao seu redor, mas também a si mesmo. O sujeito perceptivo insere-se em um campo igualmente perceptivo, presente e atual, permanecendo fixado nele, mesmo que em movimento. O conhecimento, da mesma forma, perpassa e se realiza a partir da percepção; porém, esta não pode ser descrita como um fato qualquer que se produz no mundo, pois é dinâmica e pode conter imperfeições.

Merleau-Ponty (1994) indaga como ocorre nossa percepção do mundo, considerando que esse mundo somente se desdobra pouco a pouco, nunca totalmente. E pondera:

Nós só o compreenderemos se o eu empírico e o corpo não forem imediatamente objetos, nunca se tornarem totalmente objetos, se houver um certo sentido em dizer que vejo o pedaço de cera com meus olhos e se, correlativamente, esta possibilidade de ausência, esta dimensão de fuga e de liberdade que a reflexão abre no fundo de nós e que chamam de Eu transcendental em primeiro lugar não forem dadas e nunca forem absolutamente adquiridas, se nunca puder dizer “Eu” absolutamente, e se todo ato de reflexão, toda tomada de posição voluntária se estabelecerem sobre o fundo e sobre a proposição de uma vida de consciência pré-pessoal (Merleau-Ponty, 1994, p. 281).

Assim como a percepção, a sensação também é corpórea para Merleau-Ponty. O sujeito da sensação é uma potência que emerge em um meio de existência. “Pela sensação, eu apreendo, à margem de minha vida pessoal e de meus atos próprios, uma vida de meus olhos, de minhas mãos, de meus ouvidos, que são tantos Eus naturais” (Merleau-Ponty, 1994, p. 291).

É relevante destacar que, segundo Merleau-Ponty, a sensação não constitui apenas uma experiência individual, mas está situada em um modo particular de estar e se envolver com o mundo. Para o autor, a relação da sensação com o mundo ocorre de forma imediata e previamente reflexiva, por tratar-se de uma experiência corporal e, portanto, perceptiva. O autor ressalta a importância da percepção sensorial e da experiência corporal na apreensão do mundo em sua totalidade.

Nessa perspectiva, compreendemos que o corpo é perceptivo e capaz de acessar a sensibilidade e, portanto, o conhecimento. Mas será que qualquer prática pedagógica seria capaz de conduzir o(a) estudante a uma aprendizagem corporal e, por isso mesmo, perceptiva e sensível? A nosso ver, não. Como foi exposto no primeiro capítulo, a pedagogia moderna é um campo da ciência que enfatiza o planejamento, o controle e a gestão de resultados como aportes essenciais aos processos de aprendizagem.

Em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender. As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno. A questão é que este controle sobre o aprendizado,

através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira (Gallo, 2013, p. 182).

Percebe-se que essa forma de pensar a educação – em que só se aprende aquilo que lhe é ensinado – serve como um meio de controlar tanto o conteúdo transmitido quanto o que se deseja que seja aprendido, com o intuito de homogeneizar a aprendizagem. Trata-se de uma metodologia de ensino que prioriza exclusivamente a racionalidade, negligenciando a percepção e a sensibilidade. Desse modo, constata-se que muitos dos conteúdos transmitidos aos(as) estudantes acabam se perdendo ao longo dos anos escolares, uma vez que grande parte deles foi apenas memorizada temporariamente, sem uma verdadeira compreensão.

Segundo Gallo (2013), o aprender surge **com** alguém e não **por** alguém. Certamente, o aprender *com* ocorre no campo do acontecimento, do encontro. O encontro entre o(a) professor(a) – que medeia, orienta e convida seu aprendente a navegar, inclusive, por águas desconhecidas até mesmo por ele(a) próprio(a) – é um encontro capaz de mover-se pela sensibilidade. Isso ocorre porque, como visto anteriormente, a sensação é uma experiência corporal e perceptiva que também é compartilhada e é intersubjetiva.

Dessa forma, compreende-se que o aprender está, primariamente, ligado à sensação, pois, para Merleau-Ponty (1994), a sensação é uma forma de conhecimento que surge da interação entre o corpo, a mente e o mundo ao nosso redor, e desempenha um papel crucial na nossa compreensão do mundo e na nossa existência cotidiana.

É importante destacar, ainda, que o corpo não é uma coisa entre as coisas, nem um ser meramente pensante, mas um corpo em percepção – um corpo que percebe. Como o corpo se relaciona com o todo do mundo por sua corporeidade, ele vai além da simples apreensão do mundo: ele percebe e é vivente no campo sensível. Para Merleau-Ponty (1994), a consciência só abrange o mundo vivido por ser elaborada e constituída nesse próprio mundo. Desse modo, apenas um sujeito encarnado pode produzir conhecimento – e não a racionalidade por si só.

Assim, não há separação, no momento da apreensão da realidade, entre sensibilidade e racionalidade. Conhecer o mundo, senti-lo e percebê-lo faz parte de um campo infinito de possíveis vivências e experiências. As considerações merleau-pontyanas priorizam a experiência do corpo nas dimensões do saber, do mesmo modo que defendem sua indissociabilidade. Isto é, consideram a possibilidade de criação, mas também admitem as limitações e determinações que a própria condição do ser vivente nos impetra.

Nesta conjuntura, tem-se a criança enquanto sujeito encarnado e corpo sensível. A percepção desse sujeito não é apenas um processo mental, mas uma incorporação ativa do

mundo ao seu redor, realizada por meio dos sentidos e das experiências corporais. Para Merleau-Ponty, a percepção do mundo não é separada do corpo, mas mediada por ele. A importância da corporeidade na percepção demonstra que os corpos estão intimamente envolvidos na maneira como se experiencia e compreende o mundo, e, portanto, na forma como o mundo é apreendido.

2.1.2 A pertença cultural e a modalidade sensorial

É importante acrescentar que a percepção da criança, além de ser corporal, diz de uma cultura afetiva, por inserir-se em um mundo de convivência e de comunicação entre ela e seu meio, como pondera David Le Breton (2016). Nos seus estudos, Le Breton examina como diferentes culturas e sociedades moldam e interpretam as experiências sensoriais humanas, isto é, como as percepções como o tato, o olfato, a visão e o paladar, são influenciadas por fatores culturais, sociais e individuais. Segundo o autor,

A percepção não é coincidência com as coisas, mas interpretação. Todo homem caminha num universo sensorial ligado àquilo que sua história pessoal fez de sua educação. Percorrendo a mesma floresta, indivíduos diferentes não são sensíveis aos mesmos dados. Existe a floresta do coletor de *champignons*, do passeante, do fugitivo; a floresta do índio, do caçador, do guarda-florestal ou do caçador ilegal, a dos apaixonados, dos extraviados, dos ornitólogos; a floresta igualmente dos animais ou da árvore, a do dia e a da noite. Mil florestas na mesma, mil verdades de um mesmo mistério que se esquia e que jamais se dá senão em fragmentos. Não existe a verdade da floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertenças sociais e culturais (Le Breton, 2016, p. 12).

Para Le Breton, a condição humana no mundo é corporal, e a aprendizagem perceptiva e sensorial inicia-se na mais tenra idade. O ser humano, desde o nascimento, envolve-se em um universo de sensações internas – de saciedades, odores e sons – que, ao longo do tempo, vão se ordenando em prol de um mundo de significações. O primeiro sentido a ser acessado é o tato, perceptível nos deslocamentos e movimentos presentes ainda no útero; em seguida, desenvolve-se a audição, que também ocorre *in* útero. De acordo com Le Breton (2016, p. 32), “[a]s impressões táteis ou auditivas são as mais antigas, a visão intervém mais tardiamente”.

A experiência sensorial e perceptiva do todo que nos rodeia ocorre a partir de uma relação bilateral entre o sujeito e o meio – tanto social quanto ambiental – ao qual pertence. Desse modo, a aprendizagem é influenciada pela linguagem e pela identificação com o grupo familiar e comunitário que se está inserido.

A educação, a identificação com as pessoas mais próximas, os jogos de linguagem que nomeiam os sabores, as cores, os sons etc. aperfeiçoam a sensibilidade da criança e instauram sua aptidão de intercambiar seus ressentidos com seu entorno, fazendo-se compreender, relativamente, pelos membros de sua comunidade (Le Breton, 2016, p. 32).

Percebe-se, a partir dessas ponderações, que a aprendizagem, além de ser sensorial e perceptiva, está intrinsecamente ligada ao meio cultural e afetivo. O efetivo pertencimento ocorre a partir da necessidade de experimentar os esquemas já existentes, assim como observar e identificar-se com os entes vizinhos. No entanto, essa experiência não se restringe apenas a uma repetição: há na verdade uma espécie de “bricolagem”, segundo Le Breton, entre o que é dito ao sujeito e aquilo que é por ele(a) pensado ou refletido.

É importante ressaltar que a ligação entre o ser humano e o mundo origina-se a partir de esquemas, símbolos e vestígios que regulam a comunicação. A aprendizagem, nesse interim, ocorre de tal maneira que aquele que não compartilha a mesma modalidade sensorial não alcança a exata particularidade do conhecimento apreendido, uma vez que os usos culturais das modalidades sensoriais estão associados a uma herança cultural e percorrem uma determinada época e/ou lugar.

Assim, quando há uma distância cultural significativa – seja pelo idioma, pelas crenças, pelos hábitos ou pelos costumes –, a interação e a comunicação entre dois sujeitos se complexifica, visto que, como pondera Le Breton, tanto o corpo quanto a linguagem evidenciam a presença do outro na interação. Logo, é fundamental compreender que o *Movimento do Ensinar* enquanto uma forma de reconhecer o ensino e a aprendizagem como um processo, deve concentrar-se em concepções que priorizem as particularidades das diferentes modalidades sensoriais, bem como a história de vida e o lugar de existência de cada criança.

2.2 Hipótese: formação do gosto

Como investigar uma formação do gosto que, a nosso ver, não é dada unicamente pela razão, mas diz de uma percepção que é corporal e que corresponde aos ângulos de aproximação e interpretação de cada um, pela cultura afetiva de cada um? Como formar o gosto? De acordo com Alain Bergala (2008), o gosto requer tempo e memória. Mas seria possível criar condições para que o gosto – isto é, o cultivo estético, o prazer da fruição, o deleite da apreciação fílmica – pudesse ser semeado?

O interesse em levar o cinema para a escola surgiu com o propósito de responder tais indagações, assim como examinar a possibilidade da formação do gosto. Este interesse partiu de aspirações já almeçadas, como a de Bergala (2008). Seu entendimento sobre o encontro entre escola e cinema remete a uma experiência à parte – uma experiência “outra” que se distancia daquilo que “funciona”.

Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona”, e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir? (Bergala, 2008, p. 27).

Recusar a pedagogia utilitarista, pautada somente em resultados, é o que buscamos ao perspectivar a concepção *Movimento do Ensinar*. Valorizar práticas reconhecidas por serem eficientes ou socialmente aceitas, sem a devida reflexão crítica sobre seus efeitos formativos, reforça um *status quo* daquilo que “funciona”, mas que não se compromete com uma formação ética, estética e humana.

Nesse contexto, Bergala (2008) ao nomear a expressão “hipótese-cinema”, evidencia que a arte não se ensina: ela perpassa outras vias discursivas, distintas do uso da linguagem como ferramenta ideológica; não se trata de um mero instrumento que funciona, que se opera como técnica elementar. A arte se encontra, insere-se em uma experiência de outra natureza. Para o autor, o formar o gosto e encontrar-se com a arte cinematográfica não deve partir exclusivamente do que a criança gosta espontaneamente. Tampouco deve limitar-se a uma formação do espírito crítico como sinônimo de análise fílmica – essa apreciação superficial não configura uma experiência “outra”. Da mesma forma, limitar a pedagogia, generalizando-a como uma pedagogia do ato – “da passagem ao ato” – não atesta o verdadeiro encontro com o cinema. (Bergala, 2008, p. 34).

O encontro com o cinema decorre do estranhamento, do despertar e da evasão, tanto do confortável quanto do hábito automatizado de consumo. Portanto, partir de um gostar automático ou restringir esse encontro a uma simples leitura fílmica, sem reflexão, despreza a capacidade intelectual da criança e subestima sua capacidade de apreciação. Ao oportunizar o contato com um cinema de qualidade estética e poética – cujas características exploraremos mais adiante –, a criança pode tornar-se uma espectadora da apreciação, vivenciando emoções de uma criação possível e próxima: um cinema que revela pessoas reais – crianças brincantes ou, mesmo, crianças miseráveis, castigadas, outras vezes infelizes, marginalizadas, ou felizes, sonhadoras; seres humanos identificáveis, verossímeis, naturais e, por isso mesmo, poéticas.

Certamente, o encontro com o cinema dessa natureza pode contribuir para a formação do gosto. Todavia, segundo Bergala (2008, p. 100), o gosto só se forma, pouco a pouco, lentamente, a partir de uma frequência assídua de um acervo de obras. O autor defende que é papel da escola – ao engajar-se nesse encontro entre escola e cinema – “organizar o encontro com as obras”.

Concordamos com Bergala (2008) ao ponderar que a escola necessita criar formas de oportunizar o encontro da criança com o cinema. Contudo, não consideramos que o gosto só se realize pouco a pouco, lentamente. O cinema atual não corresponde a uma única forma narrativa de montagem; enquanto dispositivo de imagens em movimento, pode manifestar-se em distintos modos de visualidade, assim como compor diversos espaços de projeção. Logo, é possível criar diferentes ambientes de encontro com o cinema, principalmente com a poética do cinema, que despertem o estranhamento e a fascinação, permitindo que a criança aprenda a olhar o filme com a magnificência de um processo criativo. Assim, ela não só terá a chance de posicionar-se frente ao filme de forma crítica, como terá também o potencial de identificar os recursos poéticos e estéticos.

A exposição a uma variedade de estilos e narrativas pode ampliar o processo formador do gosto. Algumas experiências cinematográficas podem ter um impacto imediato e profundo na criança. Ainda assim, não há como verificar com precisão *como* uma criança aprende ou garantir que uma obra a toque e a sensibilize genuinamente. Apesar disso, é importante refletir sobre o gosto, na tentativa de compreender como este saber pode ser acessado.

2.2.1 O gosto

O filósofo italiano Giorgio Agamben (2017) compreende o gosto como um lugar privilegiado que se insere no campo da estética, mas vai além: situa-se em um *entre* – entre a verdade e a beleza, o conhecimento e o prazer. Para o autor, gostar é fruir de algo, mas também conhecê-lo.

Ao tentar conceituar o termo “gosto”, Agamben (2017) destaca que, na tradição ocidental, ele é frequentemente substituído pelo termo “paladar” e, por essa acepção, é considerado o mais baixo dos sentidos, especialmente quando comparado à visão ou à audição. Contudo, o gosto pode estar também ligado, segundo o autor, à esfera do *sapiente*, que designa o ato do conhecimento. *Sapiente* = “sabor” (*Sapiens dictus a sapore*).

Verifica-se, portanto, que o termo “gosto” pode apresentar diferentes desdobramentos semânticos, além de inserir-se no mesmo campo de estudos da beleza ou do belo. O degustador

– aquele que goza da beleza – aprecia o gosto conforme um critério de verdade, com um grau de subjetividade que julga a partir de padrões pessoais. O gosto apresenta-se não apenas como um “outro saber”, segundo Agamben, mas como um “prazer que conhece”, propondo-se como uma outra percepção do conhecimento, uma evidência do ser. Por diferenciar-se da visão e da audição, o gosto permite a autonomia do degustador frente ao que se é degustado, ao que pode provocar sensações.

É relevante destacar que Agamben convoca outros filósofos para meditar sobre a aceção do gosto. Platão, um dos mencionados, em sua teoria do amor, propõe como desígnio garantir a unidade e a diferença entre beleza e verdade. O filósofo grego demonstrou que a beleza possui o privilégio de ser vista, de encontrar-se no território do visível, ao passo que a sabedoria não pode ser captada pela visão. Logo, é impossível apreender a verdade no domínio das aparências e da beleza visível. O belo, por ser o mais aparente, está excluído da ciência, evidenciando a ideia de um “outro saber” e de um “outro prazer”.

Diante da distância entre gosto e ciência proposta por Platão e por outros filósofos, surge uma problemática levantada por Agamben (2017, p. 16) que nos instiga à reflexão: “É possível uma reconciliação da fratura que quer que a ciência conheça a beleza, sem poder, dela, dar razão? Ou seja, o que acontece com o ‘prazer do conhecimento’?” Reivindicar a conversão do gosto em ciência certamente não é o objetivo do autor; no entanto, ele observa que, ao ser inserido no campo de um saber “outro” – um saber do significante excedente –, o gosto acaba se aproximando de outros campos de estudos, inclusive científicos, que, a partir do século XVIII, passaram a configurar vertentes semelhantes.

Entre as ciências que coincidem com a estética e, por conseguinte, com o gosto – e que predisõem o significante excedente, isto é, um significante que ultrapassa a capacidade da linguagem de transmitir completamente o sentido de algo –, destacam-se a economia política e a psicanálise. De acordo com Agamben, a inesperada afinidade entre economia política e estética ocorre por ambas lidarem com um saber que não se sabe e com um prazer que não se goza:

Pois, assim como a estética tem por objeto o saber que não se sabe, do mesmo modo a economia política tem por objeto o prazer que não se goza. Se ela começa, de fato, ao identificar como seu âmbito próprio aquele “prazer interessado” que Kant excluía rigorosamente das fronteiras do belo, o ensinamento de Marx não foi, ao contrário, o de mostrar (colocando no centro de suas análises, no capítulo I do *Capital* [1867], a forma-valor e o caráter de fetiche da mercadoria) que ela se funda, na realidade, não tanto no valor de uso (no útil, no prazer gozado), mas no valor de troca, isto é naquilo que no

objeto não pode ser gozado nem apreendido: precisamente no prazer que não se tem? (Agamben, 2017, p. 52, grifos do autor).

Essa reflexão provocadora de Agamben, ao aproximar a estética da economia política, reconhece que ambas as esferas, lidam com o chamado *significante excedente* – aquilo que resiste ao discurso racional e escapa às estruturas tradicionais de significação. Para o autor, assim como Kant excluía o juízo estético de qualquer prazer interessado ou incitação utilitária, Marx também operava com lógica semelhante: sua análise da mercadoria não se justifica no aspecto utilitário do objeto, mas por sua dimensão alusiva, expressa pelo valor de troca – aquilo que não é diretamente gozado ou consumido. A mercadoria, ao tornar-se fetiche, excede seu uso concreto; para Marx, segundo Agamben, o desejo pela mercadoria transcende o que ela realmente é, configurando-se, na verdade, naquilo que ela representa social e simbolicamente.

O gosto, enquanto *excedência da representação sobre o conhecimento* – *excedência que se apresenta como prazer* –, é muitas vezes destituído de validade, por sua associação com as ciências divinatórias. Estas, na antiguidade, de acordo com Agamben (2011), em *O reino e a glória*, estavam ligadas à política e à teologia, definida como economia divina, em que uma divindade administrava os assuntos humanos. Todavia, essas práticas foram gradualmente desacreditadas no contexto de formação do pensamento político e teológico ocidental. À medida que as estruturas de poder se consolidavam, essas ciências foram relegadas a um papel secundário, consideradas formas de conhecimento supersticioso e não confiável.

Outra noção apresentada por Agamben (2017) ao discutir a esfera do gosto, em convergência com o debate sobre o belo, é a teoria do “*não sei o quê*”, que toma forma a partir do século XVII. O autor argumenta que esse conceito desafia nossas tentativas de compreensão e classificação. O termo, a seu ver, explora as ambiguidades do saber, funcionando como uma forma de resistência às categorizações impostas pela sociedade contemporânea. Nesse interim, Agamben observa que o belo, assim como o gosto, manifesta-se como o conhecimento mais pleno; porém, na cultura ocidental, este saber que não se sabe não pode fundamentar-se em um sentido etimológico, mas apenas como um desejo de saber – uma *philo-sophia*.

De todo modo, Agamben (2017, p. 52) observa que o gosto não é apenas “um saber que não se sabe, mas também um prazer que não goza, mas julga e mede”. Nesse sentido, o gosto e a estética convergem com a economia política e com outras ciências, como a psicanálise. Esta última, inclusive, ocupa o campo antes dominado pelas ciências divinatórias, ao definir o termo “*inconsciente*” com “um saber que não se sabe, mas que revela em símbolos e em significantes” (Agamben, 2017, p. 53).

Reconhecendo o inconsciente como o lugar da economia do prazer, a psicanálise se situa no limite entre estética e economia política, entre o saber que não se sabe e o prazer que não se goza, e tende a uni-los em um projeto unitário. [...] Assim, por vias diversas, a cultura moderna, na mesma medida em que assistia a uma consolidação sem precedentes das ciências da natureza, assistia também à constituição e ao reforço das novas ciências do semiótico que tomavam como objeto o saber que não se sabe e o prazer que não se goza. A área do significante excedente não apenas não se reduz, mas em certo sentido, se alarga, como se, quanto mais a ciência progredisse na sua tentativa de “salvar as aparências”, tanto maior fosse o resíduo de significante excedente (a quantidade de saber que não se sabe) que deve ser assumido pelas ciências divinatórias (Agamben, 2017, p. 54-55).

A psicanálise insere-se nessa análise, em nosso entendimento, por também dispor do significante excedente ao lidar com o inconsciente – estrutura que se organiza como uma linguagem, mas que revela aquilo que não pode ser diretamente formulado. Essa concepção do “não saber” e do “não gozar”, certamente, desestabiliza a lógica linear e instrumental da modernidade, uma vez que as ciências abordadas por Agamben – a economia política e a psicanálise – assim como a estética, revelam uma dimensão da experiência humana que resiste à racionalização plena.

Nesse interim, ao relacionar o gosto à estética e à beleza – eixo que particularmente nos afeta nos estudos de Agamben –, observa-se que o gosto não se limita ao estatuto do julgamento da obra de arte, mas também envolve o gozo, implicando uma superação metafísica em que verdade e beleza eram tradicionalmente concebidas como categorias apartadas. A compreensão do gosto, para Agamben, surge ainda como um anseio de ultrapassar o entendimento do “homem de gosto” do século XVII, que, ao subordinar-se aos critérios do bom gosto, desloca a obra de arte do seu lugar original ao pressupor a existência de uma forma adequada de interpretação, discernível apenas a esse sujeito privilegiado do julgamento estético.

De acordo com Oliveira (2017), os estudos sobre o “homem de gosto” são realizados por Agamben na obra *O homem sem conteúdo* (1977), com o objetivo de compreender “o particular gênero de reação psíquica que levará ao nascimento daquele mistério da sensibilidade moderna que é o juízo estético” (Agamben, 2012b, p. 40 *apud* Oliveira, 2017, p. 69). A relação entre o homem de gosto e o juízo estético denota o critério de gosto, o critério estético sobre a obra de arte. Desse modo, esta passa a adquirir um caráter tão somente estético, afastando-se da sua ocupação espiritual do mundo antigo.

Agamben, reflete a partir de Nietzsche, que o homem de gosto, ao converter-se em espectador(a) criterioso(a), quanto mais refina seu gosto, mais se torna desinteressado.

Tudo se passa, em suma, como se o bom gosto, permitindo, a quem tem o seu dom, perceber o *point de perfection* da obra de arte, terminasse, na realidade, por torná-lo indiferente a ela; ou como se a arte, entrando no perfeito mecanismo receptivo do bom gosto, perdesse aquela vitalidade que um mecanismo menos perfeito, mas mais interessado, consegue, no entanto, conservar (Agamben, 2012b, p. 45 *apud* Oliveira, 2017, p. 71).

Conceber a obra de arte apenas a partir do critério de gosto afasta-a do mundo vivido, do mundo compartilhado. Ao relegar a obra de arte à sombra de um juízo de gosto, exclui-se a possibilidade da identificação com ela, de um “penetrar em sua íntima vitalidade” (Agamben, 2012b, p. 76 *apud* Oliveira, 2017, p. 72).

[...] a obra de arte não é mais, para o homem moderno, a aparição concreta do divino, que deixa a alma capturada pelo êxtase ou pelo terror sagrado, mas uma ocasião privilegiada para colocar em movimento o seu gosto crítico, aquele juízo sobre a arte que, se não tem para nós verdadeiramente, de algum modo, mais valor que a arte mesma, responde porém certamente a uma necessidade pelo menos igualmente essencial (Oliveira, 2017, p. 72).

Como exposto, os estudos desenvolvidos no ensaio *O gosto*, de 1979, evidenciam uma concepção distinta daquela atribuída ao “homem de gosto” – o crítico moderno que tem como único objetivo o julgamento estético, o exercício do juízo estético. Nesse ensaio, Agamben não busca elaborar uma crítica da estética; como analisa Oliveira (2017, p. 73), “trata-se, agora, de entender o gosto como um lugar privilegiado, que permitiria mostrar a fratura entre verdade e beleza, entre conhecimento e prazer, que caracterizaria, a seu ver, a metafísica ocidental.” O gosto, para Agamben, nessa nova perspectiva, representa uma forma singular de saber: aquele que julga a beleza sob a ótica do prazer e a que goza do objeto belo.

Talvez por isso o objeto por excelência de investigação, no ensaio de 1979, não seja mais a obra de arte (mesmo que ele não deixe de levar em conta que a categoria do gosto surge no âmbito da estética moderna), mas a beleza, na medida em que esta sempre trouxe para o campo da filosofia o paradoxo de um outro modo de saber, e isso muito antes do surgimento da estética moderna (Oliveira, 2017, p. 74).

Oliveira (2017) questiona de onde Agamben teria extraído os elementos para edificar essa nova perspectiva e observa que, na obra *Stanze*, publicada dois anos antes, a fratura assumida pelo filósofo italiano, é entre filosofia e poesia. Nessa lucubração anterior, há também, a convocação sábia de Platão, com sua crítica à poesia, ao afirmar que, assim como

as categorias de verdade e beleza, as categorias de filosofia e poesia se diferem: enquanto a poesia possui seu objeto sem conhecê-lo, a filosofia o conhece sem possuí-lo.

A partir das fraturas analisadas – entre verdade e beleza, e entre poesia e filosofia –, Agamben destaca a impossibilidade, para a cultura ocidental, de possuir verdadeiramente o objeto do conhecimento. O gosto, nesse sentido, aspiraria à superação dessas fraturas, especialmente da que separa conhecimento e gozo, pois, de acordo com o filósofo, gostar é um modo de saber, assim como um modo de fruir algo. Para Oliveira (2017), esse raciocínio não trata somente de uma nova concepção da categoria de gosto, mas da própria categoria da estética.

É relevante destacar ainda que essa compreensão do gosto, conforme exposta no ensaio de 1979, segundo Oliveira (2017), permaneceu aparentemente restrita a esse texto específico, sendo uma reflexão que Agamben não retomou diretamente em outras obras. Ainda assim, mesmo o filósofo tendo deixado de lado seu próprio conceito de estética – ao configurar a estética enquanto ciência do belo a ser louvada, e enquanto ciência da obra de arte a ser condenada –, para enfatizar o gosto enquanto o saber do belo, a nosso ver, sua investigação eleva o gosto ao campo da estética, por evidenciá-lo como um privilégio do saber.

Compreendemos que essa nova concepção da categoria do gosto dialoga com a perspectiva *Movimento do Ensinar* que buscamos desenvolver, por refletir sobre o gosto enquanto saber do belo, enquanto fruição. Ainda que esse saber não conheça seu objeto – ou, ao menos, não o conheça segundo as exigências categóricas da cultura moderna –, o possui, torna-o visível por ser belo.

Sabemos, ademais, que Agamben, em outros momentos de sua trajetória intelectual, apresentou-se como um autêntico juiz estético, como no caso de sua apreciação das obras de Duchamp. Segundo Oliveira (2017), o autor julga Duchamp como especulador e espertalhão, por destruir a ideia da arte. Esse juízo estético, proferido por Agamben, não será aqui aprofundado, mas é pertinente observar que, talvez, seu não retorno à nova categoria de gosto, defendida no ensaio de 1979, tenha se dado por sua fidelidade à concepção de estética, desenvolvida anteriormente, como na obra *O homem sem conteúdo*.

De todo modo, o que nos interessa é o ensaio dedicado ao entendimento do gosto como um lugar privilegiado do saber. Um “outro saber”, um “prazer que conhece”, que permite ao(à) espectador(a), ao(à) apreciador(a) de uma obra – seja ela filmica ou não – ser autônomo(a) frente ao objeto de apreciação. Pois esse objeto é capaz de provocar sensações, despertar o desejo de degustação, revelar a beleza do visível que acessa o gosto. Um gosto desprendido da

obrigatoriedade de dominar o conhecimento ou o prazer, mas que, ao mesmo tempo, conhece e goza.

2.3 A estética fílmica

Certamente, o cinema não se constrói apenas com um bom enredo. Essa característica, por si só, não consolida a estética de uma obra. Aspectos como figurinos, iluminação, trilha sonora, ângulos de câmera, entre outros, são igualmente essenciais para a composição estética de uma produção cinematográfica. Segundo Jacques Aumont (2012, p. 15), “a estética do cinema é, portanto, o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas. Ela subentende uma concepção do “belo” e, portanto, do gosto e do prazer do(a) espectador(a), assim como do teórico.”

A primeira obra de Jacques Aumont que aborda a estética fílmica foi publicada na década de 1980. As investigações realizadas consideram os principais aspectos da estética do filme, elaborados, principalmente, na França, nas duas décadas anteriores. Os elementos cinematográficos significativos discutidos pelo autor – que nos interessam particularmente – incluem a noção de plano, a montagem e a linguagem.

Para o autor, a noção de plano abrange diversos sistemas pertencentes ao léxico técnico empregado na “fabricação” dos filmes: “dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo e relação com outras imagens” (Aumont, 2012, p. 39). Além desses termos técnicos, outros como “quadro”, “campo”, “tomada” e “enquadramento” também são utilizados durante o processo de filmagem.

Verifica-se que o ato de filmar possui uma complexidade que se refere a diferentes aspectos da captura de uma cena. Definir o que será ou não enquadrado na imagem fílmica faz parte de escolhas peculiares que, a nosso ver, pode tornar uma cena poética, por exemplo. A escolha do enquadramento e da duração impacta diretamente na forma como a história é percebida pelo(a) espectador(a), permitindo a interpretação da obra. Compreendemos, nesse contexto, que a estética fílmica é construída não só pela imagem em si, mas também pelas escolhas feitas durante a filmagem.

A manipulação dos planos, segundo Aumont, é o principal objeto da montagem. A partir desse objeto, a montagem constrói o filme. Para isso, concentra-se em três operações essenciais: seleção, agrupamento e junção. A seleção define quais quadros são mais adequados à narrativa; o agrupamento contribui para a estrutura da narrativa e garante sua fluidez; e a junção diz

respeito à forma como os planos agrupados são conectados entre si, impactando o ritmo, as transições de ideias e emoções.

Aumont ressalta que a noção de montagem é bastante relevante para a teoria do cinema, pois foi campo de dois confrontos opostos: a montagem enquanto técnica de produção – elemento dinâmico fundamental do cinema – e a tendência de desvalorização da montagem, marcada por sua submissão à instância narrativa ou à representação realista, noção de “transparência” do discurso filmico. Para elucidar tais perspectivas o autor cita S. M. Eisenstein com a *cinédialética*, e André Bazin, com o *cinema da transparência*.

Para André Bazin, segundo Aumont, a montagem deve servir ao cinema na busca por uma representação fiel da realidade. A ideia do *cinema da transparência* sugere que o filme deve ser um meio para apresentar a realidade sem interferências visíveis da montagem,

O evento poderá ser representado por meio de uma sucessão de unidades filmicas (isto é, para Bazin, planos) descontínuos – contanto que essa descontinuidade, precisamente, seja tão **mascarada** quanto possível: é a famosa noção de transparência do discurso filmico [...] (Aumont, 2012, p. 74, grifos do autor).

Por outro lado, S.M. Eisenstein propõe uma abordagem radicalmente diferente ao compreender a montagem como fragmento que pode se articular com outros fragmentos que o circundam. A *cinédialética*, para Eisenstein, envolve a combinação de diferentes planos com o objetivo de gerar um conflito visual e emocional, conduzindo a uma nova compreensão da narrativa.

A noção de “fragmento”, que é absolutamente específica do sistema de Eisenstein, nele designa a unidade filmica, e a primeira coisa que devemos notar é que, diferentemente de Bazin, e com lógica, Eisenstein jamais considera que essa unidade é necessariamente assimilável ao **plano**; o “fragmento” é um fragmento unitário de filme, que, na prática, será muitas vezes confundido com planos (tanto mais que o cinema de Eisenstein se caracteriza por planos em geral muito curtos), mas que pode, pelo menos em teoria, ser definido de maneira bem diferente (pois é unidade, não de representação, mas de discurso) (Aumont, 2012, p. 82, grifos do autor).

Aumont acrescenta que, durante décadas, essas duas perspectivas opostas foram centro de discussões prolixas entre os que acreditavam na realidade e os que criavam nas imagens. De todo modo, sua discussão demonstra que tais abordagens distintas influenciaram – e provavelmente ainda influenciam – as práticas cinematográficas e a maneira como os(as)

espectadores(as) se relacionam com o filme. Verifica-se que as perspectivas: soviética e francesa também se sobressaem no exame da linguagem cinematográfica.

De acordo com o autor, para que o cinema pudesse ser postulado como meio de expressão artística, era preciso concebê-lo com uma linguagem específica. Porém, atribuir ao cinema uma linguagem própria implicava o risco de elevá-la ao nível da gramática, o que gerou uma série de conflitos teóricos. O cineasta italiano Paolo Pasolini, por exemplo, opôs-se à ideia de uma gramática cinematográfica e defendeu uma “linguagem da realidade”, ressaltando que o cinema deve ser entendido em seus próprios termos. Nesse mesmo sentido, Ricciotto Canudo e Louis Delluc definem o cinema como um novo meio de expressão, cuja principal característica é sua universalidade. Contudo, Aumont (2012) critica a visão dos dois últimos autores – que também eram cineastas – por tentarem isolar o cinema como uma arte total, distinta de todas as outras.

Para Aumont, é com Béla Balázs e os teóricos soviéticos que convém buscar as primeiras bases para a concepção do cinema como linguagem. O autor cita os quatro princípios que caracterizam a linguagem cinematográfica, segundo Balázs:

- No cinema, existe distância variável entre espectador e cena representada, daí uma dimensão variável da cena, que toma lugar no quadro e na composição da imagem;
- A imagem total da cena é subdividida em uma série de planos de detalhes (princípio da decupagem);
- Existe variação de enquadramento (ângulo de visão, perspectiva) dos planos de detalhe no decorrer da mesma cena;
- Finalmente, é a operação da montagem que garante a inserção dos planos de detalhes em uma sequência ordenada, na qual não apenas cenas inteiras se sucedem, mas também tomadas dos detalhes mais mínimos de uma mesma cena. A cena em seu conjunto é resultado disso, como se os elementos de um mosaico temporal fossem justapostos no tempo (Aumont, 2012, p. 163-164).

Para Lev Kulechov, diretor da primeira escola de cinema soviético (o VGIK), segundo Aumont, é a partir da montagem que o diretor fílmico cria algo integralmente seu. Para Kulechov e outros teóricos russos, como Pudovkin, Eisenstein, Vertov e Tynianov, a arte – e, portanto, a linguagem cinematográfica – só existe na medida em que há uma transformação do mundo real. “Essa transformação só pode intervir se vinculada ao emprego de certos procedimentos expressivos, que resulta de uma intenção de comunicar um significado” (Aumont, 2012, p. 165).

Por outro lado, teóricos franceses, como André Bazin, defendem a existência de uma gramática do cinema semelhante à gramática tradicional normativa das linguagens verbais, associando-a à estética da *transparência* e ao realismo.

As análises da linguagem cinematográfica, propostas por essas gramáticas, inspiram-se bem estreitamente nas gramáticas de línguas naturais. Nelas se inspiram para a terminologia e para a conduta: partem dos planos (palavras), constituem a nomenclatura (as escalas de plano), definem a maneira como devem ser estruturados em sequências ("frase cinematográfica"), enumeram os sinais de pontuação (Aumont, 2012, p. 167).

Aumont acrescenta que a síntese das duas perspectivas – soviética e francesa – encontra-se na mais recente, coordenada pelo francês Jean Mitry. Essa outra etapa da teoria do filme incorpora conceitos linguísticos, psicanalíticos, sociológicos e históricos, com o intuito de realizar uma análise semiológica ou narratológica do filme. O autor esclarece que uma reflexão formal ou teórica faz parte da história do cinema, assim como ocorre com qualquer produção humana. Seus estudos não têm a intenção de julgar nenhuma das inúmeras interpretações teóricas que se dedicaram a reconhecer o cinema enquanto linguagem e, por isso mesmo, enquanto arte. Este intento estético é o que o afeta, assim como sua compreensão de que os estudos cinematográficos necessitam permear as dimensões antropológicas e sociais, pois a linguagem cinematográfica evolui ao longo do tempo e se concilia a diferentes contextos culturais.

Apresentar as noções de plano e montagem, juntamente com um breve percurso pelas duas concepções sobre a linguagem cinematográfica examinadas por Jacques Aumont, é fundamental para esta pesquisa, pois defendermos a análise filmica em uma correlação estética. Compreender a historicidade do cinema é, em nossa perspectiva, o primeiro passo para contribuir com a formação do gosto daqueles a quem temos o intento de apresentar o cinema enquanto arte. Ao explorar as dimensões formais e contextuais do cinema, nós, educadores(as), proporcionamos uma base sólida para que as crianças não apenas apreciem os filmes, mas também reconheçam seu valor como uma expressão artística e criativa. Essa abordagem crítica é essencial para cultivar uma apreciação mais profunda e consciente do cinema em sua pluralidade.

2.3.1 A criança espectadora do cinema

É importante reconhecer que a criança não se configura como um(a) espectador(a) de cinema como qualquer outro. As crianças possuem interesses distintos em relação a gêneros, linguagens e formatos cinematográficos. No entanto, é importante destacar que existem algumas peculiaridades relacionadas ao(à) espectador(a) que podem ser atribuídas a todos os públicos, incluindo as crianças.

Hugo Munsterberg (1983) foi um autor que refletiu sobre a atenção do(a) espectador(a) de cinema nos primeiros anos do século XX. Suas análises, sob uma perspectiva psicológica, foram realizadas com base nos precursores do cinema, mas ele não presenciou as transformações que surgiram com o cinema falado. Em seus estudos, enfatiza como o cinema pode moldar experiências emocionais e cognitivas. Todavia, a percepção do movimento das pessoas e a utilização da profundidade dos movimentos no espaço fornecem somente um alicerce material. “A cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes e em movimento” (Munsterberg, 1983, p. 27).

O autor ressalta que a interpretação dos significados a partir das imagens em movimento do cinema é singular e que é a atenção, dentre todas as funções internas de um ser humano, a responsável por criar a significação do mundo exterior. Há a atenção voluntária – aquela que intencionalmente dispomos nossa concentração – e a atenção involuntária, de caráter extrínseco, ou seja, o foco da atenção surge a partir daquilo que nos cerca.

Tudo o que é barulhento, brilhante e insólito atrai a atenção involuntária [...]. Tudo o que mexe com os instintos naturais, tudo o que provoca esperança, medo, entusiasmo, indignação, ou qualquer outra emoção forte assume o controle da atenção (Munsterberg, 1983, p. 28-29).

Munsterberg argumenta que o cinema possui a capacidade de guiar a atenção do(a) espectador(a). Os cineastas, a seu ver, operam elementos visuais e narrativos no intuito de focalizar a atenção em certos aspectos do enredo ou do espaço cinematográfico. “Na rápida sucessão das imagens na tela, certamente não faltarão meios de influenciar e dirigir a nossa mente” (Munsterberg, 1983, p. 30). À época de seus estudos, mesmo sem a presença da interlocução verbal, o autor percebeu que o cinema conseguia captar a atenção do(a) espectador(a) por meio dos movimentos dos atores, da expressão do rosto, das mãos e do corpo.

Há movimentos no cinema que captam nossa atenção de tal forma que toda a emoção emana daquele ponto específico, segundo Munsterberg. A mão de um ator em cena, por

exemplo, pode atrair o(a) espectador(a), fazendo com que todos os sentidos deste se voltem para aquele detalhe. É interessante observar que, muito provavelmente, o uso do *close-up* e de outros enquadramentos realizados pelas câmeras do cinema foi sendo aperfeiçoado com o propósito de atrair e ocupar completamente a atenção do(a) espectador(a).

Sempre que a atenção se fixa em alguma coisa específica, todo o resto se ajusta, elimina-se o que não interessa e o *close-up* destaca o detalhe privilegiado pela mente. É como se o mundo exterior fosse sendo urdido dentro da nossa mente e, em vez de leis próprias, obedecesse aos atos de nossa atenção (Munsterberg, 1983, p. 35).

O cinema, para Munsterberg, apresenta uma maneira única de representar a realidade, capaz de alterar a percepção do público sobre suas diferentes dimensões. Nesse contexto, a interrogação que nos convoca é: diante o controle do cinema sobre a atenção do(a) espectador(a), há espaço para a emancipação desse(a) espectador(a)?

Segundo Jacques Rancière (2012), dois fatores essenciais contribuem para a emancipação do(a) espectador(a): a qualidade dos filmes – pois obras que vão além da simples representação da realidade inspiram o(a) espectador(a) a meditar sobre suas percepções cotidianas – e a desconstrução da visão hierárquica tradicional, que concebe o(a) espectador(a) como um(a) agente passivo(a), simples consumidor(a) de um produto. A emancipação do(a) espectador(a), para o autor, certifica um(a) observador(a) e apreciador(a) ativo(a), que depreende e atribui significado à obra.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta (Rancière, 2012, p. 17).

O(a) espectador(a) emancipado, segundo Rancière (2012), é aquele(a) que não aceita passivamente o que lhe é apresentado, mas questiona e busca compreender as diferentes esferas de significado. Sua compreensão sobre o(a) espectador(a) de cinema assemelha-se à sua concepção de aprendizagem – e, por conseguinte, de ensino – ao considerar o(a) espectador(a) como um cocriador da experiência cinematográfica. Essa experiência coaduna-se com imagens em movimento que desafiam normas sociais e políticas, possibilitando a visibilidade de

narrativas heterogêneas – muitas vezes marginalizadas – que contribuem com a identificação, o reconhecimento e a consciência crítica do(a) espectador(a).

É importante ressaltar que a forma como os(as) espectadores(as) direcionam sua atenção pode configurar-se como um ato de resistência. Quando há uma escolha, existe a possibilidade de desafiar as normas estabelecidas e atuar em prol de uma experiência cinematográfica. A nosso ver, a perspectiva *Movimento do Ensinar*, ao defender a igualdade das inteligências, também defende a emancipação do(a) espectador(a), por reconhecer que não há uma distância inalcançável entre a intenção do(a) cineasta e a interpretação do(a) espectador(a). “A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que já sabe àquilo que ele ainda ignora” (Rancière, 2012, p. 15). Em outras palavras, todo(a) espectador(a) tem a capacidade de refletir sobre um filme e, conseqüentemente, sobre sua própria realidade.

Formar o gosto não significa somente cultivar o olhar estético. Formar o gosto é reconhecer que o(a) aprendente tem capacidade para aprender como qualquer outro ser humano, que ele pode vivenciar diferentes exposições estéticas e pode desenvolver consciência crítica diante de um cinema de qualidade artística e poética.

2.4 A poética, o cinema e o cotidiano infantil

Outro campo de estudos que consideramos relevante conceituar, com a finalidade de desenvolver a relação entre o *Movimento do Ensinar* e a formação do gosto a partir do cinema, é a poética. Haja vista, compreendermos, que a possível formação do *gosto infantil* não advém com a contribuição de qualquer cinema, mas, sobretudo, pela poética do cinema. Nesse sentido, torna-se pertinente ampliar a discussão, partindo, primeiramente, de uma concepção de infância que dialogue com o que buscamos argumentar acerca da poética do cotidiano infantil e, por conseguinte, com a poética do cinema.

A infância (do latim *infantia* – prefixo *in*: “não” + *fari*: “falar”; aquele que não fala), para Giorgio Agamben (2007), não é apenas uma fase cronológica, mas uma condição originária do humano. Para o autor, a manifestação da perspectiva de infância torna-se mais exequível quando se busca compreender o âmago da experiência mística da Antiguidade.

Si es cierto que en su forma original el centro de la experiencia mística no era un *saber*, sino un *padecer* (“ou matheîn, allà patheîn”, en palabras de Aristóteles) y si ese *páthêma* estaba en esencia excluido del lenguaje, era un no-poder-decir, um musitar con la boca cerrada, entonces esa experiencia era

bastante cercana a una experiencia de la infancia del hombre en el sentido que hemos señalado (el hecho de que entre los símbolos sacros de la iniciación figurasen juguetes – *puerilia ludicra* – podría abrir un útil campo de indagación al respecto) (Agamben, 2007, p. 89, grifos do autor).

Observa-se que, segundo Agamben (2007), os mistérios não eram, primordialmente, uma transmissão de saber (*máthema*), mas um uma experiência de padecimento (*páthêma*) marcada pelo silêncio – isto é, pela impossibilidade de falar, por uma dimensão do não-dito. O autor acrescenta que a experiência do silêncio, da não-fala, não corresponde simplesmente a um calar intencional, mas a um limite da linguagem: um não-poder-dizer. Desse modo, a infância seria exatamente o lugar de onde a linguagem se desdobra, mas que não pode ser inteiramente dita. Assim, o silêncio como espécie de rito iniciático dos mistérios, ressoa o silêncio originário da infância.

Pero probablemente ya en época antigua y seguramente en el período sobre el que estamos mejor informados (el de la máxima difusión de los misterios a partir del siglo IV d. C.) el mundo antiguo interpreta esa infancia mística como um saber que se debe callar, como un silencio que se debe guardar (Agamben, 2007, p. 90).

Contudo, Agamben (2007) ressalta que, com o tempo, os mistérios deixam de ser um *páthêma* e tornam-se *máthema* (um saber, conhecimento). O que antes se constituía como não-poder-dizer converte-se em princípio velado. Nessa perspectiva, a captura da infância pela história faz com que ela deixe de ser experiência inefável para tornar-se codificação do conhecimento. A infância perde-se como potência da linguagem e transforma-se em silêncio posto. No intuito de desconstruir essa constituição compilada da infância, Agamben persegue a distinção entre mistério e fábula.

Por eso la fábula, o sea algo que sólo se puede contar, y no el misterio, sobre el que se debe callar, contiene la verdad de la infancia como dimensión original del hombre. Pues el hombre de la fábula se libera de la obligación mística del silencio transformándolo en encantamiento: es un hechizo, y no la participación en un saber iniciático, lo que le quita el habla. El silencio místico sufrido como brujería arroja de nuevo al hombre en la pura y muda lengua de la naturaleza: aunque al final deba ser infringido y superado como encanto (Agamben, 2007, p. 90).

A fábula, segundo o autor, faz sobrepujar o “mundo da boca aberta”: o silêncio é transfigurado em encantamento, em jogo. Nesse sentido, na concepção agambeniana, a fábula apresenta-se como o verdadeiro lugar da infância, por suspender as fronteiras entre linguagem e não-linguagem. É nesse espaço em que a criança surge como potência criadora. O viés da

não-linguagem, nesse interim, se dissolve para dar lugar ao novo – à inversão entre humano e não humano. É, portanto, nesse entre-lugar, situado entre silêncio e linguagem, entre o não saber e a possibilidade de dizer, que, a nosso ver, a infância se revela como potência, atualizando-se no gesto, na fábula e na invenção poética.

Isto posto, podemos aproximar o lugar da fábula, no âmbito da infância, ao que denominamos poética do cotidiano infantil, uma vez que a criança, em seus gestos mais simples – brincar, fabular, reinventar-se continuamente – inaugura uma dimensão da linguagem capaz de engendrar novas significações. É nesse horizonte que se insere o diálogo com Mikel Dufrenne (1969), para quem a poética não se limita à obra de arte, mas atravessa o modo como percebemos e habitamos o mundo.

A poética, segundo Mikel Dufrenne (1969), surge em nossas interações cotidianas e em nossa capacidade de atribuir significado e valor às experiências. Os estudos do autor nos chamam a atenção por demonstrar que o poeta conduz o leitor ao estado poético. Nesse sentido, consideramos que a condução ao estado poético se assemelha aos estudos antes realizados sobre gesto, experiência estética e gosto – em suas relações e predisposições perceptivas e corporais – assim como às dimensões que inspiram o desenvolvimento da perspectiva *Movimento do Ensinar*.

Refletir sobre o estado poético e suas considerações pode contribuir para a compreensão acerca do encantamento infantil, que também diz respeito ao estado poético. A nosso ver, trata-se de uma abordagem que pode possibilitar o acesso ao gosto. Para Dufrenne (1969), o estado poético, por sua perícia em transformar determinados regimes corporais, pode também ser qualificado como estado de conhecimento. Esse conhecimento não evidencia um domínio sobre o objeto; na verdade, leva-nos a um “co-nascimento”.

No estado poético, como em toda percepção, estamos presentes ao real: alguma coisa age sobre nós e alguma coisa nos é comunicada. Mas nesse ponto de receptividade onde a poesia nos leva, não é uma emoção que nos é infligida e que nós projetaríamos de volta sobre o objeto. Certamente somos tocados pelo poema, mas não somos reenviados a nós mesmos. Somos comovidos ao descobrir um mundo que está longe de ser a expressão da nossa emoção (Dufrenne, 1969, p. 106).

O estado poético é o estado estético, tal como a exigência do objeto estético supõe; e o sentido do estado poético não se reduz ao afetivo. O autor é categórico nessa compreensão, sobretudo ao criticar o psicologismo. Com base nas considerações de Valéry, Dufrenne destaca que o poema solicita o mundo, efetiva o ser no mundo pelas vias da sensibilidade. O autor

elucida que Valéry se atentou ao psicologismo ao perceber que o poema acolhe uma intencionalidade emocional ao revelar um mundo singular, mas acrescenta que essa descoberta não é absolutamente distinta do mundo comum, ao qual pode estar sintonizada.

Dufrenne enfatiza que amparar-se exclusivamente em uma dimensão psicológica não é suficiente para compreender a complexidade do estado poético e, por conseguinte, a profundidade da experiência estética. O autor defende que a estética não pode ser reduzida a um mero reflexo das preferências individuais ou das respostas emocionais, mas deve ser entendida como uma dimensão mais ampla e compartilhada da vida humana. Ele critica o psicologismo justamente por endossar a necessidade de uma abordagem mais abrangente e contextualizada da experiência estética.

O filósofo parisiense observa que há outra forma de subjetivar o sentido: acessando a esfera da imaginação. No entanto, essa imaginação precisa apresentar um sentido sem necessariamente conceituá-lo, uma vez que a poesia não exige conceitualização.

[...] o poema que lemos não nos convida a conceitualizar ou raciocinar como um texto de prosa. Será preciso dizer que ele nos convida a imaginar? Ou ainda a sonhar? Aqui, faz-se necessário determinar esses termos: a imaginação pode ser a força que se arrebatava e nos arrebatava para longe do poema. [...] É preciso, pois, pensar num regime tranquilo e discreto da imaginação, que apresenta um sentido sem conceitualizá-lo e, antes, o realiza como um mundo (Dufrenne, 1969, p. 107).

A partir da imaginação, o ser humano é capaz de perceber e apreciar a beleza do significado de uma obra de arte, assim como da própria realidade. De acordo com Dufrenne, a imaginação permite que o ser humano transcenda a mera percepção sensorial, possibilitando uma compreensão mais profunda e uma apreciação mais rica das formas, cores, sons e ideias que compõem a experiência estética. A imaginação é um modo de realizar a linguagem.

Verifica-se que os estudos de Dufrenne sobre poética e imaginação, supõe que ambas, quando associadas, são elementos profícuos para a constituição da linguagem. Nessa perspectiva, acreditamos ser possível desenvolver a relação entre poesia e universo infantil, por entendermos que essa relação transcende o campo da linguagem. A criança, a nosso ver, vivencia a poesia enquanto experiência humana a partir de suas percepções, pois a criança está desarmada frente à ideologização social e à lógica racional. Seu olhar inaugura, cotidianamente, formas primeiras de perceber o mundo – um olhar encantado, portanto, poético.

2.4.1 *A poética do cotidiano infantil*

Percorrendo o campo de investigação da poética, compreendemos que o cotidiano infantil, em especial, constitui um solo fértil para a poesia. Nesse interim, considerando ainda as ponderações de Mikel Dufrenne (1969) acerca da poética e do estado poético, há um trecho que ressalta sua compreensão sobre o poeta e a infância, o qual nos chama a atenção.

[...] o poeta não é uma criança: ele não diz, pelo menos, não sempre, a infância e tampouco convida seu leitor a reanimar os devaneios de infância. Ele convida a perceber. A volta ao fundamento não é uma volta à infância: é uma volta à percepção onde se enraíza toda a verdade, onde se revela a verdade poética (Dufrenne, 1969, p. 110).

Para o autor, a experiência estética consiste em um voltar-se para uma capacidade madura de apreciação da arte, de maneira mais profunda e complexa. A ideia aqui é que tal experiência pode ser enriquecida por uma compreensão mais ampla do mundo, razão pela qual há a precaução quanto ao não retorno à ingenuidade ou aos devaneios infantis. Ao contrário da lhanura da infância, a experiência estética na vida adulta pode ser lograda por meio de uma maior bagagem de conhecimentos, experiências e reflexões. Dessa forma, a apreciação da arte e da beleza, segundo Dufrenne, torna-se mais rica e complexa, transcendendo as fantasias simples da infância, a fim de abarcar uma compreensão mais profunda das obras de arte e da própria existência.

Percebe-se que a experiência poética, para Dufrenne, exige um rigor estético diante das complexidades do mundo – daí sua crítica ao psicologismo e à concepção da imaginação enquanto devaneio. Possivelmente, sua compreensão não descarta a importância da formação da sensibilidade estética desde a infância e, provavelmente, não se opõe a ideia de que a poética faça parte da infância. Contudo, a seu ver, a experiência estética na vida adulta pode ser enriquecida pela capacidade de compreender as nuances das obras de arte e da vida em si.

Concordamos com o autor na defesa de um rigor estético ao perspectivar o estado poético, pois a imaginação, longe de ser um devaneio, pode ser criativa e significativa na maneira como interpretamos e atribuímos significado às obras de arte, permitindo-nos mergulhar em mundos ficcionais ou simbólicos e expandir nossa compreensão do mundo. Apesar disso, não podemos negar que o poeta, ainda que não deva se limitar a um devaneio infantil, traz consigo uma infância preservada. “O poeta é precisamente aquele homem que sabe cultivar o menino dentro do peito; que soube desenvolver a percepção infantil, a intuição figurativa, a sensibilidade lírica” (Barbosa Filho, 2013, p. 46).

A criança mantém uma relação mais direta com o mundo. Sua relação com a poética não se realiza, unicamente para o cumprimento da linguagem – linguagem essa que se expressa enquanto grafia, enquanto texto a ser lido por um leitor. Sua relação com a linguagem, assim como com o mundo, revela a singularidade da sua percepção. Trata-se de uma linguagem metafórica, associativa, imagética, inserida na totalidade de sua experiência humana. Isto é, a relação da criança com a poesia é transcendente, cotidiana; diz do ser criança.

Giorgio Agambem (2007) concebe a infância como um tempo de potencialidade que transcende o tempo linear da vida, um tempo em que o sujeito não está totalmente inserido no mundo adulto, com suas regras e linguagem, permanecendo disponível à imaginação e à invenção. Ao convocar o texto “País dos Brinquedos” de Collodi, Agambem exemplifica esse tempo distinto da infância, no qual o espaço é tomado pela brincadeira contínua, pelo imprevisto e pela liberdade – um espaço que não se define pela lógica adulta da utilidade, nem pelo tempo fechado de um calendário.

Esa invasión de la vida por parte del juego tiene como consecuencia inmediata una modificación y una aceleración del tiempo: "En medio del recreo continuo y las múltiples diversiones, las horas, los días, las semanas pasaban como relámpagos". Como era previsible, la aceleración del tiempo no deja de modificar el calendario. Siendo esencialmente ritmo, alternancia, repetición, se inmoviliza ahora en la desmesurada prolongación de un único día de fiesta (Agambem, 2007, p. 96).

O pandemônio do “País dos Brinquedos”, com suas performances e jogos, evidencia que a infância é marcada por uma intensidade sensorial singular. Para Agambem (2007), as atividades lúdicas transformam o cotidiano em experiências significativas, reforçando a ideia de que a infância não deve ser entendida apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas como um estado de presença e de sensibilidade estética em si mesmo.

Oportunizar o encontro com a poesia desde a infância é, certamente, a chave para alcançar a complexidade e o rigor estético que Dufrenne considera essenciais ao olhar maduro de um adulto sobre uma obra de arte. Ora, a poesia é uma forma de se relacionar com o mundo, um convite à percepção; por isso, ela preserva alguns elementos, como os expostos por Hildeberto Barbosa Filho (2013),

[...] a poesia preserva perfeitamente os chamados “quesitos da beleza”, isto é: a **integridade, a simetria e a epifania**. A integridade responde pelo objeto enquanto coisa integral. A simetria garante que se veja o objeto como um em si mesmo. A epifania – “súbita manifestação espiritual”, segundo Joyce – revela a “coisa” ao sujeito, na sua autonomia, particularidade e diferença. Daí

porque a poesia pode ser entendida como um encontro com a essência das coisas, com o âmago dos seres, com a paisagem invisível do real, do real aparente, automatizado, cotidiano, codificado. Aristóteles a compreendia assim, quando falava em mimese das essências e não das aparências conforme Platão. A poesia não representa as coisas como são, mas como poderiam ser (Barbosa Filho, 2013, p. 45, grifos do autor).

Neste sentido, é possível entender que a poesia não é matéria para poucos; ela é de todos, por ser ela mesma, essência e âmago dos seres. De todo modo, devemos admitir que ela convive melhor com a experiência perceptiva de alguns – como as crianças, por exemplo. A criança está disponível ao que lhe é apresentado; seu olhar é sempre um olhar inaugural para o mundo. Já os adultos, diferentemente das crianças, podem experimentar a sensação poética, mas não de forma constante.

Há, de acordo com Barbosa Filho (2013), predisposições, situações, sensibilidades e ambiências necessárias para a materialização da experiência estética e poética em cada ser. Para o autor, a poesia é de todos, mas o poema não; o poema pertence particularmente ao poeta.

O poema é uma tentativa consciente de expressar a poesia por meio da linguagem. [...] Se a poesia é um ver, o poema é um fazer, um fazer desviante no interior da ordem da linguagem. Fazer que pressupõe fantasia criadora, mas também consciência crítica: do mundo, da linguagem e da literatura. Por isso mesmo, se a criança é toda poesia, ela ainda não pode ser o poema. No entanto, é o contato com o poema, na mais das vezes quase inexistente, a maneira ideal de fazer a criança não perder a poesia (Barbosa Filho, 2013, p. 46).

Assim, ao pensarmos a infância como tempo de potência, conforme Agamben (2007), percebemos que ela se aproxima da própria natureza da poesia, na medida em que ambas se colocam como abertura para o possível. A infância não é ausência de linguagem, mas o espaço onde a linguagem ainda se encontra em estado de devir, lugar do “ainda-não-dito” que permite a emergência de novas formas de dizer e de perceber. Do mesmo modo, a poesia, como lembra Barbosa Filho (2013), não representa as coisas como são, mas como poderiam ser. Há, portanto, uma convergência entre infância e poética: ambas instauram um espaço de suspensão da linearidade e de subversão das convenções do tempo e da linguagem, possibilitando o aparecimento do novo.

Enquanto Dufrenne ressalta a necessidade de um rigor estético que impede a redução da imaginação ao mero devaneio, Agamben nos lembra que esse rigor não exclui, mas depende de um “resto” infantil preservado, que é a capacidade de olhar para o mundo como se fosse sempre a primeira vez. A percepção inaugural da criança, ao mesmo tempo sensorial e poética, não

deve ser confundida com ingenuidade, mas compreendida como uma modalidade originária de relação com o mundo, aquela que funda a própria experiência estética.

Dessa forma, a poética não pode ser compreendida apenas como matéria da maturidade, tampouco como mero jogo pueril; ela habita essa zona liminar em que infância e vida adulta se cruzam. A infância, nesse sentido, é condição para a poesia: é dela que advém a disponibilidade sensível, a abertura ao mundo e a plasticidade da linguagem que tornam possível tanto a criação poética quanto sua fruição. A experiência estética do adulto, marcada pela complexidade e pela consciência crítica, só pode se realizar plenamente quando preserva, como fundo vital, essa infância que não passa – uma infância que, como diz Agamben, é tempo de potencialidade e não de simples cronologia.

É por admitir essa relação entre criança e poesia – entendendo que o contato com essa experiência poética pode ocorrer desde a tenra idade – que perspectivamos o objetivo desta tese, a partir da concepção que nos propusemos desenvolver: *Movimento do Ensinar*. Sabe-se que as estratégias pedagógicas, assim como os documentos normativos acessados nas instituições de Educação Básica na atualidade, implicam uma arraigada ruptura com a experiência espontânea e viva da linguagem e da estética. A criança, mesmo trazendo consigo genuinamente a poética, ao chegar na escola, não encontra terreno fértil para o encontro com a poesia. Os métodos tradicionais de alfabetização privilegiam, particularmente, a racionalidade, além de reproduzirem aportes ideológicos dominantes de uma sociedade produtivista e capitalista.

Compreendemos que o encontro com a poética no ambiente escolar deve transpor os esquemas ideológicos capitalistas, assim como os instrumentos normativos e produtivistas. Por isso, desde o princípio, o interesse central deste estudo – examinar a contribuição da poética do cinema para a formação do *gosto infantil* – atentou-se à hipótese de que o encontro entre cinema e escola, entre a poética do cinema e a poética do cotidiano infantil, contribuiria para tal intento.

2.4.2 A poética do cinema

Ao propormos a investigação da presente pesquisa, baseada na hipótese de que a poética do cinema é um elemento propício à formação do *gosto infantil*, partimos, inicialmente, da compreensão de que a relação cinema e escola decorre do encontro com a arte e com a experiência estética. A arte cinematográfica, a nosso ver, necessita fazer parte da escola, não apenas como um componente curricular, mas como um elemento intrínseco, real e cotidiano. Mas o que torna o cinema arte? Que encontro favorece a relação cinema e poética? E entre

poética do cinema e a escola? Por que a poética do cinema pode ser um elemento de contribuição para a formação do gosto infantil no ambiente escolar?

A discussão em torno da admissão do cinema enquanto arte vem sendo debatida desde seus primórdios. Porém, somente no século XX, o crítico de cinema Ricciotto Canudo, em seu *Manifesto das Sete Artes*, incluiu o cinema entre as Belas Artes. Essa inclusão influenciou o entendimento de que o cinema não se refere ao puro espetáculo de massa. Para Canudo, o cinema concilia todas as outras artes.

O importante cineasta russo Andrei Tarkovski (1998) também expõe considerações relevantes em defesa do cinema como forma de arte. Sua compreensão abarca o cinema como uma manifestação artística profundamente ligada à experiência humana e à busca por significado. Para o autor, o cinema não é somente um meio para se narrar diferentes histórias ou de entretenimento, mas uma oportunidade de lidar com a condição de ser e de se comunicar com as experiências e vivências humanas. A arte cinematográfica, segundo Tarkovski (1998), ultrapassa os limites do domínio linguístico e cultural, correlacionando-se com emoções e experiências subjetivas do espectador. Sua linguagem comunica peculiaridades humanas de forma universal e, por isso torna-se uma expressão artística de magnificente amplitude.

Compreendemos que reconhecer o cinema enquanto arte é considerar sua potência em perscrutar questões essenciais da vida ao difundir elementos e caracterizações intrínsecos à experiência humana. Por sua perícia em combinar diferentes linguagens artísticas e, por sua natureza multifária, o diálogo com outras artes, como a literatura, a pintura, a música, a dança e, a nosso ver, com a poesia, é o que torna o cinema uma potência para a formação do gosto.

De todo modo, não se pode desconsiderar que a relação entre cinema e poética é complexa, pois ambos compartilham a capacidade de evocar emoções e a habilidade de transcender a realidade cotidiana ao envolver aspectos mais subjetivos da vivência humana. O cinema, assim como a poesia, possui uma linguagem própria, composta por elementos visuais, sonoros, narrativos e emocionais, capazes de alcançar esteticamente o espectador. A poética se insere no cinema por meio do modo como as imagens, a música e a interlocução são amalgamados na exposição de temas universais e na constituição de sua linguagem narrativa.

Para Ferreira (2004), o poético desenvolve-se fora do cinema, mas também em confluência com ele. Seus estudos acerca da ordem do fílmico e da ordem do poético compreendem que a ordem do fílmico concebe diferentes determinações – técnicas, históricas, ideológicas, econômicas e também poéticas. A poética de um filme, segundo o autor, pode iniciar-se a partir de uma ideia narrativa, mas pode estar igualmente presente no seu desenrolar, na criação de imagens, sons e movimentos. “Assim, se no projeto inicial de um filme pode estar

contida uma ideia poética, é no decurso da sua realização, da filmagem até a montagem, que é criada a poética do filme” (Ferreira, 2004, p. 314).

Cada ordem – filmica ou poética – integra elementos próprios, técnicas específicas, ritmos e regras particulares. Entretanto, quando convergem em um mesmo processo, de acordo com Ferreira (2004), há a possibilidade de criar novas realidades. É interessante observar que, desde os primórdios, o cinema se preocupou em criar espaço e tempo definidos em um determinado movimento. Para a poética, é precisamente a relação entre a percepção do objeto e o tempo que está em causa.

Deste modo, na primeira fase da preparação e da filmagem de um filme, em que a poética tem que ser encontrada, é, independentemente da ideia e do argumento do filme, mas em articulação com eles, na resposta a dar pelo realizador às perguntas colocadas pelos participantes (que podem respeitar aos mais diversos assuntos, da caracterização física e psicológica de um personagem à direção do seu movimento, da colocação da câmara no cenário até à iluminação da cena, por exemplo) que se geram níveis de criação filmica e de criação poética (Ferreira, 2004, p. 317).

Observa-se que o autor chama a atenção para a importância da articulação entre a ideia inicial do filme e a direção dos deslocamentos, dos personagens e dos cenários, para a realização de uma possível criação poética. A nosso ver, os filmes para ou sobre crianças precisam atentar-se, ao se proporem como arte – e, particularmente, como poética – às diferentes infâncias que podem ser retratadas, assim como às diversas referências estéticas e políticas que podem ser problematizadas em articulação com o tempo e o espaço das composições cinematográficas. Tais composições, como pondera Ferreira (2004), compreendem a arte como um meio de influência sobre a cultura e a sociedade de seu tempo, e não apenas como um reflexo dessas. O encontro entre poética e cinema, no contexto da escola e da infância, pode – e deve – partir de uma abordagem estética que se concentre nas inúmeras infâncias presentes nas crianças.

2.4.3 A poética da infância no cinema

Consideramos que o encontro entre poética e cinema, no contexto da escola e da infância, necessita surgir no cenário de uma estética que contemple as crianças e suas infâncias, retratando-as em filmes que podem ser assistidos como documentos históricos: produções contemporâneas que destacam as crianças como protagonistas de um tempo histórico que almeja novas relações, práticas estéticas e subjetividades políticas.

Crianças brincantes, poéticas, singulares, imersas em suas próprias histórias de vida, de comunidade. A nosso ver, essas crianças são reais; são as crianças que frequentam as escolas, que sonham, brincam, fantasiam, mas que não estão isentas do cotidiano – muitas vezes desassistidas, ignoradas, transigentes, submissas. A poética da infância no cinema parte da intersecção entre três importantes esferas – a poética, a infância e o cinema –, relação essa que carece de veracidade. Por essa razão, os filmes que retratam a infância, desde que atentos à qualidade estética, não devem romantizá-la ou torná-la transcendente e intangível.

O encontro entre poética, infância e cinema inicia-se na arte cinematográfica, mas emerge a partir de uma dialética: realidade cotidiana-filme, filme-realidade cotidiana. Se o filme sobre a infância não considera essa dialética, não se pode constatar a relação anteriormente anunciada entre poética, infância e cinema. A realidade cotidiana fílmica, ainda que fictícia, não se refere a uma realidade idealizada ou inalcançável; ela se inspira nas inúmeras histórias de seres humanos – crianças de ontem e de hoje –, daquilo que pode ser identificável por todas elas.

As histórias fílmicas que selecionamos para as oficinas de cinema na escola, contam, a nosso ver, histórias de infâncias visíveis e viventes. Entendemos que somente os filmes que consideram a dialética antes mencionada podem contribuir para a formação do gosto infantil, pois apenas o encontro entre ficção e o possível pode oportunizar o contato, a fantasia, o imaginar e o sonhar. É a arte que conduz à experiência estética e à aprendizagem inventiva – a arte que necessita fazer parte da escola.

No próximo capítulo, nos dedicaremos à análise propriamente dita da coleta de dados. Nosso intento é descrever todos os encontros ocorridos nas oficinas de cinema na escola e, para isso, será de fundamental importância a análise dos filmes selecionados. De todo modo, a fim de elucidar a discussão realizada até aqui acerca da poética da infância no cinema, iniciaremos um breve exame do encontro entre a apreciação fílmica e a experiência estética.

2.4.4 A poética do cinema na escola

Nos doze encontros⁴⁰ realizados nas oficinas de cinema para a coleta de dados desta tese, buscamos propiciar momentos de apreciação fílmica e atividades experimentais audiovisuais. Ao todo foram dez obras cinematográficas apreciadas, como citado na introdução.

⁴⁰ Os doze encontros foram analisados de forma aprofundada e detalhada no Capítulo 3.

Os quatro primeiros filmes exibidos (*L'arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat* (*A chegada do trem na estação*) (1895, França), dos Irmãos Lumière; *La Sortie des Usines Lumière à Lyon* (*A saída dos operários da Fábrica Lumière*) (1895, França), dos Irmãos Lumière; *L'Arroseur Arrosé* (*O regador regado*) (1895, França), de Louis Lumière; *L'Homme à la Tête em Caoutchouc* (*O homem com a cabeça de borracha*) (1901, França), de Georges Méliès) foram selecionados com o intuito de apresentar às crianças o surgimento do cinema – como os primeiros filmes foram pensados e quais técnicas iniciais foram utilizadas para o registro da cena em movimento.

Ainda que os primórdios do cinema não tenham objetivado diretamente a consecução da arte ou do entretenimento, é possível observar que a poética – presente na percepção cotidiana e na capacidade de atribuir significado e valor às experiências – como exposto por Mikel Dufrenne (1969) – esteve presente desde a primeira e primordial escolha: a construção de cenários em que uma câmera estática pudesse dar conta do todo histórico, fictício ou documental cinematográfico.

No decorrer do primeiro encontro com as crianças, discutimos sobre alguns recursos técnicos empregados nas quatro obras assistidas, evidenciando a técnica da câmera estática e algumas particularidades do curta-metragem. A seguir, apresenta-se uma parte da transcrição dessa discussão:

Professora/pesquisadora: O cinema surgiu a partir de um aparelho chamado cinematógrafo, tá? O cinematógrafo era uma câmera muito pesada e ela tinha um filme que durava, no máximo, um minuto de duração. Então, colocava-se esse filme dentro dessa câmera de filmagem, e ela gravava corrido, assim, ó, o tempo todo, durante um minuto. Então, durante um minuto, tinha que fazer o filme. E, detalhe: a câmera era muito pesada. Ela não tinha como se locomover como hoje. Hoje, nós temos os nossos celulares, que a gente carrega para onde quiser. Então, como ela era muito pesada, eles escolhiam o ponto onde iam filmar. E, ali, filmavam tudo que passava na frente da câmera. E é isso que nós vamos assistir aqui agora. Nós vamos assistir a alguns curtas. O que é curta? Alguém saberia me dizer?

Criança 1: Um filme pequeno. Um filme pequeno.

Criança 2: É aquele que a senhora mostrou para a gente no primeiro filme que a gente assistiu.

Professora/pesquisadora: Os primeiros filmes tinham quanto tempo?

Criança 3: Um. Um minuto.

Professora/pesquisadora: Então, é muito curto, não é?

Criança 3: Muito curto.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados.)

Essas quatro obras despertaram o interesse das crianças, especialmente por serem filmes em preto e branco e pela ausência de áudio e diálogo. É evidente que algumas crianças manifestaram descontentamento em relação ao primeiro contato com essas produções, expressando o desejo de escolher outros filmes, mais próximos daqueles aos quais estão habituadas. No entanto, essa experiência inicial propiciou momentos de reflexão e discussão, permitindo que as crianças explorassem suas emoções e opiniões sobre o cinema. Veremos, principalmente nas análises realizadas no terceiro capítulo, que a ausência de som e cores nos primeiros filmes da história do cinema incentivou uma interpretação mais esmiuçada das imagens, estimulando a criatividade e a imaginação ao criar narrativas próprias para os filmes assistidos. Assim, mesmo diante de um primeiro impacto de certa resistência, as obras contribuíram para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

Como descrito na transcrição acima, iniciamos a discussão no intuito de abordar alguns temas: câmera parada, enquadramento, cores, sons, narrativa. Observa-se que, ao serem questionadas acerca do que é um curta, uma das crianças respondeu que o curta é “um filme pequeno” (criança participante da pesquisa). A seguir temos a sequência de apreciação dos quatro curtas no encontro:

1. *L'arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat (A chegada do trem na estação)* 1895 – França, Irmãos Lumière;
2. *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon (A saída dos operários da Fábrica Lumière)* 1895 - França, Irmãos Lumière;
3. *L'Arroseur Arrosé (O regador regado)* 1895 - França, Louis Lumière;
4. *L'Homme à la Tête em Caoutchouc (O homem com a cabeça de borracha)* 1901 – França, Georges Méliès.

Os dois primeiros curtas foram apresentados antes do início dessa discussão transcrita. Essas duas obras destacam os primórdios do cinema e o desejo dos irmãos Lumière em dar movimento as imagens. Já o terceiro, apreciado após a discussão inicial, foi exibido com o intuito de destacar as primeiras narrativas fílmicas produzidas, evidenciando a rápida transformação do cinema, tanto nos recursos quanto na disposição em se consolidar como uma nova linguagem. Na sequência, a quarta obra deu continuidade à apresentação dessa transformação cinematográfica, com ênfase nos primeiros efeitos especiais, excepcionalmente realizados por Georges Méliès.

Após a apreciação fílmica dos quatro curtas, as crianças tiveram acesso aos tablets que seriam utilizados em todas as atividades experimentais/audiovisuais nos encontros dedicados às oficinas de cinema. Ao todo, foram distribuídos sete tablets entre sete grupos de trabalho, inicialmente. Cinco tablets foram emprestados pela instituição escolar onde realizamos a pesquisa empírica, e dois pertenciam ao nosso acervo pessoal. No decorrer dos encontros, percebemos a necessidade de reorganizar os grupos para que o trabalho empírico se desenvolvesse com mais qualidade, visto que nem todas as crianças estavam presentes. Reorganizamos, então, os grupos para seis, depois para cinco e, por fim, quatro, mantendo este último número até o final da pesquisa empírica. Antes de iniciar a atividade prática, as crianças manusearam os tablets para se familiarizarem com os aparelhos. As imagens a seguir retratam esse momento:

Figura 12 – Sequência *Making of* – 2



Fonte: compilação da autora – imagens própria.

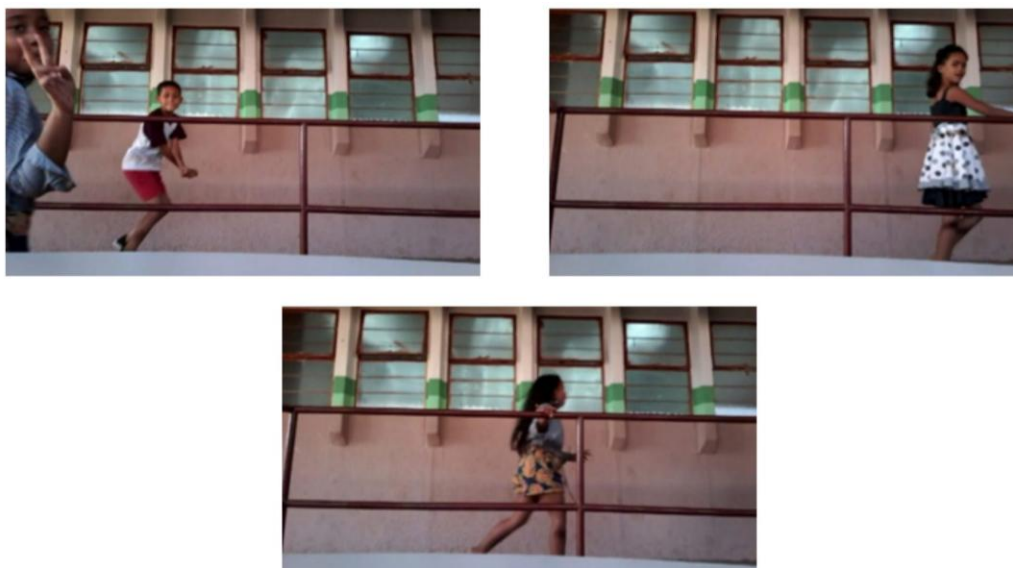
Figura 13 – Sequência *Making of* – 3



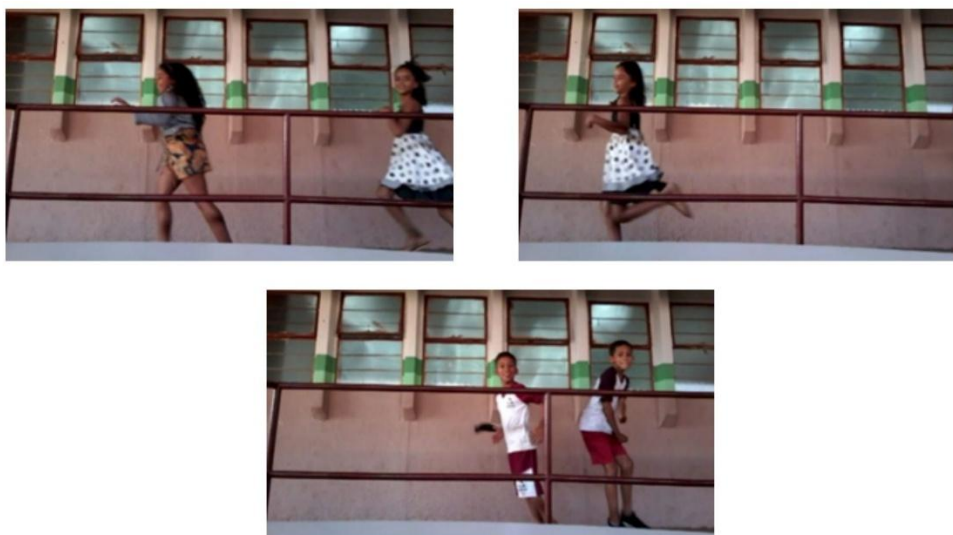
Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Após o primeiro contato com os aparelhos, partimos para a realização da atividade prática inspirada no *Minuto Lumière*; isto é, um registro de um minuto produzido pelas crianças, realizado após a delimitação do espaço e a escolha, entre elas, de quem faria o registro e quem participaria como ator(es) da cena. É importante destacar, com a realização dessa atividade, que filmar uma cena em plano único não é tarefa simples, pois a delimitação do espaço e a disposição das crianças para se manterem no local determinado, exigiam estratégia e planejamento. Assim como faziam os irmãos Lumière, que, além de proporcionarem à humanidade um aparelho capaz de captar planos em movimento, demonstravam-se exímios cinegrafistas e diretores, ao delinearem o espaço e a posição propícia para a gravação da cena pretendida.

As atividades experimentais/audiovisuais propostas nas oficinas de cinema iniciavam-se, quase sempre, com a brincadeira. Partir da brincadeira contribuiu para que as crianças se soltassem na elaboração tanto do planejamento quanto da execução das atividades. De todo modo, o primeiro contato com a experiência de uma produção audiovisual foi percebido e vivenciado de forma distinta por cada grupo. Nem todos os grupos conseguiram registrar um vídeo em plano único; conservar o aparelho imóvel no ato da gravação foi, certamente, o maior obstáculo. A seguir, temos imagens do primeiro contato com o fazer cinema na escola:

Figura 14 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 2

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 15 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 2

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

As imagens acima correspondem a capturas de tela do vídeo produzido pelo grupo dois. Antes de efetuar o registro das cenas desejadas, o grupo selecionou o espaço cênico e identificou maneiras de manter o equipamento estático em uma posição adequada para a gravação da cena em plano único. Após essas escolhas iniciais, procedeu-se ao registro da cena pretendida. É pertinente notar que, assim como na obra *L'Arroseur arrosé (O regador regado)*, apreciada durante esse encontro, as crianças compreenderam que, ao definir o espaço cênico, deveriam realizar a ação previamente planejada dentro desse espaço delimitado, a fim de que a câmera registrasse com precisão a cena.

É amplamente reconhecido que, atualmente, as crianças registram vídeos de forma cotidiana em dispositivos semelhantes aos utilizados na pesquisa empírica. Embora a gravação de vídeos tenha se tornado uma prática comum e acessível, a produção de um vídeo que envolva um planejamento prévio e a elaboração de um roteiro – que organize e defina claramente as funções de cada membro do grupo – representa um desafio. Além disso, partir de uma inspiração cinematográfica, compreendendo o emprego dos recursos técnicos apropriados, como o filmar em plano único, não constitui uma empreitada ordinária. Trata-se de estratégias que, em nosso entendimento, fazem parte do trabalho dos(as) diretores(as) de cinema, principalmente daqueles(as) que almejam uma criação poética.

Certamente, as crianças, ao idealizar a ação da atividade proposta, não planejaram alcançar uma poética – e é justamente essa não intencionalidade que torna o cotidiano infantil um terreno fértil para a poesia. Como mencionado anteriormente, a poética, segundo Mikel Dufrenne (1969), não se restringe às criações artísticas, mas está presente em nossa percepção do mundo. A percepção do mundo e o agir infantil são simultâneos, despreziosos e imaginativos. A poética, no registro das crianças, surge no desenrolar da ação, no brincar, no encantar, no querer contar, no expressar o mundo subjetivo e singular do humano.

2.5 O movimento do ensinar para a formação do gosto

Foi possível verificar, até aqui, que diversos são os campos teóricos possíveis para alicerçar a perspectiva nomeada *Movimento do Ensinar*. Percebemos, ao discutir acerca da aprendizagem, que o aprender pode ocorrer no encontro; isto é, nós aprendemos *com* alguém e não, necessariamente, *por* alguém. O essencial da aprendizagem está no próprio aprender, e não no saber. A aprendizagem, de acordo com os estudos bibliográficos já realizados, delinea-se por meio dos gestos; e o itinerário em prol da formação do gosto deve considerar a experiência estética, o corpo perceptivo, a sensibilidade e a poética, nessa construção.

Como aludido, a aprendizagem pode ocorrer quando o(a) professor(a) renuncia à sua ciência e concede a autonomia do(a) aprendente. A nosso ver, a perspectiva *Movimento do Ensinar*, com o intuito de formar o gosto, pode partir da transformação do que sabemos, compreendendo que a igualdade deve ser o ponto de partida, e não o objetivo a se cumprir.

Rancièrè (2022) desenvolve, em seus estudos, um princípio fundamental que problematiza as hierarquias tradicionais de conhecimento e educação: a “igualdade das inteligências”. Ele argumenta que todos os indivíduos possuem a capacidade de pensar e aprender, independentemente de sua origem social ou formação. Propõe que o verdadeiro

aprendizado ocorre quando se reconhece a capacidade do(a) aluno(a) de pensar por conta própria e construir seu próprio conhecimento.

Pensar a perspectiva *Movimento do Ensinar* para a formação do gosto é adotar uma abordagem mais democratizante da educação, na qual todos têm acesso ao conhecimento e à possibilidade de desenvolver suas próprias habilidades intelectuais. Todavia, não podemos nos esquecer de que as inteligências são diferentes. No entanto, segundo Rancière (2022), essa diversidade não implica hierarquia ou desigualdade. Ainda que as capacidades intelectuais variem entre os indivíduos, isso não significa que algumas pessoas sejam, intrinsecamente, mais capazes de aprender ou compreender do que outras.

A ideia de desigualdade das inteligências, segundo o autor, é uma construção social que, muitas vezes, serve para justificar sistemas educacionais e sociais hierárquicos. Essa visão enfatiza a noção de que o conhecimento deve ser imposto por um(a) "mestre(a)" a um(a) "aluno(a)" – o que é refutado por Rancière (2022), ao defender que o aprendizado pode acontecer de forma mais colaborativa. Para uma perspectiva em prol da formação do gosto – que, a nosso ver, é inerente a uma formação humana –, as diferenças nas formas de inteligência devem ser reconhecidas e valorizadas. Todos têm o potencial de desenvolver suas habilidades intelectuais e contribuir para o conhecimento coletivo.

O(a) professor(a) que se permite aderir à perspectiva *Movimento do Ensinar*, necessita desenvolver um espírito investigativo que contrarie a ideia de uma inteligência superior, a qual justificaria a subordinação dos indivíduos em contextos sociais e educacionais. Essa ideia, de acordo com Rancière, é frequentemente utilizada para legitimar a desigualdade, na medida em que alguns são considerados detentores de um conhecimento “divino” e, portanto, autorizados a ensinar e governar os outros. Tal visão hierárquica pode levar à passividade do indivíduo frente ao que lhe é ensinado por aqueles(as) que ocupam posições de autoridade, em vez de estimulá-lo a questionar ou buscar seu próprio entendimento. O sonho da igualdade das inteligências é, assim, narrado como um sonho de uma sociedade emancipada:

Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais. Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar as palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é consequência de circunstâncias que não o obrigaram a buscar mais. Em suma, eles saberiam que a perfeição alcançada por um ou outro em sua *arte* não é mais do que a

aplicação particular do poder comum a todo ser razoável, que qualquer um pode experimentar quando se retira para esse espaço íntimo da consciência em que a mentira já não faz mais sentido. Eles saberiam que a dignidade do homem é independente da sua posição [...] (Rancière, 2022, p. 104-105).

Pensar em uma sociedade emancipada, em uma sociedade que admite a igualdade das inteligências, é uma utopia – mas uma utopia que pode ser polemizada, problematizada. Pensar a aprendizagem em prol da igualdade das inteligências pode ser minimamente construída no ambiente escolar, principalmente se nos dispusermos a pensar a aprendizagem de forma inventiva e criativa. Desse modo, pensar os gestos, o gosto e a poética do cinema em concordância com a poética do cotidiano infantil escolar é compreender que as experiências advindas dessa confluência não se restringem somente às produções e apreciações artísticas, mas estão presentes na percepção do mundo como um todo. Refletir sobre essa confluência representa uma rica contribuição para a aprendizagem que forma a percepção e a sensibilidade e, por isso mesmo, contribui para a formação do gosto.

No próximo capítulo, daremos continuidade à discussão acerca da perspectiva *Movimento do Ensinar* em favor da formação do gosto, a partir do andamento das análises dos encontros ocorridos nas oficinas de cinema desenvolvidos para esta tese.

Percebemos que, ao incluir o cinema no ambiente escolar, proporcionamos às crianças a oportunidade de vivenciar o encontro com a poética, a qual ressoou em suas percepções. O contato com as narrativas em movimento não apenas ampliou o repertório cultural, como provocou o despertar criativo. Ao apreciarem as obras cinematográficas, as crianças foram convidadas a imaginar, fantasiar e recontar as cenas à sua maneira. Nesse processo, não se limitaram à reprodução de ideias; pelo contrário, dedicaram-se a percorrer as minúcias de suas invenções, revelando-se crianças brincantes, inventivas, criativas – potências.

Assim, ao incluir o cinema na escola, não estamos apenas enriquecendo o currículo, mas também criando um espaço para a aprendizagem como um ato coletivo e democrático. As descobertas que surgem desse processo são importantes para que as crianças possam se reconhecer como protagonistas em ambientes que valorizam suas percepções e experiências. Nesse sentido, o cinema na escola revela-se um recurso profícuo para cultivar o gosto estético, para estimular a criatividade e promover uma educação emancipada.

CAPÍTULO 3 – AS OFICINAS DE CINEMA NA ESCOLA

Os encontros de cinema, no formato de oficinas/exibição filmica, e o fazer cinema na escola foram pensados como objetivo primordial desta tese, tendo em vista o anseio em levar a poética da infância e do cinema àqueles(as) que são, a nosso ver, os(as) principais destinatários(as) das obras filmicas que integram qualidade estética e poética – as crianças.

Não se pode ignorar que a execução de uma pesquisa como esta representa um grande desafio, exigindo constante adaptação às limitações estruturais e curriculares. A falta de infraestrutura adequada para exibições filmicas, somada à carga horária reduzida da disciplina de Arte, tornou a realização das atividades cinematográficas ainda mais complexa, sobretudo porque esses saberes não são priorizados nos documentos normativos curriculares. Por essa razão, no intuito de não apenas otimizar o uso do tempo disponível, mas também enriquecer a experiência dos(as) alunos(as), o projeto foi integrado a outras áreas do conhecimento.

Sem dúvida, a colaboração da escola, ao disponibilizar equipamentos e garantir um acesso estável à internet, foi fundamental para o êxito das atividades. Tal colaboração evidencia que, apesar dos desafios enfrentados, é possível criar oportunidades significativas de aprendizado e desenvolvimento artístico. Todavia, é necessário reconhecer que nem sempre as escolas estão dispostas a atuar como parceiras na execução de pesquisas dessa natureza. Por se referir a uma pesquisa universitária, houve um respaldo acadêmico-institucional que, provavelmente, facultou essa coparticipação, possibilitando às crianças o experienciar a arte cinematográfica. Além de contribuir para um ambiente favorável ao potencial criativo dos(as) estudantes, o diálogo entre universidade e escola demonstra o quanto essa parceria valoriza a inserção da Arte no contexto escolar.

Neste capítulo, damos continuidade à descrição e análise dos encontros realizados. Para tanto, efetuamos um breve exame das obras filmicas apreciadas, identificando o contexto histórico de cada uma, bem como os recursos técnicos, estéticos e poéticos que lhes outorgam qualidade artística. Em seguida, a descrição das vivências se concentrou na percepção e observação das crianças em relação aos filmes apreciados e às atividades desenvolvidas. É importante destacar que, à medida que os encontros se sucederam, novas ideias surgiram para a realização dos exercícios audiovisuais, o que nos conduziu a novas rotas de planejamento. Ressaltamos, ainda, que durante toda a realização das atividades dos encontros de cinema na escola, contamos com o auxílio da professora Marli Rosaria dos Santos Pires, docente adjunta da instituição escolar onde foi conduzido o estudo empírico desta tese.

Todas as produções filmicas realizadas pelas crianças durante os encontros das oficinas encontram-se disponíveis no formato QR Code (ver Anexo 1).

3.1 A análise fenomenológica

A escolha da abordagem fenomenológica para a análise das atividades empíricas na elaboração desta tese revelou-se fundamental, uma vez que as pesquisas – bibliográfica e de observação participante –, ambas de natureza qualitativa, foram alicerçadas pelos princípios da fenomenologia⁴¹. Essa perspectiva teórica considera que qualquer investigação deve partir do mundo percebido e palpável, tal como este se apresenta. Nesse sentido, alinhamos nossa pesquisa com os autores citados no decorrer desta tese, para a construção do percurso metodológico a ser seguido ao interagir com as crianças. Esses teóricos contribuíram significativamente para a compreensão das experiências das crianças; permitindo-nos abordar suas narrativas e vivências de forma contextualizada. Assim, a abordagem fenomenológica não apenas respaldou a coleta de dados, como também contribuiu para a interpretação dos fenômenos observados, isto é, as interações entre as crianças e o ambiente cinematográfico.

Para chegar à evidência das experiências o pesquisador inicia com o campo perceptual que se oferece ao sujeito a todo momento. Dentro do campo destacam-se alguns aspectos que impressionam o pesquisador, aspectos aí presentes que impõem à atenção. Nenhum objeto no conjunto total da descrição apresenta-se como algo isolado, mas, desde o início, como um objeto num horizonte. Através das descrições o fenômeno surge. A descrição é um relato de alguém que sabe alguma coisa para alguém que não sabe; não se trata de uma redação ou de um relatório (Martins; Boemer; Ferraz, 1990, p. 145).

É relevante observar, no trecho acima, a evidência e a dimensão do campo perceptual na abordagem fenomenológica. Os autores sugerem que a experiência do(a) pesquisador(a) se inicia a partir da percepção imediata do mundo ao seu redor. Ao refletirmos sobre nossos estudos, compreendemos que a percepção não se limitou a elementos isolados; pelo contrário, cada aspecto que chamou nossa atenção foi vivenciado e entendido como parte de um contexto

⁴¹ “A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. [...] É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é [...]” (Merleau-Ponty, 1994, p. 1).

mais amplo. Ademais, é importante destacar que, para atingirmos o fenômeno em estudo, foi necessária uma descrição cuidadosa da percepção, dos relatos e dos gestos das crianças durante o desenrolar das atividades.

Quando Merleau-Ponty afirma que as essências (objetos da fenomenologia) devem ser compreendidas dentro de uma facticidade, ele quer dizer que o estudo da experiência humana não pode ser isolado do contexto tangível em que essa experiência ocorre. A facticidade refere-se às condições reais e sensíveis da vida; portanto, para entender o ser humano e o mundo, é necessário considerar as circunstâncias históricas, culturais e corporais que formam nossas percepções.

Entrar em contato com o cotidiano infantil no espaço escolar, com o propósito de inserção das atividades cinematográficas, fez-nos perceber que, assim como Merleau-Ponty prevenia, o espaço também exprimiu a experiência perceptiva das crianças em relação às atividades desenvolvidas.

O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões (Merleau-Ponty, 1994, p. 328).

Ao considerar as ponderações de Merleau-Ponty acerca do espaço, podemos refletir que os ambientes em que desenvolvemos a oficina de cinema com as crianças não se limitaram a ser simples locais destinados à prática; esses espaços tornaram-se componentes fundamentais das interações e experiências estéticas. A disposição dos equipamentos, a configuração dos cenários, a iluminação, o som ambiente – ou paisagem sonora –, os figurinos improvisados e a atuação/função de cada integrante influenciaram no modo como as crianças perceberam e se relacionaram com o processo criativo decorrente da experiência com o cinema. Cada aresta do ambiente experienciado contribuiu para as vivências, permitindo que as crianças compartilhassem suas ideias e colaborassem entre si.

A escolha da abordagem fenomenológica como base para a análise das atividades empíricas desta tese revelou-se essencial para a compreensão das experiências das crianças. Ao nos fundamentarmos nos princípios da fenomenologia, fomos capazes de explorar o mundo percebido e palpável, reconhecendo que cada interação e vivência esteve inserida em um horizonte mais amplo de significados. Através das descrições cuidadosas e contextualizadas, conseguimos não apenas captar as nuances das experiências individuais, mas também

compreender as inter-relações entre cada criança, seus pares e os aspectos dos ambientes explorados. Assim, ao nos permitir o encontro do contato poético e autêntico das crianças com o todo, desenvolvemos uma significativa coleta de dados, ressaltando a importância do contexto vivencial e cotidiano na formação do gosto estético e da expressão criativa.

Em síntese, a pesquisa qualitativa, ao se pautar pela fenomenologia, revelou-se uma potência de experiências estéticas. A partir das reflexões de Merleau-Ponty, compreendemos que o espaço transcendeu sua esfera física, tornando-se um meio substancial para as percepções e interações dos(as) jovens espectadores(as) e realizadores(as) de cinema. A composição do ambiente e suas nuances influenciaram diretamente na apreciação fílmica e na realização das atividades, permitindo que as crianças não apenas se expressassem criativamente, mas também construíssem significados coletivos.

3.2 Encontro 1: reflexões iniciais sobre a experiência e a percepção

O Encontro 1 ocorreu no dia 08 de agosto de 2022. Para a realização desse encontro, elaboramos um planejamento registrado no diário de campo⁴² que incluía uma pergunta inicial: “O que é o cinema e qual sua origem?”. Também preparamos uma lista de tópicos que desejávamos explorar naquele dia, como a câmera parada, o enquadramento e os elementos ausentes nos primeiros filmes, como cores, som e narrativa. Além disso, desenvolvemos um plano para a atividade prática: as crianças seriam divididas em grupos, cada um manuseando um tablet. As etapas incluíam: ligar o dispositivo, localizar a câmera e explorar o aplicativo da câmera (tanto a frontal quanto a traseira). Ao final, cada grupo deveria criar seu próprio roteiro e produzir uma breve sequência a ser filmada nos ambientes da escola, previamente escolhidos.

Este primeiro encontro abrangeu as duas primeiras aulas do dia, correspondendo às disciplinas de Arte e Língua Portuguesa, com uma duração aproximada de 1h40min. No início, conforme descrito no capítulo 2, tópico 2.4.4, discutimos alguns recursos utilizados nos primeiros curtas-metragens da história do cinema, os quais seriam assistidos em seguida. Parte dessa discussão coletiva foi também transcrita no tópico citado.

É importante ressaltar que o intuito em apresentar filmes fora do cotidiano das crianças visava a mais do que apenas estimular a apreciação de obras que não se encaixam no cinema

⁴² Nem todos os planejamentos elaborados para os encontros foram registrados no diário de campo. Nos encontros subsequentes, os planejamentos foram produzidos em documentos do Word e arquivados em uma pasta no OneDrive (da pesquisadora), destinada ao armazenamento dos registros escritos, imagéticos e audiovisuais da pesquisa. O diário de campo compreendeu, em grande parte, descrições do desenrolar das atividades realizadas durante os encontros.

“imposto cada vez mais maciçamente como “o todo” do cinema”, conforme nos alerta Bergala (2008, p. 96, grifo do autor). Essa abordagem também nos convidou a explorar experiências de criação, permitindo que os(as) alunos(as) ampliassem seus conhecimentos artísticos e desenvolvessem um olhar crítico em relação às diferentes linguagens cinematográficas.

Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação (Bergala, 1991-1992 *apud* Bergala, 2008, p. 33-34).

Percebe-se que, do ponto de vista pedagógico, o autor sugere ser importante repensar a maneira como abordamos o filme na escola. Em vez de considerá-lo como um objeto a ser analisado ou decodificado, propõe que o filme seja reconhecido como a culminação de um processo criativo. Essa perspectiva concebe o cinema como uma forma de arte, na qual cada plano pode ser comparado à pincelada de um pintor, refletindo as intenções e o processo de criação. Com base nesse contexto, nossa intenção foi proporcionar às crianças a oportunidade de perceberem não apenas o produto final – o filme –, mas também o processo que o antecede. Ao identificar alguns dos recursos utilizados, buscamos mostrar que elas também poderiam criar filmes e fazer cinema.

De todo modo, durante a apreciação fílmica e, posteriormente, a realização das atividades em grupo – que envolveram a elaboração do roteiro para a sequência fílmica e, em seguida, a filmagem – enfrentamos, juntamente com a professora adjunta Marli Rosaria, diversas dificuldades. Foi desafiador coordenar os grupos espalhados por diferentes ambientes da escola, uma vez que éramos as únicas responsáveis por orientar todos os(as) alunos(as) simultaneamente. A dispersão dos grupos tornava complicado garantir que cada um estivesse no caminho certo, isto é, a necessidade de controle e exigência de que o resultado fosse compatível ao planejamento inicial, era evidente. Não apenas o controle pelo resultado, mas também da ordem e da disciplina.

Verifica-se que essa necessidade de controle pela ordem na escola, a urgência de dispersar o tumulto e as jocosidades, é algo percebido como intrínseco à nossa formação como professoras e, sem dúvida, à de muitos(as) docentes(as) contemporâneos. Ao refletirmos à luz dos estudos de Foucault (2014), notamos que, já no século XVII e especialmente no século XVIII, o corpo se torna um objeto de dominação, evidenciando a exigência de aplicar sobre ele uma coerção análoga à mecânica: “movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal

sobre o corpo ativo” (Foucault, 2014, p. 135). A pesquisa desenvolvida pelo autor investiga essa emergência do poder coercitivo sobre o corpo em várias instituições: conventos, quartéis, hospitais e também nas escolas. A formação do corpo do soldado – transformando-o em uma máquina de hábitos automáticos, eliminando dos indivíduos, desde o recrutamento, o que lhes era próprio, como a pessoalidade de um camponês, por exemplo, em favor da aparência absoluta de um soldado –concretizou-se na constituição do corpo como alvo de poder em todas as esferas sociais.

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam (Foucault, 2014, p. 134).

O autor esclarece que a coerção do corpo, que ele chamou de “nova anatomia política”, não foi uma descoberta súbita (Foucault, 2014, p. 136). Desde muito cedo, essa anatomia encontra-se nos colégios. E é esse exame que, particularmente nos interessa. Nas escolas, ainda na atualidade, a disciplina dos corpos é evidente em toda a sua estrutura física e relacional. A emergência de uma disciplina dos corpos, além de coercitiva, individualiza-os. A escola necessita da seriação, da divisão por disciplinas, da ordem hierárquica relacional, que se inicia com a ordem das filas.

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar (Foucault, 2014, p. 144).

É possível afirmar que nossa constante busca por entender os corpos das crianças a partir de uma nova perspectiva é algo inquietante, uma vez que nosso corpo também integra um arranjo social que restringe, prejudica e mutila. Assim, como pode o(a) professor(a) enfrentar a desconstrução de uma disciplina do corpo da qual ele(a) próprio é resultado?

Reconhecer que a criança aprende também por meio do brincar e dos movimentos livres do corpo constituiu uma das principais transformações que desafiou nossa postura, anteriormente rígida e engessada, enquanto professora. Com esse intuito, decidimos concentrar nossos esforços em uma das categorias mais significativas para esta pesquisa: a concepção de corpo segundo Merleau-Ponty e David Le Breton. Para esses autores, o corpo não é um mero objeto físico; ele é, de fato, um meio essencial pelo qual percebemos e vivemos o mundo. Essa

perspectiva, alinhada à abordagem fenomenológica, valoriza a corporeidade na formação da identidade e nas interações com outras pessoas e com o ambiente circundante. Logo, a análise do primeiro encontro incluiu a análise fílmica com o objetivo de explorar a experiência estética e crítica que as crianças vivenciaram ao apreciar os filmes.

Essa experiência de apreciação buscou transcender o simples ato de assistir; ao envolvê-las nesse processo, foi possível despertar reflexões sobre as narrativas visuais e os significados subjacentes às imagens. Além disso, ao proporcionar a oportunidade de criar por meio do fazer cinema, as crianças puderam se reconhecer não apenas como espectadoras, mas também como inventoras e criadoras. Nesse contexto, ao filmar em plano único, elas tiveram a chance de se tornarem participantes ativas na construção de suas próprias narrativas, experimentando a linguagem cinematográfica de forma intuitiva e expressiva. Essa atividade não apenas estimulou a criatividade, como também promoveu um senso de pertencimento e autoria, permitindo que as crianças explorassem suas vozes e perspectivas únicas.

Em suma, as experiências cinematográficas propiciadas às crianças participantes da pesquisa empírica desta tese possibilitaram o aprofundamento dos estudos sobre o corpo, a partir das concepções teóricas de Merleau-Ponty e David Le Breton. Durante o processo de apreciação fílmica e na vivência das atividades práticas, as crianças não apenas exercitaram sua capacidade criativa, como também se engajaram em um processo de autoexpressão, integrando corpo e mente. Destarte, o ato de criar emergiu como uma expansão corporal, na qual o corpo não se configurou como um instrumento, mas sim como um meio de comunicação e interação com o ambiente e com os outros.

3.2.1 Análise das obras: L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat (A chegada do trem na estação) e La Sortie des Usines Lumière à Lyon (A saída dos operários da Fábrica Lumière)

Essas obras dos irmãos Louis Lumière e August Lumière foram exibidas pela primeira vez em 28 de dezembro de 1895, no Saló Indien, no térreo do Grand Café, localizado no Boulevard des Capucines, mediante o pagamento de um franco pela entrada. Os curtas-metragens, com duração inferior a um minuto, foram umas das primeiras projeções de imagens em movimento da história. A cena de um comboio puxado por uma locomotiva a vapor, em uma estação de trem na cidade La Ciotat, na França, registrada na obra *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat*, foi filmada em plano único, a partir de uma projeção contínua em tempo real.

Esse filme, feito por Auguste Lumière, foi simplesmente o resultado da invenção da câmera, da película e do projetor. O espetáculo, que só dura meio minuto, mostra um trecho da plataforma ferroviária banhada pela luz do sol, damas e cavalheiros caminhando por ali, e o trem que surge do fundo do quadro e avança em direção à câmera. A medida que o trem se aproximava, instaurava-se o pânico na sala de projeção, e as pessoas saíam correndo. Foi neste momento que nasceu o cinema, e não se tratava apenas de uma questão de técnica ou de uma nova maneira de reproduzir o mundo. Surgira, na verdade, um novo princípio estético (Tarkovski, 1998. p. 70-71).

É interessante pensar sobre o novo princípio estético destacado por Tarkovski (1998), pois, segundo ele, pela primeira vez o ser humano revelava um modo de capturar uma impressão do tempo e de projetá-la quantas vezes desejasse. “Conquistara-se uma matriz do **tempo real**” (Tarkovski, 1998, p. 71, grifos do autor). O novo princípio estético surgiu com os primeiros filmes dos Lumière, ao registrar e guardar o tempo. O registro do tempo por meio das manifestações reais é o que, de acordo com Tarkovski, certamente conceberia o cinema enquanto arte.

Esse registro do tempo real constitui também o marco inaugural de um gênero, que, posteriormente, ficou conhecido como documentário. É possível observar que os curtas capturavam momentos do cotidiano, sem enredo específico ou personagens fictícios, o que provavelmente foi o esteio para o desenvolvimento do cinema como meio de se documentar a vida.

Como registrado, a apreciação filmica dos primeiros curtas da história do cinema foi fundamental para a discussão sobre a origem do cinema e, sobretudo, sobre os recursos utilizados nas suas produções. As crianças, participantes da pesquisa, surpreenderam-se, primeiramente, com a curta duração das obras e com a ausência de cores e interlocução. Uma curiosidade que também lhes chamou a atenção foi o fato de o curta *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat*, ter impressionado intensamente os(as) espectadores(as) presentes à sua primeira exibição, a ponto de alguns correrem para o fundo da sala quando perceberam o movimento do trem em direção à tela.

Essa corrida dos(as) espectadores(as), em pânico, para o fundo da sala ao constatarem o movimento do trem na tela projetada, causa controvérsias em alguns estudos. Será possível que aquele público realmente confundisse a fantasia com a realidade? Siccalona (2022) suspeita desse fato, pois, a seu ver, o alvoroço ocorrido na sessão implicaria um público neófito, o que não condizia com os(as) espectadores(as) parisienses, que já contemplavam espetáculos de abertura e estavam cientes de que iriam assistir à exibição de imagens em movimento, além de já serem habituados(as) a viagens nos trens da capital.

Jean-Claude Bernardet (1980/2006), segundo Oliveira e Martins (2022), sugere que a agitação ocorrida não correspondeu, necessariamente, ao medo de que o trem saísse da tela de projeção.

[...] todas essas pessoas já tinham com certeza viajado ou visto um trem, a novidade não consistia em ver um trem em movimento. Esses espectadores todos também sabiam que não havia nenhum trem verdadeiro na tela, logo não havia por que assustar-se. A imagem na tela era em preto e branco e não fazia ruídos, portanto não podia haver dúvida, não se tratava de um trem de verdade. Só podia ser uma ilusão. E aí que residia a novidade: na ilusão (Bernardet, 1980/2006, p. 12 *apud* Oliveira; Martins, 2022, p. 8).

A ilusão destacada por Bernardet – por se tratar de uma distorção da realidade, uma imagem que surge a partir da imaginação – é, certamente, uma das fontes mais pujantes do cinema, que o permeia desde sua origem. Contudo, as sensações e emoções causadas pela ilusão cinematográfica, na atualidade, derivam de outros formatos. As crianças contemporâneas gracejam dos primeiros filmes, mas, ao mesmo tempo, encantam-se com o incomum, com o extraordinário.

Assim como no filme *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat, La Sortie des Usines Lumière à Lyon* também provocou reações intensas no público da época. A realidade retratada na tela permitiu aos(as) espectadores(as) identificar-se com as imagens em movimento, criando, provavelmente, um envolvimento afetivo com as cenas. As imagens retratavam o cotidiano de trabalhadores(as) reais que, naquele momento, saíam de mais um dia de trabalho, certamente ansiosos pelo merecido descanso. É evidente que, muito provavelmente, houve um planejamento anterior ao registro daquela cena. Os irmãos Lumière podem ter realizado ensaios prévios ou orientado os(as) trabalhadores(as) não olharem diretamente para o cinematógrafo ao saírem pelos portões. De todo modo, há um movimento registrado que vai além de sair por um portão. Há, ali, uma expressão artística – e, por que não, poética? –; há o movimento da singularidade, do anseio por ir embora, da expectativa do viver, do semear a vida familiar, do partilhar a própria escolha e independência, diferente do cumprimento do dever que necessitou ser realizado na maior parte de suas horas diárias naquela fábrica. O que é identificável ao(à) espectador(a) é o humano daqueles rostos e corpos rumo a um mínimo de liberdade desejada.

É possível observar, que esses curtas-metragens não apenas foram pioneiros no registro da imagem em movimento, como também constituem a gênese de diversas técnicas cinematográficas que ainda hoje são desenvolvidas, como o enquadramento, a filmagem em

perspectiva e o plano-sequência. Trata-se de verdadeiras obras de qualidade artística, técnica e estética.

3.2.2 Análise das obras: *L'Arroseur Arrosé* (O regador regado) e *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* (O homem com a cabeça de borracha)

Os curtas-metragens: *L'Arroseur Arrosé* e *L'Homme à la Tête en Caoutchouc*, deixaram um legado de características inovadoras que serviram de esteio para a constituição da linguagem narrativa e fantástica do cinema. *L'Arroseur Arrosé*, dirigido pelos irmãos Lumière e lançado em 1895, mesma data dos dois curtas analisados no tópico anterior, é um dos primeiros filmes cômicos da história do cinema. Essa obra também é pioneira na utilização da estrutura narrativa na constituição das cenas. O enredo é simples: um jardineiro está regando suas plantas, quando se surpreende com um garoto traquina que, ao pisar na mangueira, faz com que a água jorre diretamente em seu rosto. Essa simplicidade do enredo compõe o tempo e o espaço de forma célebre. O cenário comum de um jardim cria uma familiaridade cotidiana que é identificável para o(a) espectador(a), o que contribui com o humor da cena.

A apreciação do filme *L'Arroseur Arrosé* contribuiu significativamente para a realização das atividades audiovisuais pelas crianças – sujeitos desta pesquisa –, principalmente nas práticas inspiradas no exercício *Minuto Lumière*, em que a cena a ser registrada deveria contar com um minuto de duração e utilizar um espaço delimitado com a câmera estática, ou seja, um registro em plano único. O filme soube explorar os recursos disponíveis à época: o espaço previamente planejado precisava ser enquadrado de forma que o movimento dos corpos preenchesse a cena, simultaneamente à construção da narrativa. Observa-se que a intenção de avançar com o nexos entre personagem e espectador(a) também fazia parte das experimentações estilísticas dos primeiros cineastas.

Em 1901, foi lançado *L'Homme à la Tête en Caoutchouc*, dirigido por Georges Méliès. Seu legado, certamente, corresponde ao estilo inovador e fantástico de Méliès. Verifica-se que a estrutura narrativa dessa obra, embora simples, é mais elaborada que *L'Arroseur Arrosé*. É interessante observar que há uma disparatada representação na criação do enredo, ao apresentar um personagem cuja cabeça, feita de borracha, pode avolumar-se e transformar-se em diversas formas. Essa enunciação fantástica – e ao mesmo tempo absurda – é o que se consolidaria como marca estilística nas obras de Méliès, tornando-o o inaugurador dos efeitos especiais do cinema.

Antes de se interessar pelo cinematógrafo dos Lumière como meio para registrar imagens animadas, Méliès era ilusionista e diretor do Teatro Robert Houdin. Seu desejo de criar

um mundo fantástico, a seu ver, não era possível no teatro. Porém, suas primeiras exhibições fílmicas ocorreram no palco, e as histórias de suas obras foram contadas com características essencialmente teatrais.

Se não fosse o ilusionismo dos efeitos especiais, o espectador poderia ter a sensação de estar vendo a gravação de uma peça. O cenário utilizado em seus filmes, embora muito se assemelhem aos cenários teatrais, tem o diferencial de serem filmados no primeiro estúdio de que se tem notícia, criado pelo próprio Méliès em seu jardim. Era envidraçado e dispunha de dezessete metros de comprimento por seis de largura, equipado como um palco de teatro aprimoradíssimo, adequado às necessidades das produções mélièsianas (Trojaíke, 2011).

Percebe-se, portanto, que ambas as obras contribuíram para a atualização da técnica e da linguagem cinematográficas, ao inserir a estrutura narrativa, o humor, a imaginação e a fantasia. Indubitavelmente abriram um caminho fértil para uma nova forma de comunicar-se e intervir na percepção de milhares de espectadores(as).

3.2.3 A apreciação dos primeiros filmes da história do cinema

Conforme mencionado, a Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, que participou desta pesquisa, não dispunha de um espaço adaptado para projeções audiovisuais – situação que se assemelha à realidade de muitas escolas públicas municipais de Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil. Portanto, para a realização dos encontros das oficinas de cinema, era imprescindível montar todos os equipamentos antes das projeções, o que demandava um tempo considerável. Durante o processo de instalação dos equipamentos, a professora Marli Rosaria aproveitava a ocasião para conduzir uma atividade com as crianças, que geralmente consistia em breves produções escritas relacionadas à temática do cinema.

No tópico 2.4.4, do Capítulo 2, descrevemos a sequência dos quatro filmes assistidos durante o primeiro encontro. A reação das crianças ao assistirem às obras *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat* (*A chegada do trem na estação*) e *La Sortie des Usines Lumière à Lyon* (*A saída dos operários da Fábrica Lumière*) foi bastante animada. Elas estavam entusiasmadas com o encontro e desejavam compartilhar suas opiniões ao longo da exibição dos filmes. Em uma conversa com elas, explicamos que seria mais apropriado assistirmos ao curta com atenção, já que estávamos em um ambiente coletivo, e que não seria justo interromper aqueles(as) que estavam concentrados(as) na visualização.

É relevante notar que essas obras são produções do final do século XIX, muito distintas daquilo a que as crianças estão habituadas atualmente, com toda a tecnologia e os efeitos visuais contemporâneos. Para elas, a simplicidade das imagens e a ausência de um enredo elaborado despertaram uma curiosidade intrigante. Comentaram sobre as vestimentas das pessoas retratadas e demonstraram interesse em saber mais sobre a reação assustada dos(as) primeiros(as) espectadores(as) desses filmes, conforme discutido anteriormente.

A seguir, temos mais uma parte da transcrição da discussão do primeiro encontro, após assistirmos o filme *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat* (*A chegada do trem na estação*):

Professora/pesquisadora: Eu vou só voltar um pouquinho aqui, só pra vocês entenderem uma coisa. Aqui, ó, tá vendo? À medida que o trem chega, vocês estão percebendo que a câmera continua no mesmo lugar?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Olha aí aquilo que eu falava: a câmera, ela é parada. O filme acontece, vem o trem, as pessoas se movimentam, mas, se as pessoas saírem do foco da câmera – ó, elas estão saindo para cá – então, não pega elas mais. Percebem? Por que não pega mais?

Algumas crianças: Por que a câmera tá parada.

Professora/pesquisadora: Isso, sai do foco da câmera.

Criança 1: Porque as roupas das mulheres são vestidões?

Professora/pesquisadora: O que vocês acham?

Criança 1: Era assim mesmo.

Criança 2 e 3 [fala simultânea]: Não?!

Criança 2: Era assim antigamente. Saias compridas.

Professora/pesquisadora: Isso mesmo, as vestimentas das mulheres e dos homens eram diferentes das vestimentas de hoje em dia.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados.)

As duas últimas obras apreciadas – *L'Arroseur Arrosé* (*O regador regado*) e *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* (*O homem com a cabeça de borracha*) – capturaram a atenção das crianças, especialmente pela comicidade que apresentam. As crianças têm uma afinidade natural por imagens cômicas, como nos desenhos animados, que foram culturalmente criados para o público infantil e transmitem uma essência lúdica em suas produções. Os efeitos especiais de *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* também atraíram as crianças, possivelmente por apresentar uma narrativa e recursos técnicos mais elaborados.

O trecho da transcrição a seguir apresenta a discussão acerca das diferenças dos filmes *L'Arroseur Arrosé* (*O regador regado*) e *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* (*O homem com a cabeça de borracha*) com *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat* (*A chegada do trem na estação*):

Professora/pesquisadora: Qual a diferença desse filme do menino com a mangueira para o filme do trem?

Crianças [confusão de vozes]: Só tem o menino e o pai do menino. Tem um trem, e na outra é o jardim.

Criança 1: A câmera se movimentou?!

Professora/pesquisadora: O que vocês acham?

Algumas crianças: Não, a câmera ficou parada.

Professora/pesquisadora: Mas no filme do menino e o filme da cabeça de borracha tem uma história? Sim ou não?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Tem mesmo. Os diretores contaram uma breve história, não foi? Uma história com início, meio e fim. Uma narrativa.

Criança 1: Era engraçado.

Criança 2: A história era pra ser engraçada?

Professora/pesquisadora: Essa também foi uma intenção dos diretores: trazer o humor pra história, deixar a história engraçada.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados.)

Observa-se uma interação dinâmica com as crianças durante a discussão sobre os filmes. Elas participaram de maneira espontânea, citando personagens e cenários, o que revela uma tentativa de compreender algumas diferenças entre as obras. Ao questionarmos sobre o desempenho da câmera, procuramos instigar as crianças a refletirem sobre elementos técnicos do cinema. A dúvida – se a câmera se moveu ou não – indica que elas começaram a se familiarizar com conceitos mais complexos, ainda que de forma intuitiva.

O destaque dado à presença de uma história nos filmes *L'Arroseur Arrosé* (*O regador regado*) e *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* (*O homem com a cabeça de borracha*) levou as crianças a reconhecerem que essas obras possuem uma estrutura narrativa. Isso é importante, pois estabelece um entendimento de que o cinema não é apenas uma sequência de imagens, mas também uma forma de contar histórias. Ao ressaltar que os produtores utilizavam da comicidade nos enredos de forma intencional, procuramos dialogar com as crianças sobre a potência criativa do cinema – sobre como as escolhas dos(as) criadores(as) permitem que sentimentos e emoções sejam difundidos a partir dos filmes.

Foi possível observar que as crianças conseguiram expressar suas opiniões e elaborar questões relevantes sobre os curtas. Logo, consideramos que as discussões sobre a origem do cinema e seus primeiros filmes propiciaram momentos formativos, de reflexão sobre o enredo e os aspectos técnicos e estéticos. A experiência com o cinema não apenas proporcionou uma apreciação estética, como também promoveu um diálogo fértil sobre história, cultura e sociedade.

3.2.4 A experiência do filmar em plano único

Após a apreciação das obras *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat* (A chegada do trem na estação), *La Sortie des Usines Lumière à Lyon* (A saída dos operários da Fábrica Lumière), *L'Arroseur Arrosé* (O regador regado) e *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* (O homem com a cabeça de borracha), as crianças foram convidadas a uma experimentação audiovisual. O objetivo era mantê-las em contato com a essência dos primeiros filmes da história do cinema, propondo que utilizassem uma câmera estática para registrar cenas em plano único, inspiradas na atividade prática *Minuto Lumière*.

Durante esse processo, os grupos se dedicaram a captação das cenas, embora tenham enfrentado desafios para manter a câmera fixa. A maioria conseguiu criar um enredo narrativo para seus vídeos e, antes de filmar, selecionou cuidadosamente o espaço cênico a ser utilizado, demonstrando um entendimento crescente sobre a construção narrativa e os elementos técnicos envolvidos na produção cinematográfica. Além do grupo 2, como exposto no tópico 2.4.4, do Capítulo 2, houve mais seis grupos que realizaram a atividade proposta.

A seguir, apresentam-se as capturas de tela do vídeo produzido pelo grupo 1:

Figura 16 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 1



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

As imagens acima expõem o momento em que as crianças procuraram manter a câmera estática e efetuar o enquadramento para registrar a cena. Percebe-se que há uma intenção em realizar um movimento para compor a cena, ainda que exista uma possível incerteza quanto à

efetivação do registro. É interessante observar que a não intenção – isto é, aquilo que provavelmente não foi planejado pelo grupo – configura, a nosso ver, uma composição primorosa da cena registrada: o ângulo de enquadramento do ambiente externo da escola. O enquadramento aqui realizado, assim como o dos outros grupos, não procurou interferir no cotidiano escolar, o que pode ser observado pela presença de crianças de outras turmas na gravação. Todavia, não haveria como deixar de interferir totalmente nesse cotidiano, haja vista a curiosidade dos(as) demais alunos(as) diante da novidade, do estranhamento, daquilo que foge à rotina e chama a atenção – principalmente por se tratar de uma atividade realizada com instrumentos tecnológicos que despertam o querer e o desejo das crianças.

A seguir, apresentam-se as capturas do vídeo produzido pelo grupo 3:

Figura 17 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 3



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 18 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 3

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Observa-se que o grupo 3 optou por explorar a profundidade do espaço cênico escolhido, possivelmente por ter decidido gravar com o tablet na vertical. É válido destacar que, atualmente, com a ascensão de redes sociais como o Instagram® e o Tiktok®, e o reconhecimento dessas plataformas pelas crianças, é muito comum o registro de vídeos na vertical, seguindo o formato utilizado nesses espaços. Percebe-se que o grupo se inspirou em um dos primeiros filmes da história do cinema, ao escolher iniciar o movimento dos atores do fundo do espaço, dirigindo-se à câmera, e por retratar o cotidiano escolar sem intervir totalmente na rotina dos(as) demais integrantes da escola – como é o caso da funcionária da limpeza que, em um dado momento, atravessa o corredor, passando à frente dos atores da cena.

A seguir, apresentam-se as capturas do vídeo produzido pelo grupo 4:

Figura 19 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 4

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 20 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 4

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

O grupo 4 escolheu a área externa da instituição para registrar seu curta. A escolha do enredo a ser criado era livre, então o grupo entrou em consenso de que um dos colegas iria fazer uma performance de dança. O interessante é que, ao serem questionados sobre o motivo de manterem esse vídeo como o produto final – visto que haviam produzido outros três –, relataram que, ao filmarem sob esse ângulo, visível nas capturas acima, perceberam que o vídeo ficou em

preto e branco, provavelmente por terem filmado a favor da luz do sol. Gostaram do resultado pela semelhança com os primeiros filmes da história do cinema, que também eram em preto e branco.

As capturas de tela a seguir são do grupo 5:

Figura 21 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 5



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 22 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 5



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

O grupo 5, assim como os dois grupos anteriores analisados neste tópico, também optou por registrar o curta utilizando a câmera na vertical. Observa-se que este grupo se inspirou no filme *L'Homme à la Tête en Caoutchouc* para construir o enredo. A nosso ver, o aspecto mais interessante nessa construção foi, sem dúvida, a improvisação das crianças para fazer com que a cabeça se movimentasse como se estivesse aumentando de tamanho, tal como no filme original. Percebe-se que uma das crianças se agacha, colocando a cabeça sobre a mesa, enquanto o colega faz o papel do instrumento que provocaria a expansão da cabeça. O gesto criativo foi perceptível no desenvolvimento da atividade, principalmente por sua realização sob a forma de brincadeira.

A seguir, temos as capturas do vídeo produzido pelo grupo 6:

Figura 23 – Sequência 1 – Reconto 1 – grupo 6



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

O grupo 6 realizou o registro sem seguir necessariamente a atividade proposta, inspirada na prática *Minuto Lumière*. Eles escolheram uma das crianças para filmar, enquanto outra encenava uma apresentadora, com o intuito de apresentar os amigos da turma. É possível destacar que o registro segue um breve plano-sequência, exibindo o ambiente da sala de aula como pano de fundo. O gesto criativo, nesse caso, muito provavelmente foi inspirado nos vídeos

produzidos por youtubers⁴³ – influenciadores que costumam registrar seu cotidiano de maneira espontânea.

As capturas a seguir são do grupo 7:

Figura 24 – Sequência 2 – Reconto 1 – grupo 6



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

O grupo 7, assim como o anterior, não seguiu precisamente a proposta prática *Minuto Lumière*. É possível observar que uma das crianças segura a câmera como um registro *selfie*, para enquadrar os rostos dos dois colegas, como uma breve expressão de si mesmos. Aqui também é perceptível visualizar uma prática habitual entre os jovens da atualidade: gravar vídeos espontâneos de si mesmos, de suas brincadeiras, de seus entusiasmos e, principalmente, expressar a autenticidade do ser criança.

John Dewey (2010), ao discutir a arte e a expressão estética, afirma que o processo de produção artística se relaciona com o aspecto estético da percepção; isto é, a arte requer uma sensibilidade que orienta a criação do artista.

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa

⁴³ “Os youtubers são criadores de conteúdo que utilizam a plataforma YouTube para compartilhar vídeos sobre uma variedade de temas, como vlogs, tutoriais, resenhas, gameplays e muito mais. Esses influenciadores digitais têm a capacidade de atrair e engajar audiências, transformando suas paixões em carreiras lucrativas. O termo “youtuber” é uma combinação de “YouTube” e “user”, referindo-se a qualquer pessoa que produz e publica conteúdo nesse site” (Tech e Tunes, 2024).

ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito (Dewey, 2010, p. 130-131).

A experiência estética, conforme aponta Dewey (2010), refere-se à percepção, à sensibilidade e à intimidade de uma relação estreita entre o fazer e a intenção. Compreendemos que a apreciação realizada pelas crianças – o entusiasmo, a atenção, a disponibilidade, o estranhamento, a identificação e a imaginação – e a posterior atividade prática também se deram a partir dos sentimentos e das emoções, o que possibilitou, em alguma medida, uma experiência singular e, por isso mesmo, estética.

Além disso, essa vivência artística transcendeu o simples ato de assistir ao filme, transformando-se em um espaço de diálogo e reflexão. As crianças demonstraram não serem apenas espectadoras das narrativas que são apresentadas nas telas – incluindo os diferentes produtos culturais absorvidos diariamente nas inúmeras telas contemporâneas –, mas participantes ativas do processo interpretativo e reflexivo dos enredos filmicos.

3.3 Encontros 2 e 3: a poética da inocência e o *Movimento do Ensinar*

O Encontro 2, realizado no dia 14 de setembro de 2022, centrou-se na apreciação do curta-metragem *Carreto* e na análise de seus recursos cinematográficos. Para esse encontro, elaboramos um roteiro/planejamento prévio com os seguintes objetivos: assistir ao filme, discutir as impressões das crianças e trabalhar os recursos técnicos – plano aberto e plano fechado – e a paleta de cores utilizada. A metodologia incluiu o compartilhamento das percepções espontâneas após a apreciação fílmica, a apresentação da ficha técnica, com destaque para os diretores Cláudio Marques e Marília Hughes, e a reexibição de algumas cenas para uma análise mais aprofundada.

No relato descrito no diário de campo referente a essa ocasião, pontuamos que houve um atraso no início das atividades, em virtude de problemas técnicos com o notebook, o que evidencia os entraves existentes, uma vez que não havia uma sala adaptada para projeções multimídia, como antes aludido. Apesar desse contratempo, observamos que as crianças se mantiveram mais concentradas, tanto durante a exibição do filme quanto no momento reservado

para a discussão. Além disso, percebemos que elas conseguiram identificar as diferenças e semelhanças entre o curta deste encontro e os filmes assistidos no encontro anterior. As crianças também notaram detalhes do enredo e alguns recursos cinematográficos, como a câmera estática nos primeiros instantes do filme.

Outros recursos e detalhes do enredo também foram assinalados, como a seleção da paleta de cores, ressaltando-se como esta transmite mensagens e sensações ao(à) espectador(a). As crianças foram convidadas a refletir sobre decisões estéticas, como o significado por trás da iluminação, bem como questões envolvendo os personagens principais e secundários, a fim de proporcionar um entendimento mais amplo da narrativa. A análise culminou na discussão das cenas mais impactantes do curta, incluindo reflexões sobre a cena final, na qual Tinho empurra a garota no carrinho de mão, questionando-se se essa imagem encerrava adequadamente a história proposta pelo filme.

O Encontro 3 foi realizado em 21 de setembro de 2022 e contou com a participação de 26 crianças. Dessa vez, não houve demora na instalação dos equipamentos; contudo, ocorreu o atendimento a duas mães que solicitaram conversar sobre o desenvolvimento pedagógico de seus(suas) filhos(as). Em decorrência disso, iniciamos as atividades às 14h30, considerando que o turno de aulas começava às 13h. Foi necessário dispor de duas horas para o encontro, contemplando as aulas de Língua Portuguesa e Arte e suprimindo, excepcionalmente, a de Matemática naquele dia.

É importante ressaltar que a divisão das disciplinas no Ensino Fundamental permite haver uma certa flexibilidade na integração das áreas de conhecimento, o que possibilitou a realização desse trabalho, considerando que os encontros ocorriam uma vez por semana. De todo modo, é necessário compreender que o tempo na escola não corresponde a uma equação exata, nem pode sê-lo. Ainda que exista um planejamento a ser cumprido, outras demandas surgem no percurso, o que nos impõe flexibilizarmos os horários previstos, para adequar diferentes solicitações cotidianas. Para o Encontro 3, seguimos um roteiro de planejamento, disponível no Anexo 2.

De acordo com a descrição do terceiro encontro, registrada no diário de campo, as crianças foram convidadas a assistir novamente ao curta *Carreto*, observando cada detalhe, a fim de escolherem a cena que mais chamasse sua atenção. Após a apreciação do filme, assistimos ao vídeo da *Querô Escola* (mencionado no roteiro de planejamento), com o objetivo de compreendermos a composição de um roteiro fílmico. Em seguida, os grupos se organizaram

para desenvolver seus próprios roteiros⁴⁴, preenchendo o modelo impresso (*Roteiro para o reconto de cenas de um filme*) detalhado no roteiro de planejamento.

Foi necessário reorganizar os grupos, nesse encontro, uma vez que apenas duas crianças do grupo 1 estavam presentes. Assim, cada uma delas se integrou a outros grupos para realizar a atividade proposta. Dessa forma, contamos com um total de seis grupos participantes.

O momento dedicado à elaboração do roteiro foi tumultuado: as crianças da maioria dos grupos não conseguiam se entender e demoraram a escolher a cena que pretendiam filmar, bem como a definir outros tópicos importantes, como diretores, personagens e local. O tópico “ponto de virada” não foi preenchido por nenhum grupo, evidenciando dificuldade em abstrair esse objetivo. No entanto, isso não comprometeu o reconto em si, visto que as cenas registradas foram curtas e, na maioria delas, apresentaram recortes da cena principal do filme, isto é, exatamente o ponto de virada do curta.

Como houve demora para a elaboração do roteiro, foi preciso definir um prazo para sua finalização. No momento da gravação, também ocorreram impasses quanto à distribuição e à posição de cada integrante. Alguns grupos ainda se desentenderam quanto às escolhas realizadas. Por essa razão, procuramos mediar os grupos, a fim de que chegassem a um acordo quanto às decisões necessárias. Uma das sugestões que proferimos foi a de que gravassem mais opções de cenas, alternando as funções de cada integrante, para, posteriormente, escolherem aquela de que mais gostaram.

Muitas crianças demonstraram vergonha ao interpretar um(a) personagem. Uma aluna do grupo 6, por exemplo, interpretou com destreza a personagem da menina com deficiência (Stephanie, do filme), mas ficou embaraçada ao ser elogiada pela professora e pelos colegas. O mais interessante é que, mesmo envergonhadas ou, por vezes, dispersas, as crianças se dispuseram, “arregaçaram as mangas” e gravaram suas cenas com criatividade e originalidade, seguindo os critérios que elas mesmas traçaram para a produção dos seus filmes.

Nos tópicos 3.3.2 e 3.3.3, procuramos relacionar a apreciação fílmica e a possível aprendizagem advinda do Encontro 2 e a experiência do reconto no Encontro 3. É importante ressaltar que o objetivo de proporcionar às crianças um contato com a poética da obra *Carreto* fundamenta-se na perspectiva *Movimento do Ensinar*, desenvolvida ao longo desta tese. Tal perspectiva tem como essência ir de encontro a algumas conceituações teóricas, como as defendidas por Jacques Rancière.

⁴⁴ Parte desse roteiro impresso foi elaborado com as ideias sugeridas no vídeo: “Como escrever um roteiro/Tutorial Querô na Escola” (YouTube, 2017).

Rancière (2022), ao pesquisar sobre a emancipação das inteligências e, consequentemente, sobre a aprendizagem, ressalta que a desigualdade das inteligências é uma teoria que contrapõe à emancipação. Para ele, essa desigualdade é essencialmente social e representa uma construção que se revela como uma “ficção” criada pela imaginação coletiva. O autor argumenta que essa desigualdade construída se apresenta como algo *a priori*, o que impede o reconhecimento da igualdade das inteligências. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser vista apenas como um meio para alcançar uma superioridade, constituindo-se como um mecanismo de manutenção e submissão à ordem social.

Para o autor, a totalidade da ordem social, com suas leis e autoridades, configura-se como uma estrutura que poderia ser questionada, pois limita a potencialidade individual de cada sujeito. Partimos do pressuposto de que todo ser humano tem a capacidade de refletir e agir conforme sua consciência. Portanto, ao defendermos a emancipação da inteligência, defendemos que cada criança tem o direito e a capacidade de questionar e reconstruir sua realidade.

Somente os indivíduos são reais, somente eles têm uma vontade e uma inteligência; a totalidade da ordem que os submete ao gênero humano, às leis da sociedade e as diversas autoridades não é mais do que uma criação da imaginação. [...] Tudo é ficção: somente a consciência e a razão de cada um de nós é invariável (Rancière, 2022. p. 117).

Essa visão desafia a submissão às hierarquias sociais e às verdades impostas, propondo espaços de emancipação, nos quais cada indivíduo tem o potencial de desenvolver sua própria capacidade crítica e criativa, bem como seu próprio entendimento do mundo. Nesse sentido, ao promover a apreciação fílmica e a experimentação audiovisual com as crianças, procuramos não apenas incentivar o entendimento do cinema como arte, mas também estimular o exercício da autonomia intelectual e da reflexão crítica sobre as narrativas sociais, alinhando-se a uma busca pela emancipação das inteligências.

3.3.1 Análise da obra *Carreto*

O curta-metragem *Carreto*, dirigido por Cláudio Marques e Marília Hughes, narra a história de Tinho, um garoto de 12 anos, que expõe as adversidades do trabalho infantil. Além de Tinho, o curta apresenta Stephanie, uma menina com limitações motoras, que lhe oferece um belo presente. Ao receber o presente, o garoto decide retribuir de alguma forma e, assim começa a elaborar um plano admirável.

Carreto foi lançado em 2009, na Bahia, Brasil, tem duração de 12 minutos e dispõe de uma versão com audiodescrição. Desde seu lançamento o curta conquistou diversas premiações em festivais. Recebeu o prêmio de melhor filme na 10ª Goiânia Mostra Curtas e o prêmio de melhor fotografia na 17ª Vitória Cine Vídeo. Também foi premiado como Melhor Filme e Melhor Roteiro no 38º Festival de Cinema de Gramado, além de Melhor Filme Baiano no VI Seminário Internacional de Cinema da Bahia. Ademais, foi escolhido pelo público como um dos dez melhores curtas no 21º Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo.

Este filme foi selecionado para ser apreciado nas oficinas de cinema em virtude da delicadeza com que foi produzido. Sua narrativa aborda questões profundas e significativas. Através da história de Tinho e Stephanie, somos convidados a refletir sobre a vulnerabilidade de muitas crianças, que precisam trabalhar e enfrentar desafios que vão muito além da sua idade. Trata-se de uma obra que sensibiliza e provoca meditações sobre realidades que muitas vezes ignoramos, como a solidão, a precariedade, a deficiência física e o trabalho infantil.

A amizade que surge entre Tinho e Stephanie não se desenvolve em um cenário idílico, mas nas minúcias de um cotidiano árduo, que ambos enfrentam, mas ao mesmo tempo resistem. A amplitude do encontro entre eles destaca o afeto, a solidariedade, a ingenuidade, a imaginação, o simples e o real. Por meio de elementos estéticos cuidadosamente selecionados – como a iluminação, que cria diferentes atmosferas, e a paleta de cores, que expressa estados emocionais –, *Carreto* transforma as vivências de Tinho e Stephanie em algo universal. O carrinho de mão, longe de ser apenas uma representação do trabalho infantil, torna-se um veículo de sonhos e esperanças, um instrumento por meio do qual as crianças tentam se relacionar com o mundo ao seu redor.

Além disso, o curta apresenta uma crítica sutil à ausência de apoio social para crianças com deficiência. A falta de uma cadeira de rodas adequada para Stephanie traduz a negligência das estruturas sociais em atender às necessidades básicas de uma criança como a protagonista de *Carreto*. No entanto, mesmo diante das adversidades, o filme revela que a intensidade dos vínculos humanos é capaz de gerar momentos de alegria e otimismo.

Em suma, *Carreto* é uma obra que transcende uma narrativa acerca da solidão, do abandono, da deficiência ou do trabalho infantil; constitui-se como uma reflexão sobre como as relações humanas podem florescer mesmo em circunstâncias desafiadoras. O sorriso de Stephanie e a determinação de Tinho demonstram que, apesar das restrições impostas pelo contexto social e econômico, sempre há espaço para o afeto e a busca por um sentimento de pertencimento. Logo, o curta-metragem se revela uma obra significativa na formação do gosto estético contemporâneo, ao tratar de temas relevantes com sensibilidade e poesia.

3.3.2 *Apreciação e aprendizagem: o olhar das crianças sobre Carreto*

Após a apreciação do curta *Carreto*, no Encontro 2, discutimos as impressões e sensações que o filme despertou nas crianças. Esta primeira transcrição da gravação da nossa conversa captura as percepções iniciais dos(as) espectadores(as) sobre a obra.

Professora/pesquisadora: A primeira coisa que eu quero conversar com vocês é: o que vocês acharam do filme?
 Criança 1: Eu gostei.
 Criança 2: Achei interessante.
 Professora/pesquisadora: Interessante... E o quê mais?
 Criança 3: Foi legal, legal!
 Criança 4: Muito bom!
 Professora/pesquisadora: E o que vocês mais gostaram?
 Criança 5: Que ele ajudou a menininha a andar.
 Criança 6: Ele queria pegá [*sic*] a cadeira de rodas.
 Professora/pesquisadora: Ele queria fazer o quê com aquela cadeira de rodas?
 Algumas crianças: Arrumar, consertar
 Professora/pesquisadora: Ele queria o quê? Consertar, arrumar... Pra quê?
 Criança 1: Pra menina.
 Professora/pesquisadora: Porque a menina, ela tinha uma deficiência física, não é? Na onde?
 Algumas crianças: Na perna.
 Professora/pesquisadora: Mas... ela era uma menina triste?
 Várias crianças: Não, ela é feliz.
 Professora/pesquisadora: Ela é uma menina sensível, né?
 Crianças: É!
 Professora/pesquisadora: E eles ficaram amigos?
 Várias crianças: Sim!
 Professora/pesquisadora: O que que ela fez para ele assim?
 Algumas crianças: Um desenho!
 Professora/pesquisadora: Naquele desenho, ela desenhou o quê?
 Algumas crianças: É... um menino.
 Criança 5: Um menino empurrando o carrinho.
 Professora/pesquisadora: Isso mesmo, né? Ele. Ele fazendo o trabalho dele. Não é assim? Bom, então, o que vocês perceberam de diferente desse filme de hoje, em comparação com os filmes da semana passada?
 Algumas crianças: As cores.
 Professora/pesquisadora: As cores... E o quê mais?
 Criança 8: A paisagem.
 Criança 9: O barulho.
 Criança 5: O tempo.
 Professora/pesquisadora: As falas! O tempo...
 (Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

Pode-se notar, a partir da transcrição, que houve uma interação significativa com as crianças após a exibição do curta, possibilitando o compartilhamento de opiniões e percepções

sobre o filme, assim como a capacidade de se conectarem emocionalmente com os(as) personagens e suas vivências.

A discussão sobre a limitação motora de Stephanie e o desejo de Tinho em consertar a cadeira de rodas ilustra a compreensão da dinâmica de amizade e solidariedade apresentada no filme. As crianças reconheceram a deficiência da menina, mas também destacaram sua alegria. Quando questionadas sobre o desenho que ela fez para Tinho, demonstraram atenção aos detalhes da narrativa, revelando a percepção simbólica presente na obra. Isto é, o desenho não representa apenas um gesto de amizade, mas também uma forma de manifestar as emoções. Além disso, as crianças demonstraram entendimento acerca da linguagem cinematográfica ao mencionarem recursos como cores, paisagens e sons, indicando que estavam atentas aos elementos estéticos da obra.

A seguir, apresentamos outros recortes da gravação da discussão coletiva do Encontro 2, com o objetivo de ilustrar a maneira como as crianças interagiram e compartilharam suas percepções sobre os recursos estéticos presentes no filme.

Professora/pesquisadora: Peço que vocês assistam essa cena de novo, só esse pedacinho, para vocês perceberem a câmera.

Criança 1: E agora a câmera tá pegando na rua e está passando na água, está fazendo reflexo!?

Professora/pesquisadora: Uhum. Legal, né?

Criança 1: Tá do outro lado, mas parece que tá dentro da água.

Professora/pesquisadora: É o reflexo no rio, né? Isso tudo que o Lincoln⁴⁵ tá falando aqui é algo pensado, viu, gente? Eles quiseram fazer isso, quiseram...

Criança 1: Parece que entrou na água, para parecer que entrou na água.

Professora/pesquisadora: Isso! Pra dar essa, essa impressão de que também tá na água.

Criança 1: Ele vai sumindo...

Professora/pesquisadora: Isso! Como se ele fosse sumindo.

[...]

Professora/pesquisadora: Ó, essa é a abertura do filme. E a câmera, como a Laila falou, está o quê?

Algumas crianças: Parada...

Professora/pesquisadora: Isso! Ela está parada. Mas ela está num plano aberto ou está num plano fechado? O que vocês acham?

Algumas crianças: Aberto...

Professora/pesquisadora: É tanto que, ó, eu vou voltar um pouquinho, vou dar uma pausa para vocês verem. Olha lá o plano. A gente consegue ver o todo. A gente vê lá atrás, nas montanhas, tem umas casas lá atrás. Tá vendo? A gente consegue ver o caminho, o percurso por onde... Vocês se lembram o nome dele?

⁴⁵ Os nomes mencionados nas transcrições são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade das crianças/sujeitos da pesquisa.

Criança 2: Carreto.

Professora/pesquisadora: E o que é carreto?

Criança 1: O carrinho de mão.

Professora/pesquisadora: Carreto... Isso, carreto são os garotos que trabalham fazendo fretes com carrinho de mão. Vocês perceberam que ele fez um frete para aquela senhora? Sim ou não?

Crianças: Sim.

[...]

Professora/pesquisadora: Outra coisa que eu queria falar com vocês é sobre a paleta de cores. O que que ela é? Para que um diretor... Por que, em um filme, se preocupa com paleta de cores?

Professora/pesquisadora (lendo uma explicação): “No cinema a seleção de cores funciona como um tipo de informação ou mensagem que é repassada intencionalmente ao público. As cores também orientam, figurino, a cenografia, a iluminação e os objetos presentes em cena. A construção de um filme ultrapassa aspectos. Como iluminação, enquadramento”.⁴⁶

Professora/pesquisadora: Então, eles não se preocupam só com essa câmera parada, com esse enquadramento que eles fizeram exatamente para pegar tudo isso que eles conseguiram pegar. Todo esse caminho... o Tinho entrando na cena e vai indo até finalizar. Isso que o Lincoln conseguiu perceber do reflexo dele lá na água. Tudo isso ele pensou antes de pôr essa câmera para filmar.

Criança 1: O que ele fez, a pessoa vindo... e pegando a água, pra pegar a água...

Professora/pesquisadora: Para poder pegar o reflexo. Isso mesmo. E outra coisa: eles também olham essa questão das cores. As cores aqui, elas são escuras ou são claras?

Algumas crianças: Claras...

Professora/pesquisadora: Mais ou menos, não é? Tem hora que é mais clara, tem hora que é o quê?

Algumas crianças: Mais escura.

Professora/pesquisadora: Ela é mais escura. Eles utilizam muito a luz do ambiente mesmo, daquele lugar. Tá vendo que é um dia em que, às vezes, o sol está mais alto...

Criança 2: É pra pegar o sol né?

[...]

Professora/pesquisadora: O Tinho... o Tinho, o que ele faz?

Crianças 1 e 2 ao mesmo tempo: Ele trabalha... cata coisas do mar.

Professora/pesquisadora: Olha só, pessoal. Vamos pensar: ele é o quê? Ele é um adulto, o Tinho?

Crianças: Não, é criança.

Professora/pesquisadora: É uma criança que trabalha. Ou não?

Criança 2: Que ele pega o peixe?

Professora/pesquisadora: Sim, mas ele está trabalhando, não está? Crianças: Sim...

Professora/pesquisadora: Todo criança ou pré-adolescente trabalha?

Crianças: Não.

Professora/pesquisadora: Criança trabalha? Não, né? Mas por quê? Mas por que que o Tinho está trabalhando, então?

Criança 3: Para ajudar a família.

⁴⁶ Fala Universidades (2021).

Professora/pesquisadora: Olha o que a Lucilia falou? Ele trabalha para o quê?
Para ajudar a família.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados.)

É importante pontuar que procuramos estabelecer um diálogo com as crianças, proporcionando um ambiente seguro e receptivo para que pudessem compartilhar suas próprias impressões e observações. A explanação sobre a câmera e os reflexos na água revela que as crianças estavam atentas aos detalhes técnicos do filme, enquanto sua participação ativa e seus comentários pertinentes sobre as particularidades da narrativa demonstram um genuíno interesse e reflexão sobre o que assistiram.

Ao enfatizar que as escolhas visuais dos(as) cineastas são deliberadas e que cada elemento na tela é pensado para transmitir mensagens, além de explicar conceitos técnicos como plano aberto e plano fechado, procuramos ajudar as crianças a expandirem seu vocabulário cinematográfico. Da mesma forma, a discussão acerca da paleta de cores e sua pertinência no cinema contribuiu para que entendessem como os elementos visuais influenciam a narrativa, transmitindo mensagens e sentimentos fundamentais.

Outro fator relevante, foi a elucidação sobre o trabalho infantil e a deficiência física, temas centrais do filme *Carreto*. Durante nosso debate, as crianças tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões em relação à realidade dos personagens, refletindo sobre como essas questões sociais afetam a vida das pessoas. Elas levantaram questionamentos inquietantes, como o motivo pelo qual a cadeira de rodas da menina estava quebrada e porque sua mãe não adquiriu uma nova, evidenciando uma compreensão mais profunda da realidade social daquela família. Além disso, perceberam que o trabalho do Tinho ao empurrar um carrinho de mão, era realizado para ajudar a própria família, o que reforçou a empatia e a consciência sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que vivem em situações semelhantes.

Bergala (2008) ressalta que as crianças não aprendem a ler e analisar um filme antes de se tornarem espectadoras. O autor alerta sobre os riscos dos atalhos pedagógicos que, muitas vezes, professores(as) sem formação específica na área do cinema adotam ao abordar filmes como meros produtores de sentido ou emoções, o que acaba por desvirtuar a essência do cinema.

A causa primeira de todos os perigos é com frequência o medo (legítimo) dos professores que nunca receberam uma formação específica nessa área e que se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores, mas que, com certeza, traem o cinema. Esses atalhos remetem quase sempre ao filme como produtor de sentido (o autor escolheu esse ângulo ou esse quadro para significar isso)

ou, nos casos menos graves, como produtor de emoção. O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o “saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema (Bergala, 2008, p. 27).

Embora Bergala enfatize a importância do conhecimento específico do(a) professor(a) sobre cinema, é fundamental reconhecer que a experiência pedagógica e a sensibilidade do(a) educador(a) podem enriquecer o ensino. Professores(as) que se dedicam a compreender e apreender a linguagem cinematográfica, mesmo sem formação técnica, podem trazer uma perspectiva valiosa para a sala de aula, estimulando o interesse e a curiosidade dos(as) alunos(as). A maneira como o(a) professor(a) se apropria do objeto-cinema pode ser um ponto de partida para desenvolver uma análise crítica.

Sem dúvida, valer-se do cinema apenas como produtor de sentido ou emoções não constitui a abordagem mais adequada. Contudo, em vez de simplesmente evitar esses atalhos pedagógicos, os(as) educadores(as) podem manejá-los como instrumentos para promover discussões aprofundadas sobre os temas apresentados nos filmes, estimulando as crianças a questionarem e refletirem sobre as mensagens transmitidas.

O(a) professor(a), a nosso ver, não precisa tornar-se um especialista em cinema para promover um ambiente onde as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas. O cinema pode ser abordado de forma participativa e contextualizada pelos(as) professores(as), incentivando os(as) alunos(as) a relacionarem suas experiências pessoais com os filmes assistidos.

Em conclusão, a experiência proporcionada pela apreciação fílmica e pela discussão coletiva subsequente sobre a obra cinematográfica foi além da simples observação ou análise: constituiu-se em um gesto significativo de envolvimento entre as crianças e o filme. Ao explorar aspectos técnicos e estéticos, como o uso da câmera e a paleta de cores, criamos um espaço no qual as crianças se dispuseram a tornar-se coautoras de suas próprias interpretações, ampliando sua sensibilidade estética e poética, e aprendendo a apreciar a arte do cinema de maneira crítica e reflexiva.

3.3.3 *O reconto de um encontro não idílico em Carreto*

O Encontro 3, como já mencionado, foi dedicado à experimentação audiovisual – com a produção do reconto de uma cena do filme *Carreto*. Nesse encontro, também nos detivemos na discussão acerca de um importante objeto do cinema, o roteiro. O vídeo: *Como escrever um roteiro/Tutorial Querô na Escola* (YouTube, 2017) contribuiu significativamente para a

compreensão dos passos necessários à sua elaboração. Após assistirmos ao vídeo, esclarecemos outras dúvidas sobre os tópicos do roteiro impresso. Como houve atraso para essa elaboração, combinamos com os(as) alunos(as) que, à medida que fossem gravando as cenas, discutiríamos sobre novas dúvidas que surgissem.

Depois do preenchimento, cada grupo seguiu para os locais selecionados a fim de registrar a cena. Como aludido, houve alguns desentendimentos no desenrolar da atividade prática. No entanto, todos os grupos conseguiram registrar suas cenas, procurando seguir o planejamento antes realizado coletivamente.

A seguir temos as capturas dos filmes produzidos pelos grupos 1, 2 e 3:

Figura 25 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 1



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 26 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 2

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 27 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 3

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

O primeiro e o terceiro grupos optaram pela área externa da escola para produzir seus filmes, enquanto o grupo 2 escolheu a própria sala de aula. Nota-se que o objetivo do reconto dos três grupos foi reproduzir a cena em que Stephanie oferece um desenho a Tinho. Todos eles gravaram cenas com duração aproximada de dez segundos, o que demonstra a objetividade dos grupos em encenar apenas a entrega do desenho. Verificamos que os integrantes do grupo 1 não

se atentaram ou preferiram manter a iluminação reduzida na quadra para a gravação. Não sabemos se essa escolha foi intencional, mas eles optaram por permanecer com esse resultado no produto final. Os grupos 2 e 3 enfrentaram desentendimentos para definir os personagens. Os atores do grupo 2 mostraram-se bastante envergonhados, enquanto o grupo 3 interpretou as cenas com um tom de brincadeira, resultando em uma comicidade genuína. É possível perceber que, mesmo realizando os registros de forma célere, todas as crianças/atores(as) das cenas se empenharam em interpretar a história, ainda que de forma breve.

A seguir temos as capturas dos filmes produzidos pelos grupos 4, 5 e 6:

Figura 28 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 4



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 29 – Sequência 2 – Reconto 2 – grupo 4



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 30 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 5



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 31 – Sequência 1 – Reconto 2 – grupo 6

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Os três últimos grupos também produziram vídeos curtos, sendo que apenas o grupo 4 gravou uma cena um pouco mais longa, com mais de vinte segundos. No entanto, optamos por dividir os seis grupos em dois blocos de análise, pois, ao contrário dos três primeiros, esses grupos seguintes se dedicaram a desempenhar algumas estratégias adicionais. Notamos que os grupos 4 e 5 também escolheram a cena em que Stephanie oferece um desenho a Tinho, mas, além disso, encenaram o caminhar limitado da menina até chegar a Tinho. Um ponto interessante é que ambos os grupos fizeram pausas durante a gravação do plano-sequência, o que se assemelha à montagem de cenas. Eles também conseguiram filmar o desenho em um plano detalhe, destacando a obra que Stephanie criou para seu novo amigo. Já o grupo 6 foi o único que decidiu encenar a cena final do filme, onde Tinho leva Stephanie para passear em seu carrinho de mão. Ao assistirmos ao filme desse grupo, percebemos uma particularidade interessante: a criança que ocupou a função de cinegrafista tremeu a câmera no momento em que a criança que faz o papel de Tinho inclinou a cadeira de sua colega de cena, como se quisessem imitar o movimento da corrida do garoto ao empurrar o carrinho de mão com Stephanie no final do filme, uma cena realmente emocionante.

Inclinamo-nos a insistir que o cotidiano infantil já diz de uma poética – uma poética que faz da criança um ser disponível à potência do possível. Quando temos a oportunidade de convidar as crianças a um mergulho no desconhecido, mas, ao mesmo tempo, em uma jornada repleta de imaginação, brincadeira e criatividade, percebemos que é possível ir de encontro a

uma aprendizagem realmente inventiva, rumo a uma almejada, porém não idealizada, emancipação das inteligências.

Para Mikel Dufrenne (1969), não apenas a linguagem ou mesmo uma obra artística pode ser considerada poética. Sua pesquisa nos interessa sobretudo, por conceber o ser humano um ser possível de ser poético. Ele pondera,

O homem poético não é o homem tenso e crispado, é o homem conciliado e calmo, gracioso, o que reencontra em si próprio a forma da liberdade natural e da espontaneidade, pelo que governa a natureza obedecendo-lhe, e se integra no mundo de modo mais harmonioso que violento (Dufrenne, 1969, p. 243).

O autor ressalta que a poética é uma expressão de inocência e de espontaneidade, não causa dano, evoca leveza e felicidade. A beleza do que é poético está naquilo que é simples e acessível. Dufrenne sugere que o poético está no ser e nos ambientes graciosos, porém triviais, nos espaços em que conseguimos expressar nossos afetos. Nesse contexto, percebemos a poética no encontro das crianças com o cinema, pois a poética, nessa relação, surge no descobrir, no brincar e também no responsabilizar-se, no imaginar, no inventar, no criar.

A experiência poética, para o autor, é excepcionalmente subjetiva: ela nos permite acessar memórias e emoções agradáveis e também sensíveis. Em seus escritos, o autor menciona lugares simples, como uma taberna onde as pessoas se encontram antes do trabalho árduo do dia a dia, destacando que são esses os momentos poéticos, pela amizade e pela troca de vivências particulares que ressoam nessas passagens. Entretanto, não são todas as relações, momentos, lugares, ou mesmo pessoas consideradas poéticas.

[...] basta reconhecer que, assim como no trabalho o homem, na maioria das vezes, não é poético, o universo da ciência não é ele próprio poético. Esse solicita o entendimento, e não a percepção ou o sentimento, e a percepção serve apenas para registrar um dado cuja interpretação exige o discurso e a *praxis* racionais, e não para recolher um sentido que solicita a poesia (Dufrenne, 1969, p. 249).

A escola é também local de trabalho, por isso, é lugar da ciência e da *praxis* racional. Não podemos desconsiderar que a escola lida com a disciplina dos corpos e dos espaços. Assim como ressalta Foucault (2014, p. 139, grifo do autor) “A disciplina às vezes exige a **cerca**, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechados em si mesmo”. Os espaços fechados se tornam estratégias de controle, de vigilância dos comportamentos.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (Foucault, 2014, p. 145, grifos do autor).

Certamente, não há poesia em um espaço onde a obediência é o mote fundamental. Desconstruir a ânsia pelo controle do tempo e dos gestos na escola, em nosso entendimento, não é simplesmente uma questão de escolha, mas uma verdadeira mudança de perspectiva. Quando temos a oportunidade de convidar as crianças a um processo de criação em que a aprendizagem vira sinônimo de cultivo – o cultivar ideias, invenções, afetos –, a poesia pode então ser recuperada, já que ela é a essência do ser criança.

Os gestos e escolhas dos grupos de crianças ao criarem seus filmes concedem a poesia de maneira involuntária. A espontaneidade e inocência, defendidas por Dufrenne (1969), revelam-se na timidez dos integrantes, na alegria em poder criar no espaço externo da escola, mas também na familiaridade e segurança do espaço da sala de aula, no compartilhar memórias ao elaborar, com acuidade, detalhes específicos do enredo fílmico, como o desenho que a personagem de Stephanie oferece a Tinho. São pequenas ações que compõem o cotidiano na obra fílmica e que se assemelha a rotina das crianças, naquilo que elas têm de belo, de inventivo, de potência.

[...] o poético exprime a inocência: não causa dano, evita ferir, coagir, fascinar. Há no aparecer uma espécie de desembaraço, de leveza, de felicidade: como se não tivesse que atravessar as trevas ou o silêncio, e sobretudo como se estivesse atento a não violentar-nos. O poético revela uma espécie de ternura, ou ao menos uma cumplicidade, por parte da Natureza que se coloca à nossa altura e ao nosso alcance (Dufrenne, 1969, p. 250).

É interessante observar que essa relação entre homem e natureza – entendendo que o poético no humano surge a partir de sua presença na natureza, pois a natureza convoca vivências humanas que permitem uma conciliação entre o “verdadeiro e o real: o verdadeiro humano e o real da Natureza” (Ricci, 1969, p. XIII) – remete ao encontro da criança com o cinema, pois o cinema, enquanto arte, torna-se um meio singular para essa conciliação. O cinema alcança a essência da natureza e transporta as experiências humanas aos olhos do(a) espectador(a). A partir do olhar da criança, o cinema possibilita uma apreciação sensível e criativa das relações entre o humano e o ambiente.

O aprender, nesse contexto, insere-se em uma possibilidade de formação e experiência estética, já que a criança aprecia, observa, analisa e também participa ativamente da criação e composição de significados. O cinema abre um espaço profícuo para a reflexão sobre a condição humana em contato com a natureza, ampliando a percepção e a criticidade.

3.4 Encontros 4 e 5: a experiência cinematográfica e a sensibilidade estética

Observa-se, a partir das descrições e análise das atividades realizadas nas oficinas de cinema até aqui, que o papel da professora/pesquisadora foi fundamental nesse processo. Não apenas contribuímos para a ampliação das percepções das crianças em favor dos recursos do cinema, como também desempenhamos um papel crucial em sua formação enquanto espectadoras. Ao estimular um olhar reflexivo e crítico sobre os filmes, o desenvolvimento do gosto estético foi se tornando algo espontâneo e natural.

De todo modo, não podemos nos isentar dos entraves estruturais, burocráticos e pedagógicos que perpassam a instituição escolar, nos moldes em que ela se configura atualmente. Como discutido anteriormente, a escola ainda se caracteriza como um espaço disciplinador, limitador dos corpos que participam desse espaço, principalmente os(as) dos(as) estudantes. Esta pesquisa vem evidenciando o quanto é desafiador para um(a) professor(a) desenvolver um projeto de arte, cuja proposta tenha como um de seus principais objetivos a desconstrução da rigidez, dos corpos estáticos e da hierarquização das áreas do conhecimento.

Contudo, é importante esclarecer que nos recusamos a condenar a escola, pois reconhecemos que ela também é espaço de afetos, de socialização e de construção de saberes. Além disso, defendemos que, para muitas crianças, a escola ainda representa o único lugar de encontro com a arte. Por essa razão, nos dedicamos a desviar dos obstáculos, procurando, inclusive, conciliar as temáticas que envolvem a arte cinematográfica com as habilidades e competências estabelecidas pelo Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado).

O cinema, a nosso ver, não deveria ser contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no DC-GO – Ampliado como uma mera estética híbrida. Verificamos que o cinema pode abrir espaço para uma pedagogia da criação, como defende Bergala (2008). O cinema não pode ser visto como uma hibridização e tampouco se limitar a ser uma simples mídia; ele deve ser reconhecido como uma obra de arte “que ensina, que afeta, que constrói e desconstrói conceitos” (Fresquet; Domingues, 2013, p. 19).

Nesse contexto, os encontros de cinema na escola foram se desenvolvendo sem perder de vista a perspectiva *Movimento do Ensinar*, abordagem que partiu originalmente dos movimentos dos corpos, uma vez que a presença dos instrumentos para os registros fílmicos nos possibilitou ocupar os variados espaços do ambiente escolar. Isso também gerou novas configurações, como a desconstrução da ordenação em filas, favorecendo um movimento circular em torno da câmera.

O Encontro 4 ocorreu no dia 28 de setembro de 2022 e contou com a presença de 26 crianças. É importante ressaltar que as atividades das oficinas foram planejadas sem um engessamento prévio; cada novo encontro foi pensado a partir do último, permitindo que pudéssemos incorporar as ideias das crianças e acrescentar o que mais despertou seu interesse. As atividades foram avançando de um encontro para o outro, mas não de forma cumulativa, garantindo que as crianças que não estavam presentes na sessão anterior pudessem participar e compreender plenamente o próximo encontro. Para o quarto encontro, seguimos um roteiro de planejamento, disponível no Anexo 3.

De acordo com as anotações registradas no diário de campo, a parte técnica da montagem atrasou novamente o início da sessão fílmica, devido a problemas com os cabos HDMI e de áudio. Por essa razão, a professora/pesquisadora saiu da sala de aula mais de uma vez para buscar outros cabos com a coordenação da escola. Enquanto isso, a auxiliar Marli Rosaria, iniciou o conteúdo da disciplina de Matemática, previsto para essa data. A sessão fílmica começou às 14h20.

Assistimos ao curta-metragem argentino *Lila*, de Carlos Lascano. Notamos que as crianças se concentraram especialmente nessa apreciação. Seguindo o Roteiro de Planejamento, após o término do filme, conversamos sobre as impressões das crianças. Neste quarto encontro, também aprofundamos a discussão sobre a paleta de cores e a escala de planos⁴⁷.

⁴⁷ Para a discussão sobre a escala de planos, seguimos as seguintes descrições e imagens presentes nos links referenciados: **PLANO ABERTO/PLANO GERAL** – A câmera está distante do objeto, de modo que ele ocupa uma parte pequena do cenário. Trata-se de um plano de ambientação. Com um ângulo visual bem aberto, a câmera revela o cenário à sua frente. A figura humana ocupa espaço muito reduzido na tela, sendo indicado para exteriores ou interiores de grandes proporções. Também é chamado, informalmente, de “geralção” (PRIMEIRO FILME, 2022). **PLANO MÉDIO (“MEDIUM SHOT”)** – A câmera está a uma distância média do objeto, de modo que este ocupa uma parte considerável do ambiente, mas ainda há espaço ao seu redor. Trata-se de um plano de posicionamento e movimentação (PRIMEIRO FILME, 2022). O plano geral médio é um enquadramento aberto, porém mais próximo dos personagens. Permite visualizar tanto o cenário quanto o corpo inteiro dos personagens. Não se observam exatamente os detalhes das expressões, mas, em alguns casos, a intenção delas. É uma opção adequada para focar no personagem, captar melhor suas expressões e, ao mesmo tempo, situar o espectador com alguns elementos do ambiente (TUOTO, 2021). **PLANO FECHADO (“CLOSE-UP”)** – A câmera aproxima-se bastante do objeto, de modo que este ocupa quase todo o enquadramento, sem grandes espaços ao redor. É um plano de intimidade e expressão (PRIMEIRO FILME, 2022). O *close-up* é um enquadramento mais fechado sobre o rosto do personagem, que ocupa quase todo o

O Encontro 5 foi realizado no dia 5 de outubro de 2022 e contou, novamente, com a presença de 26 crianças. Este encontro foi dedicado a mais uma experimentação audiovisual, ou seja, novos passos em favor do fazer cinema na escola. Seguimos o roteiro de planejamento, disponível no Anexo 4. No relato descrito no diário de campo referente a este encontro, ficou registrado que a montagem do equipamento para projeção foi mais rápida que no encontro anterior. Iniciamos, desta vez, às 13h35. É válido destacar que os roteiros de planejamento elaborados para os encontros foram pensados a fim de contribuir no direcionamento das atividades, e não como instruções rígidas a serem seguidas.

Conforme a descrição, assistimos novamente o filme *Lila*, de Carlos Lascano, com o objetivo de observar a escala de planos discutida na semana anterior. Após a apreciação, conversamos sobre as percepções que tivemos do filme ao assisti-lo pela segunda vez. A maioria das crianças conseguiu identificar os planos estudados; contudo, revisamos novamente cada um deles.

Para essa atividade de experimentação audiovisual, dividimos as crianças em cinco grupos, de modo que cada um dispusesse de um número significativo de participantes. Os grupos elaboraram o roteiro para o reconto de cenas de um filme, disponível no Anexo 5.

Após a elaboração do roteiro pelos grupos – que também serviu apenas como um guia para a realização da atividade –, eles se dirigiram à área externa da escola para a gravação dos seus registros. Ressaltamos que a proposta para o reconto do filme *Lila*, consistia em fotografar as cenas, criando, assim, uma sequência estática para a visualização dos planos estudados. Essa abordagem permitiu que os(as) alunos(as) explorassem sua criatividade enquanto refletiam sobre a narrativa de forma visual.

3.4.1 O encanto lírico de *Lila*

Todos nós temos uma visão do Mundo. Essa visão é única. Como uma impressão digital da nossa alma. Não há visões mais importantes que outras. A maneira como nós vemos o Mundo é só nossa. E isso é o que torna a nossa visão bela. Porque apesar de poder existir pessoas que pensam e sentem como nós, a maneira como vemos e encaramos com o Mundo, isso, ninguém pode tirar (Paulo César, uma ‘visão’ sobre “Lila”, de Carlos Lascano, 2014 *apud* Lima, 2017, n.p.).

plano. Em alguns casos, ainda se vê parte do ombro. Nesse enquadramento, as expressões são percebidas com clareza, embora haja poucas informações visuais sobre o cenário (TUOTO, 2021). **PLANO DETALHE (PD)** – A câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé etc.). Também é utilizado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, entre outros (PRIMEIRO FILME, 2022).

O curta-metragem *Lila*, dirigido por Carlos Lascano, é uma produção de origem argentina e espanhola, com duração de nove minutos. Estreou mundialmente em 2013. Como mencionado brevemente no primeiro capítulo, tópico 1.3.4, essa obra encanta por sua beleza estética e pela perspicácia de sua narrativa enternecedora. *Lila* exhibe a história de uma garota que, mesmo vivenciando um estado de solidão, cria ao seu redor um mundo repleto de cor e imaginação.

De acordo com Lima (2017), o curta *Lila*, completa uma trilogia não intencional do diretor, ilustrador e animador Carlos Lascano, iniciada com outros dois curtas do diretor: *A Short Love Story In Stop Motion*, de 2008, e *A Shadow of Blue*, de 2011. Em uma entrevista concedida a Marbelha (2014), o diretor afirma que a trilogia não foi completamente não intencional, mas que ele só percebeu a provável sequência no decorrer das filmagens de *Lila*. No momento em que filmou a cena em que a personagem Lila está sentada sobre uma mesa, desenhando, ele reconheceu que se tratava da mesma garota protagonista dos outros dois curtas, considerando que as três representavam poeticamente a mesma personagem.

O curta *Lila* foi selecionado para compor nossa pesquisa com as crianças nas oficinas de cinema, devido à sua delicadeza e sensibilidade. Embora a narrativa seja simples, a jornada da protagonista reflete experiências universais que permeiam diversas infâncias, como a expressão da solidão, o entusiasmo, a doçura, o desenho e a fantasia. Por meio da imaginação, a narrativa transforma a solidão em força poética e criativa.

Carlos Lascano optou por criar seu afetuoso curta integrando duas categorias fílmicas distintas: o *live action*⁴⁸ e a animação. Segundo Marbelha (2014), o diretor, reconhecido por suas famosas animações, ressalta que sua nova caminhada rumo a produções em *live action* foi resultado de um processo de amadurecimento artístico.

Quando os atores criam os personagens em sua própria pele, eles me permitem obter seus próprios sentimentos e sua visão do mundo. É um processo divertido e desafiador que, como diretor, me permite dar vida a personagens muito mais complexos que enriquecem as histórias e que durante os ensaios passam a ter vida própria. No entanto, minha principal motivação para fazer o que faço é sempre minha necessidade de contar histórias (Carlos Lascano em entrevista concedida a Marbelha, 2014, n.p.).

⁴⁸ “*Live action*, em tradução livre, significa “ato real”. É uma forma de produção cinematográfica que utiliza atores e atrizes reais para dar vida aos personagens. Ao contrário das animações, que são criadas a partir de desenhos ou imagens geradas por computador, o *live action* traz a autenticidade da interpretação humana. Filmes, séries e até mesmo jogos eletrônicos podem ser produzidos nesse formato” (Rockset, 2025).

Outro aspecto encantador do curta *Lila* é, sem dúvida, sua trilha sonora, que se destaca de maneira excepcional. Sua composição é de Sandy Lavallart e, segundo Lascano (*apud* Marbelha, 2014, n.p.), o artista criou uma delicada peça de piano, que contribuiu perfeitamente para a construção do enredo, não se posicionando apenas como um mero acompanhamento. Trata-se de uma harmonia que amplia a experiência do(a) espectador(a), tornando-a indelével.

Enfim, *Lila* é uma obra que nos convida a refletir sobre a condição humana por meio do uso de metáforas visuais. As passagens animadas trazem à tona as emoções da protagonista, que, de modo estético e poético, tornam-se identificáveis pelas crianças, as quais, assim como a protagonista, também possuem suas próprias agruras a enfrentar.

3.4.2 *Imersão e sensibilidade: apreciação do curta-metragem Lila*

A primeira apreciação do curta-metragem *Lila*, de Carlos Lascano, ocorreu, conforme relatado, no Encontro 4. Foi possível perceber uma atenção harmônica durante a apreciação. A transcrição a seguir exhibe as primeiras percepções sobre o filme:

Professora/pesquisadora: E aí, o que vocês acharam?

Criança 1: Achei muito bom.

Criança 2: Achei muito... foi muito interessante e legal, e foi também muito criativo.

Criança 3: E também foi muito comunicativo.

Criança 4: Foi criativa. Tem o espaço e o desenho.

Professora/pesquisadora: Sim, ela foi criativa. E o que que vocês acham que é o ponto? O ponto central que o filme quis trazer?

Criança 4: Fez um desenho.

Criança 5: Arte, Ah.

Criança 6: Tá gravando no celular?

Professora/pesquisadora: Estou gravando, é pra gente... eu gravo pra gente poder conversar. Vocês se lembram de eu falar que ia usar gravador? Alguém se lembra? Porque não tem como eu ficar anotando tudo agora. Daí, depois, eu transcrevo tudo, a nossa conversa, pra eu poder fazer lá o trabalho, a pesquisa.

Professora/pesquisadora: Então, olha só ela... o que vocês acham? Como é? Como ela olha pra vida?

Criança 1: Um Desenho.

Crianças: Com um Desenho.

Professora/pesquisadora: A partir de desenhos... Então esse olhar dela é um olhar positivo ou negativo pra vida?

Crianças: Positivo.

Professora/pesquisadora: É positivo, né?

Professora/pesquisadora: Olha, porque antes dos desenhos, vocês percebem que as cenas, elas são cenas que às vezes estão... é... às vezes está tudo rabiscado, o muro, não é? O dia parece que, às vezes, tá cinza. E aí, quando ela coloca o desenho ali, o que acontece?

Criança 7: Vira outra coisa.

Criança 5: Fica colorido.

Professora/pesquisadora: Fica colorido, fica mais alegre, não é isso?

Criança 2: Fica mais animado.

Professora/pesquisadora: É o que que acontece com ela no final? Alguém entendeu no final, o que que aconteceu?

Criança 1: Ela faz o desenho para ver os pais dela.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

Conseguimos verificar, a partir da transcrição, uma fértil interação entre a professora e as crianças. Por meio de um diálogo mais aberto, as crianças puderam expressar suas impressões e opiniões. Expressões como “bom”, “interessante”, “legal” e “criativo”, demonstram uma apreciação entusiástica do curta, o que indica que o filme conseguiu captar o interesse delas.

As referências a “desenho” e “arte” revelam a maneira como as crianças relacionaram a narrativa do filme com as animações apresentadas. Isso também sugere que elas identificaram a singularidade do curta no uso de elementos visuais para transmitir mensagens. À medida que a conversa foi se aprofundava, foi possível identificar o ponto central do filme, o que conduziu as crianças a refletirem criticamente sobre as mensagens transmitidas, como o olhar da protagonista em relação à vida.

Procuramos reforçar a ideia de que as transformações nas cenas, ao introduzirem os desenhos, simbolizavam a transição de um ambiente insípido para um espaço vibrante e colorido. Além disso, quando uma das crianças menciona que a protagonista desenha para ver os pais, fica evidente que elas foram estabelecendo conexões emocionais com os personagens e suas histórias. Essa empatia é fundamental para um entendimento mais amplo da narrativa.

A seguir, apresenta-se a transcrição da discussão coletiva sobre as escalas de planos. Essa discussão refere-se às imagens e às características de cada plano, descritas na nota 50.

Professora/pesquisadora: A gente vai trabalhar alguns recursos de plano. O filme *Lila* é um filme que trabalha com muitos planos: começa pelo plano geral, passa para o plano médio e o fechado. E também nós temos o plano detalhe.

Criança 1: Detalhe... tem rádio, música...

Professora/pesquisadora: E aí, pessoal, o que seria? O que seria o plano geral ou plano aberto? O plano geral ou aberto é esse aqui. Tá vendo aqui, ó, que nós temos uma cena? Percebem? Tem um moço ali, não tem?

Carlos: Não tô vendo nada.

Professora/pesquisadora: É porque está pequeno aqui, a imagem. Não tem como aumentar ela, mas percebe que tem um moço lá e um computador, sim ou não?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Essa imagem, nós conseguimos perceber uma cena inteira. E aí essa cena não pega só a pessoa. Quando o Carlos diz que ele não

está vendo nada, a intenção do diretor é mostrar um plano geral. Ele está mostrando tudo que ele pode nessa cena.

Professora/pesquisadora: Todos os detalhes... Os detalhes são gerais, no caso. O detalhe está na pessoa, sim ou não?

Crianças: Não, não.

Professora/pesquisadora: Isso, ali não tem o detalhe na pessoa.

Professora/pesquisadora: E essa aqui? Aqui também é um plano... Qual? O que vocês acham?

Criança 3: Plano aberto.

Professora/pesquisadora: Será? Olha a quantidade de detalhes que tem nessa cena, e nós temos também a moça. Só que é um plano um pouco mais fechado, porque aqui a gente já vê essa mulher mais de perto... Então o que vocês acham? É um plano aberto ou já é um plano médio?

Crianças: Médio.

Professora/pesquisadora: Por que vocês acham que é um plano médio?

Criança 4: Porque tá um pouco mais próximo da gente.

[...]

Professora/pesquisadora: Ele já consegue pegar as pessoas mais perto, sim ou não?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Então, sim, ele é médio. Ele nem pega só as pessoas e nem só o espaço. Ele pega o todo, mas também consegue trazer para o público. As pessoas já conseguem perceber a imagem da criança, da mulher, do homem...

Professora/pesquisadora: E nessa aqui agora, ó, pessoal, nós temos... o que vocês acham? Um plano médio ou plano aberto?

Crianças: Médio.

Professora/pesquisadora: Essa é a mesma cena daquela primeira, onde o moço estava lá... longe. Que mostrou a escada... Olha aqui a diferença, ó. Está pequeno, mas dá para ver, ó. Olha aqui, está vendo? É a mesma cena. Ele está... ele está lendo um livro lá, perto do computador dele, percebe? Só que aquela primeira estava mostrando uma parte da casa e a escada...

Professora/pesquisadora: E nessa que aproxima a cena, mostra a escada?

Crianças: Não.

Professora/pesquisadora: Não! Mostra só a mesa dele. E aí o que acontece? Você consegue trazer mais para perto, né? A câmera, como a Melissa tinha comentado, a imagem está agora mostrando menos coisas. Ela consegue trazer mais para perto, né?

Professora/pesquisadora: Mostra pra nós, mais de perto o personagem. Por que nós somos quem no cinema? Nós que estamos assistindo, quem nós somos?

Criança 2: Os visitantes.

Professora/pesquisadora: Visitantes... Tem nome para isso? Quem está assistindo um filme?

Professora/pesquisadora: Ah, tem. Vamos aprender, ó. Espectador! Nós somos os espectadores. Então, quando um diretor faz um filme, ele faz um filme para os espectadores, para quem vai assistir. Então, ali naquele plano médio, ele agora já quer mostrar algo para o espectador mais de perto, certo? E aqui, ó. O que vocês acham que esse plano é?

Professora/pesquisadora: É um plano aberto, médio ou fechado?

Crianças: Fechado.

Professora/pesquisadora: Isso, já é mais fechado. Ele ainda não é totalmente fechado, mas ele já é fechado. Quem já ouviu falar de um recurso que chama *close up*?

Criança 3: Eu.

Professora/pesquisadora: O que é o *close*? Alguém sabe me dizer o que é o recurso *close up*?

Criança 4: É quando filma o rosto, pertinho.

Professora/pesquisadora: Isso mesmo *Close up* é quando mostra o rosto da pessoa mais de perto.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados.)

As transcrições acima revelam o desenvolvimento e o crescimento das crianças, bem como nosso olhar, tanto para elas quanto para a temática em si. A cada encontro, os diálogos trilharam novos saberes e experiências. Mesmo se tratando de recursos complexos, à medida que conversamos e ilustramos as escalas de planos, como o plano médio e o *close-up*, as crianças conseguiram identificar as escolhas e intenções de um(a) diretor(a) cinematográfico.

Algumas opiniões, como “Porque tá um pouco mais próximo da gente”; “Os visitantes” e “É quando filma o rosto, pertinho”, demonstram uma compreensão gradual dos conceitos discutidos. Além disso, percebe-se que as crianças não apenas compreenderam os conceitos, mas também foram capazes de articular suas ideias. Assim, cada encontro tornou-se uma oportunidade para aprofundar o entendimento coletivo sobre os recursos cinematográficos.

Nesse contexto, é preciso ressaltar a importância do papel da professora, que procurou atuar como mediadora e orientadora das discussões, criando um ambiente acolhedor para que as crianças se sentissem à vontade para expressar suas opiniões e curiosidades, inspirando-as à criatividade e à reflexão crítica. Compreendemos que essa interação dinâmica transforma a sala de aula em um espaço de co-construção do saber, no qual mestre(a) e aprendiz não ocupam posições engessadas de quem ensina e quem aprende, pois, juntos(as), compõem novas relações e constroem novos significados.

Perceber o olhar crítico das crianças e sua disponibilidade em criar relações de entendimento sobre o enredo fílmico e as mensagens poéticas que são apresentadas, bem como observar e compreender os recursos estéticos próprios do cinema, demonstra o que Fresquet (2017) nos ensina ao afirmar que a arte é capaz de desconstruir as certezas da educação. A autora pontua:

Se nas escolas e universidades, as artes se constituem como um "outro" pela diferença radical entre criar e transmitir, elas são, também, um "outro" em relação aos professores e estudantes, espelhando-nos com seu olhar, devolvendo nossa própria imagem com outras cores e formas. As artes

também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memórias para projetar futuros (Fresquet, 2017, p. 9).

Certamente, a arte nos devolve a nossa própria imagem com outras cores e formas. Quando temos a oportunidade de dialogar sobre um filme que representa a poética da infância com tamanha acuidade, como é o caso de *Lila*, amplia-se a possibilidade de que as crianças acessem suas percepções e emoções. O entusiasmo delas ao discutir elementos visuais e narrativos do curta demonstra como a arte pode ser uma janela para um mundo repleto de significados, transformações e memórias, estimulando reflexões críticas sobre a vida.

Todavia, não podemos deixar de tensionar a realidade estrutural e pedagógica que a instituição escolar apresenta, principalmente quando há um aporte determinado para o cumprimento dos objetivos e habilidades do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado). Observou-se que este documento normativo não inclui o cinema como um dos eixos principais da Arte. Por essa razão, foram poucas as habilidades da disciplina de Arte, previstas para o 3º ano do Ensino Fundamental, que conseguimos relacionar⁴⁹ com esta pesquisa. Para o quarto encontro, por exemplo, selecionamos a seguinte habilidade: “(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas” (Goiás, 2020, p. 152).

É possível reconhecer que essa habilidade abre espaço para a inserção de projetos temáticos e para a integração das diversas linguagens artísticas no ambiente escolar, o que nos permitiu introduzir as atividades das oficinas de cinema, inclusive integrando outras disciplinas, visto que apenas uma aula de Arte por semana não seria suficiente para desenvolver todas as propostas planejadas para os encontros. De todo modo, ainda que a habilidade mencionada considere a integração de diversas linguagens artísticas, a exclusão do cinema enquanto um eixo importante da Arte, assim como as linguagens que compõem os quatro eixos da Arte no documento, é um fator que continuaremos a contestar.

O cinema exerce um impacto significativo sobre questões culturais e sociais, além de promover reflexões relevantes sobre diversidade, identidade, direitos humanos e infâncias. A inclusão do cinema no currículo é fundamental, haja vista a Lei n.º 13.006/2014 que determina a presença obrigatória das produções cinematográficas brasileiras em sala de aula em toda a

⁴⁹ É importante ressaltar que os planejamentos elaborados para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2022 – período em que foram coletados os dados com as crianças participantes desta pesquisa – seguiram as diretrizes do DC-GO – Ampliado. Assim, foi necessário inserir habilidades compatíveis com esse documento normativo nas atividades desenvolvidas nas oficinas de cinema e nos planejamentos pedagógicos da turma.

educação básica e, em nosso entendimento, sua contribuição para a formação do gosto dos(as) estudantes enquanto espectadores(as).

3.4.3 O reconto de Lila e as escalas de planos

Como descrito no tópico 3.4, após a elaboração do roteiro pelos grupos, cada um se dirigiu à área externa da escola para a gravação dos seus registros. Seguindo a atividade proposta, cada grupo fotografou a cena construída a partir de quatro ângulos diferentes, constituindo os planos: geral ou aberto, médio, fechado ou *close up* e plano detalhe. A seguir, apresentamos os registros, em sequência, dos quatro planos fotografados por cada grupo:

Figura 32 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 1



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 33 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 2

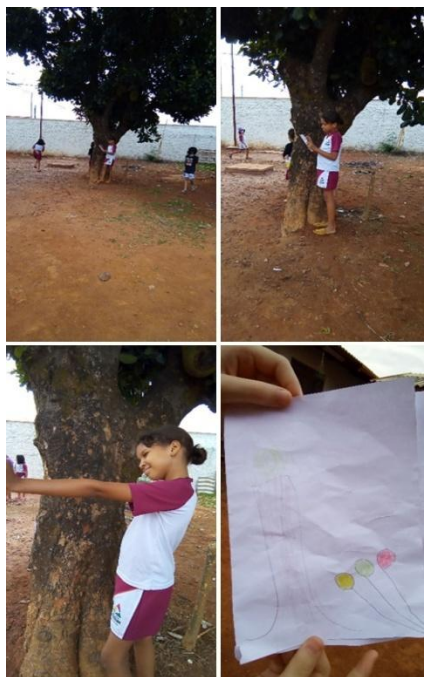


Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

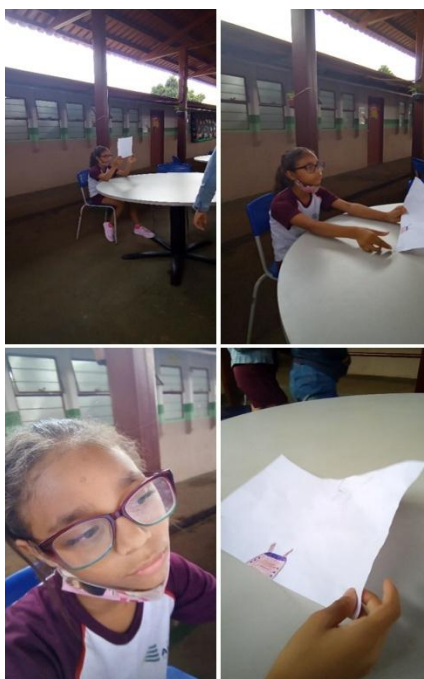
Figura 34 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 3



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 35 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 4

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 36 – Sequência 1 – Reconto 3 – grupo 5

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Ao analisarmos os registros acima, observamos que cada grupo se dedicou às minúcias da proposta indicada para o reconto do curta-metragem *Lila*. No capítulo 1, tópico 1.3.3, discutimos a relação entre a perspectiva *Movimento do Ensinar* e o cinema, compreendendo que esse movimento, ao se permitir ser estético, inventivo e criativo, contribui para a formação

humana e o cultivo do gosto. Também consideramos, conforme discutido neste tópico, que levar o cinema para a escola e proporcionar às crianças o contato com a arte cinematográfica constitui uma oportunidade valiosa para convidá-las a se tornarem copesquisadoras, aprendendo a olhar, imaginar e perceber o filme.

Essa discussão alicerçou as elucidações do tópico seguinte, ao iniciar a análise das atividades ocorridas nos encontros 4 e 5. Desse modo, a exposição do tópico 1.3.4, do primeiro capítulo, mostrou-se pertinente por abordar as concepções acerca dos gestos que emergiram com a apreciação fílmica e se enveredou no compartilhar das atividades realizadas. Ao aprofundarmos a análise desses dois encontros, agora no capítulo 3, notamos que as crianças vivenciaram a arte de criar e inventar problemas, explorando sua imaginação ao recriar imagens e roteiros. Elas não apenas filmaram, mas também se viram como protagonistas de suas próprias histórias.

As crianças, ao se dedicarem aos registros de suas cenas, demonstraram o entendimento acerca dos recursos apreendidos, assim como sensibilidade à sutileza das percepções sobre a obra cinematográfica previamente apreciada. No tópico 1.3.4, apresentamos algumas imagens que ilustram o momento em que os grupos coordenaram seus roteiros para o posterior registro fotográfico. Foi possível notar que cada grupo planejou cuidadosamente cada detalhe do roteiro, produzindo, inclusive, desenhos, assim como faz a personagem Lila no filme, e inserindo-os como elementos centrais da sequência de imagens.

As imagens apresentadas neste terceiro capítulo evidenciam a desenvoltura das crianças ao discernir cada ângulo da escala de planos necessários para compor a sequência proposta. As crianças, além de autênticas, são espontâneas; seus gestos abarcam a diversão e a concentração, revelando o ser potente e brincante e, por isso mesmo, poético. Galard (2008, p. 20), afirma que “a espontaneidade é uma das ambições da arte; o natural, uma categoria estética”. Essa argumentação demonstra, a nosso ver, que a capacidade de agir naturalmente e de forma desvoluta é essencial para uma expressão estética genuína.

Ao se envolverem com suas reflexões e experiências decorrentes do contato com o cinema, as crianças desenvolveram, indiscutivelmente, uma sensibilidade estética. A arte manifestou-se ao longo dos encontros como um espaço no qual autenticidade e naturalidade se conciliaram, permitindo que elas expressassem suas emoções e pensamentos de maneira livre e criativa.

Notavelmente, as categorias que elencamos como base para as análises das oficinas de cinema – gesto, poética, experiência estética, corpo sensível e aprendizagem inventiva – não surgiram de forma estanque, tampouco foram apresentadas como metodologias supremas a

serem alcançadas. Essas concepções estiveram entrelaçadas nos movimentos, comportamentos, reflexões e ações dos participantes durante todo o processo.

3.5 Encontro 6: o enlevo estético da obra *O cavaleiro azul*

O Encontro 6 ocorreu no dia 11 de outubro de 2022, em comemoração ao Dia das Crianças. O filme escolhido para este encontro foi o longa-metragem *O cavaleiro azul*, de Eduardo Escorel, o primeiro longa que assistimos desde o início das oficinas de cinema. Essa obra, lançada em 1984, baseia-se na peça homônima de Maria Clara Machado. Na minha dissertação de mestrado, intitulada *A poética da infância no cinema: narrativas e contextos* (RODRIGUES, 2020), analisei duas produções cinematográficas brasileiras que consideramos significativas na representação da infância: *O cavaleiro azul*, de Eduardo Escorel e *Corda bamba – história de uma menina equilibrista*, de Eduardo Godeinstein.

Selecionamos o longa de Escorel para compor os encontros das oficinas de cinema, no âmbito da presente pesquisa de doutorado, não somente por ser uma obra anteriormente analisada e reconhecida por sua qualidade estética e poética, mas também porque presumíamos ser uma filmografia que cativaria as crianças.

O filme destaca-se por sua notável fidelidade à obra original de Maria Clara Machado, ao respeitar a essência literária em sua construção. A adaptação preserva várias passagens poéticas do texto, mantendo a musicalidade e a profundidade das palavras, com poucas alterações. Essas escolhas demonstram o cuidado especial no deslocamento da esfera literária para a cinematográfica, o que, a nosso ver, concede ao público – em especial as crianças – a oportunidade de experienciar a poesia que permeia a obra original.

Neste sexto encontro, contamos com a presença de 22 crianças. A montagem do equipamento foi mais ágil, permitindo que iniciássemos às 13h30. Percebemos que, em alguns momentos, as crianças se dispersaram, possivelmente devido à duração mais longa do filme. No entanto, relataram ter gostado bastante da obra. Após a exibição, não conversamos muito sobre o filme, pois, como mencionado, era um dia de festa. A escola organizou várias atividades recreativas e, por isso, as crianças queriam aproveitar o dia especial dedicado a elas.

No breve diálogo que tivemos, observamos, a partir da apreciação fílmica, que as crianças identificaram traços poéticos, além de passagens repletas de imaginação e elementos do cotidiano que se conectam com a realidade delas. O filme revela-se como um itinerário narrativo que retrata a difícil situação financeira de uma família e as duras escolhas necessárias para garantir o sustento, incluindo a venda do velho cavalo marrom, que é um grande amigo do

protagonista Vicente. Na visão imaginativa de Vicente, o cavalo é muito especial e considerado um exímio artista de circo.

– Agora... dá uma volta... agora com a bailarina na garupa. Presta atenção na música, você não tá ouvindo? Olha o ritmo... mais rápido, mais rápido... um pouco mais devagar agora... Saltando, atenção... já! Muito bem! De novo, muito bem! Viva! Você tá ótimo! O número da bailarina tá uma beleza, todo mundo tá adorando. Vejam como aplaudem... que maravilha! (O cavalinho..., 1984).

Essa citação, característica do conto maravilhoso⁵⁰, destaca a inventividade do imaginário mítico da criança. O enredo elege a viagem pela imaginação, em vez de apenas retratá-la, revelando o universo infantil em toda a sua multiplicidade e inocência. No mundo inventivo de Vicente, ele combina os conhecimentos geográficos apreendidos na escola com uma geografia própria de seu intelecto e criatividade.

Vicente convive com personagens emblemáticos no percurso da narrativa, como João de Deus, o andarilho de barbas longas que narra a história (a figura de Deus encarnado); Maria, uma nova amiga que se torna a companheira de jornada em busca do Cavalo Azul; um palhaço de bom coração; três músicos-vilões que os acompanham; além da Fada-feiticeira, representada por Maria Clara Machado, e do Cowboy.

A seguir, são apresentadas imagens de dois momentos ocorridos no sexto encontro: a sessão filmica e a festa das crianças.

Figura 37 – Apreciação filmica – 1



Fonte: autoria própria.

⁵⁰ Um conto maravilhoso, segundo Abramovich (1994), é uma narrativa que se desenrola em um espaço atemporal e ilimitado, acessível a todos, incluindo às crianças. Geralmente, trata-se de contos com personagens simples que, ao vivenciarem diversas situações, auxiliam o leitor – especialmente o infantil – a compreender as possíveis respostas aos conflitos enfrentados. Além disso, os fenômenos narrados não seguem as leis naturais conhecidas, apresentando características mágicas que ressaltam os aspectos sensoriais da experiência humana.

Figura 38 – Comemoração festa das crianças



Fonte: autoria própria.

Ao analisar não apenas esse encontro, mas também o processo formativo e estético que se desenvolveu ao longo das semanas, somos convocados à reflexão por meio de um questionamento de Galard (2008, p. 24): “De que modo objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos podem parecer carregados de poesia?” O autor continua:

Suponhamos que a poesia, em vez de ser primeiramente uma coleção de objetos (verbais), seja um processo cuja autonomia fosse suficiente para que ele operasse de maneira semelhante nas construções de palavras, nas disposições de objetos, nas composições de gestos. Se a operação poética consiste em algum funcionamento dos signos (e não no uso de alguns signos), torna-se concebível uma poética da conduta que não se deixe deter pela evidente heterogeneidade das palavras e dos gestos na tarefa de determinar as propriedades desse funcionamento (Galard, 2008, p. 25).

É possível inferir, a partir das argumentações de Galard (2008), uma meditação pertinente sobre a forma como elementos do cotidiano – como objetos, lugares, gestos e comportamentos – podem ser percebidos como poéticos. O autor defende que a poesia não deve ser compreendida apenas como uma junção de palavras ou objetos verbais, mas sim como um processo autônomo que se manifesta em diferentes contextos. Assim como Dufrenne (1969), Galard (2008) ressalta que a poética não se limita às criações artísticas, mas está presente em nossas ações cotidianas.

Galard (2008) argumenta que é possível desenvolver uma “poética da conduta”, uma vez que a atividade poética é entendida como um funcionamento dos signos. Nesse sentido, segundo o autor, a poesia não abarca somente alguns signos específicos; ao contrário, a partir da conduta cotidiana, é possível expandir a compreensão da poesia para além das palavras e dos objetos verbais tradicionais.

Ao explorar a diversidade de expressões e interações das crianças e ao permitir sua potência criativa e inventiva, a possibilidade de revelar as faculdades poéticas são eminentes. A conduta humana, ao incluir gestos, atitudes e escolhas, ao evocar percepções e/ou emoções, cria significados pertencentes a linguagem poética. Assim, aquiescemos à argumentação do autor, por considerarmos que a estética e a poética estão presentes na vida humana como um todo e que os(as) estudantes, assim como os(as) professores(as), são capazes da sensibilidade, percepção e apreensão do belo nas inúmeras relações que fazem parte.

Consideramos que o sexto encontro, ao exibir o filme *O Cavalinho Azul* no contexto das oficinas de cinema, não só proporcionou uma experiência estética prolífica para as crianças, como também criou um espaço propício à reflexão sobre a poética da infância e sua relação com o cotidiano. A obra de Eduardo Escorel, ao preservar a essência literária de Maria Clara Machado, revela-se um veículo inspirador, que contribui para que os(as) jovens espectadores(as) possam explorar e expressar suas emoções e percepções. O olhar das crianças para a arte cinematográfica destaca um contínuo desenvolvimento de sua compreensão estética e poética. Logo, ao nutrir a “poética da conduta”, estamos vivificando o gosto pelo cinema, assim como cultivando uma sensibilidade artística que se estende para além da tela, reverberando nas relações e experiências diárias desses(as) notáveis espectadores(as).

3.6 Encontro 7: explorando o cinema arte com o pipoesia

O Encontro 7 foi dedicado à participação das crianças, sujeitos da presente pesquisa, em uma das programações do XIV Festival Pipoesia⁵¹ do Cepae/UFG, realizado no ano de 2022, intitulado: *Sessão Corujinha: 101 anos de alegria e poesia no cinema com Carlitos*. Este encontro ocorreu no dia 20 de outubro de 2022 e, das 30 crianças autorizadas a participar da atividade extraclasse, 22 compareceram. Essa programação estava agendada desde o início da pesquisa empírica, prevista, inclusive, no cronograma de atividades enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG. O ônibus utilizado para o passeio foi solicitado à prefeitura de Aparecida de Goiânia, em agosto do mesmo ano, pelo diretor da escola.

É importante ressaltar que o processo formativo, que se desenvolveu até esse momento, nos permitiu mergulhar no universo do cinema. Capturamos paisagens, filmamos e fotografamos planos abertos, fechados e *close-ups*, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre

⁵¹ No site do evento tem disponibilizado o histórico do projeto, a programação do encontro no ano de 2022 e imagens da participação das crianças desta pesquisa (PIPOESIA. Disponível em: <https://cepae.ufg.br/e/38116-pipoesia-2025-e-arte-de-contar-historias-com-as-infancias>. Acesso em: mar. 2025).

paletas de cores, trilhas sonoras, iluminação e outros elementos cinematográficos. Nesse processo, que se configurou como um movimento de troca, tanto a professora quanto os(as) alunos(as) compartilharam conhecimentos e aprenderam juntos(as). O esforço audacioso da professora em proporcionar a emancipação evitou a criação de distâncias entre seu conhecimento e o dos(as) estudantes. A oportunidade de apreciação estética e poética, bem como o aprender com os gestos, foram fundamentais nessa jornada.

Avaliamos que a participação das crianças no Pipoesia, ocorreu em um momento propício, considerando a bagagem de conhecimentos que elas haviam adquirido sobre cinema, a qual poderia contribuir de maneira significativa para férteis indagações. Elas estavam animadas para conhecer o Cepae e conversar com pesquisadores(as) e mestres(as) do cinema. No dia do passeio, com o ônibus já à espera, a agitação aumentou ainda mais. Durante o percurso de 23 km da escola até o Cepae, a imaginação das crianças fluiu livremente: cantaram, conversaram e a professora/pesquisadora promoveu um bate-papo sobre os filmes assistidos e os recursos fílmicos já apreendidos. Nesse momento, surgiram muitas questões sobre o que encontrariam, revelando uma curiosidade genuína em relação ao espaço e à programação como um todo.

Assim que chegamos ao Cepae, fomos calorosamente recebidos(as) pelas coordenadoras e professoras responsáveis pelo Festival Pipoesia. Elas nos apresentaram a programação do dia e convidaram as crianças a explorarem as instalações da instituição. O passeio abrangeu tanto as áreas internas quanto externas, mas o que mais fascinou as crianças, além do parquinho, foi a oportunidade de conhecer o “Morro da Morte”, nome fictício atribuído pela comunidade a um grande morro na área externa. Esse momento foi eleito pelas crianças como a “melhor aventura dos últimos dias”.

Após a excursão pelos espaços da escola, as responsáveis pelo evento conduziram as crianças a um ambiente de convivência, onde foi servido um saboroso lanche. Vale ressaltar que o acolhimento e a programação foram cuidadosamente pensados para receber as crianças de forma especial. Percebemos que o gesto estético permeou todo o encontro, ampliando os saberes. Quando há um planejamento voltado para a arte e a criação de experiências memoráveis, há um grande potencial para se ensinar e aprender.

Christoph Wulf (2013), como anteriormente discutido, argumenta que os gestos, assim como a aprendizagem, são qualidades exclusivas do ser humano. Ele destaca que os gestos são movimentos corporais que se constituem por meio da *mimesis*, isto é, pela relação com os outros. Todavia, a *mimesis* não pressupõe que os gestos sejam aprendidos de forma isolada, mas sim em um contexto colaborativo, no qual a interação é fundamental para sua apreensão.

Wulf enfatiza que os gestos são essenciais para a criatividade e socialização das crianças. Compreendemos que, ao expandirmos nossas fronteiras pessoais, conseguimos captar o mundo exterior e realizar um movimento mimético que inclui a representação e expressão do outro. É nesse processo que acessamos o humano em nós: ao modificar um gesto adquirido e transformá-lo de forma intencional e consciente, nos qualificamos para aprender e ensinar, imaginar e criar, além de nos emancipar. Essa dinâmica revela como a interação e a troca, uns com os outros, são fundamentais para o desenvolvimento do gesto criativo.

Reconhecemos que, ao absorver mimeticamente os gestos daqueles com quem convivemos, não os reproduzimos de maneira idêntica; esses gestos podem ser transformados ao serem adotados, e é justamente essa capacidade de modificação que possibilita a realização do gesto criativo. Aprender com o outro pode contribuir para a transformação do gosto estético, mas esse aprender não se desenvolve por meio de uma ordem explicadora, como destaca Rancière (2022), ou simplesmente pela transmissão de conhecimento. A aprendizagem da invenção e criação só se concretiza em um contexto que busca a emancipação. A arte cinematográfica, por exemplo, é uma expressão peculiar para o gesto criativo, pois proporciona a oportunidade de aprender com o outro, como defendido.

Além da recepção acolhedora das organizadoras do evento e dos momentos divertidos que as crianças vivenciaram, o encontro com o cineasta Ângelo Lima foi, sem dúvida, uma ocasião inesquecível. O cineasta foi convidado para dialogar com as crianças por seu vasto conhecimento sobre o ícone do cinema Charles Chaplin. As crianças se divertiram com o espetáculo de Lima e seu ventríloquo Ferdinando; muitas delas nunca tinham participado de uma experiência artística como essa, e a maioria não conhecia Charles Chaplin e suas obras.

Compreendemos que a criança aprende brincando; momentos lúdicos são sempre oportunidades valiosas para vivenciar experiências marcantes e, por isso mesmo, estéticas. O gesto mimético de aprender e imitar o cineasta despertou a imaginação e a curiosidade das crianças. Essa interação surgiu durante o espetáculo e se transformou em uma troca enriquecedora de informações sobre a obra de Charles Chaplin, assim como as valiosas experiências compartilhadas por Ângelo Lima.

A seguir temos alguns registros que ilustram o encontro das oficinas de cinema na escola, desenvolvidas para esta pesquisa, com o evento primoroso do Pipoesia.

Figura 39 – Passeio no Cepae – 1

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 40 – Passeio no Cepae – 2

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 41 – Passeio no CEPAE – 3

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Estava também prevista, para o encontro no Festival Pipoesia, a apreciação filmica *O Garoto*, de Charles Chaplin. No entanto, como não houve tempo suficiente, as professoras organizadoras do projeto conversaram com as crianças sobre o filme e apresentaram alguns trechos iniciais do longa, com o objetivo de apresentar o ator e diretor mundialmente estimado, Charles Chaplin. Aproveitaram, ainda, para relatar que, há dez anos, o filme que inaugurou as sessões de cinema do *Sessão Corujinha* foi *O Garoto*. Por esse motivo, o Festival Pipoesia homenageou os dez anos do *Sessão Corujinha* com essa programação dedicada a promover o acesso a um cinema arte que amplia experiências de interação com o mundo.

Em suma, a participação no XIV Festival Pipoesia proporcionou às crianças e a nós, professoras, um dia de diversão e descobertas, assim como uma oportunidade valiosa de dialogar sobre elementos estéticos pertencentes ao cinema. A decisão de homenagear a história de Carlitos e o legado de Charles Chaplin possibilitou reflexões singulares sobre a arte, contribuindo para nossa formação e cultivando o gosto estético que tanto nos afeta. Por essa razão, as crianças elegeram, para o Encontro 8, a apreciação completa do longa-metragem *O Garoto*.

3.7 Encontro 8: poética, encontro e gosto estético

O Encontro 8 ocorreu no dia 26 de outubro de 2022, reunindo 24 crianças. Conforme mencionado, o planejamento desse encontro foi realizado na semana anterior, após o passeio

ao Cepae, ocasião em que decidimos assistir ao longa-metragem *O Garoto*, de Charles Chaplin. A montagem do equipamento ocorreu sem contratempos, o que possibilitou iniciarmos a discussão sobre o filme às 13h30. No Anexo 6, apresenta-se o roteiro de planejamento elaborado para este encontro.

No relato do diário de campo, destaca-se que, antes da apreciação do longa, relembremos alguns momentos vivenciados durante o passeio ao Cepae. Ressaltamos uma fala importante do cineasta Ângelo Lima, que, ao conversar com as crianças, mencionou que, há muitos anos imita Charles Chaplin e adora se vestir de Carlitos, pois acredita que “Carlitos modifica o ser humano”. Perguntamos às crianças o que ele queria dizer com essa afirmação, e uma das respostas foi que deve ser divertido se fantasiar de um(a) personagem dos filmes que se gosta muito. Concordamos com a fala da criança e acrescentamos que Charles Chaplin, através de seu icônico personagem Carlitos, provocava emoções e reflexões profundas por meio da comédia. Ele não é apenas engraçado; Carlitos representa a luta do ser humano diante as adversidades da vida. Com sua alegria contagiante e empatia pelos outros, demonstra que, mesmo em meio às dificuldades, é possível manter a esperança e a bondade.

Destacamos, ainda, que o filme *O garoto* é uma obra produzida em preto e branco e não possui áudio das falas dos personagens; apenas a trilha sonora atua na composição da narrativa, sendo que esse recurso foi adicionado no momento da edição das filmagens. Ainda nesse contexto, relatamos às crianças que a trilha sonora foi alterada cinquenta anos após a primeira edição do filme, e ambas as trilhas foram escolhidas por Chaplin.

Após essa conversa inicial, preparamos-nos para assistir à obra cinematográfica. Como algumas crianças estavam em processo de alfabetização, decidimos que a professora/pesquisadora lia as legendas durante a apreciação, a fim de facilitar a compreensão de toda a turma. As crianças se divertiram muito com o filme e, por isso, conversaram mais do que em outras ocasiões, fazendo comentários sobre a história enquanto assistiam.

É importante destacar que, inicialmente, nos incomodávamos com a distração e as conversas inquietas das crianças, tentando pedir silêncio em várias ocasiões. No entanto, com o tempo, permitimos que elas se expressassem mais livremente e percebemos que, mesmo se dispersando ocasionalmente, conseguiam compreender o filme. De todo modo, sempre conversávamos sobre a importância de manter um ambiente mais silencioso durante a apreciação fílmica, em respeito aos outros, que também tinha o direito de assistir ao filme. Afinal, não era justo atrapalhar a experiência de quem estava presente.

3.7.1 Risos e reflexões: a poética do encontro em *O garoto*, de Charles Chaplin

O encontro entre Carlitos e o Garoto, na obra-prima de Charles Chaplin, ocorreu após o encontro entre Chaplin e Jackie Coogan. Quando Chaplin conheceu Coogan, que, à época, tinha apenas três anos, ficou encantado com o talento do jovem ator, que já se apresentava em algumas peças teatrais ao lado de seu pai. Em 1921, aos sete anos, Coogan foi escolhido para ser a criança protagonista do primeiro longa-metragem de Chaplin, *O garoto*. A partir dessa participação, de acordo com Ferrari (2020), Jackie Coogan ganhou reconhecimento em Hollywood, tornando-se uma das crianças mais estimadas da época e consolidando sua carreira no cinema.

A partir da sinopse da obra, mencionada na descrição do roteiro de planejamento no Anexo 6, verifica-se que o enredo é simples e, nos dias atuais, provavelmente seria classificado como *clichê* ou previsível. Todavia, foi certamente a simplicidade do enredo que permitiu a Chaplin, enquanto diretor e roteirista da obra, construir seu filme com maior liberdade, tornando-o uma obra excepcional, com qualidade estética e poética impecáveis.

É interessante observar o primor com que a linguagem visual é explorada em *O Garoto*, algo que não se percebe com tanta frequência nos filmes extraordinariamente modernos da atualidade. O encontro entre Carlitos e o Garoto é tão fascinante que nos dá a impressão de que Chaplin conduziu toda a filmagem em torno de Coogan – algo espetacular, sobretudo considerando tratar-se de uma obra que trabalha com criança, tornando a atuação especialmente natural.

Antes de prosseguir com a análise do encontro entre Carlitos – icônico vagabundo que se tornou um dos símbolos mais emblemáticos da história do cinema, representando o excluído e o marginalizado – e o Garoto, faz-se pertinente apresentar Carlitos por meio das palavras de Faiana Marcello (2009), citando Bazin. Acreditamos que essa seja uma das melhores descrições capazes de capturar a essência desse personagem tão singular e a genialidade que ele traz para à narrativa cinematográfica.

O pseudo-herói Carlitos nunca teve suas formas plenamente definidas, já que sempre prestes a ser encarnado numa outra história, repaginado. A presença de M. Verdoux (*O barba azul* – 1947) desestabiliza a figura do vagabundo, torna-se seu martírio: Carlitos, “fantasiado de seu avesso”, surge aqui “na condição de sobreimpressão” em M. Verdoux (Bazin, 2000, p. 44; trad. minha). Carlitos-Verdoux: “se Carlitos sofre de um evidente complexo de inferioridade em relação ao outro sexo, Verdoux assume o papel de Don Juan e com sucesso [...]; Carlitos é terno e inocente, Verdoux é um cínico [...]. Carlitos tem em sua essência a inadequação social, Verdoux a superadaptação;

a polícia que aterroriza Carlitos é facilmente enganada por Verdoux, aliás, é a polícia que tem medo dele” (idem, p. 45-46; trad. minha). Quem é Adenoid Hinkel, em *O grande ditador* (1940)? “Por ter-lhe roubado o bigode, Hitler entregou-se de pés e mãos atados para Carlitos” (idem, p. 32; trad. minha). Hitler toma de Carlitos o bigode, Carlitos, então, retoma seu bigode e faz dele, agora, um bigode *à la* Hitler. Em vez de matar seu adversário, Carlitos o enfraquece: Hinkel não nos inspira o ódio, a raiva ou o medo, mas o ridículo, a ironia, a partir da introdução do burlesco. Já não se sabe mais o que caracteriza Carlitos: ser um vagabundo? O bigode? O andar de pato? Não se trata de respostas, não se trata de fixar o personagem, encerrando-o num conjunto demarcado de características, mas de saber que ele é todos e nenhum, ao mesmo tempo (Marcello, 2009, p. 619-620, grifos da autora).

O reflexo da marginalização, a luta humana diante das adversidades, como em *Tempos modernos* (1936); o palhaço, o jocoso ditador, o milionário – atuações tão distintas e, ao mesmo tempo, compostas da mesma singularidade. Diante de toda essa genialidade, como definir o encontro de Carlitos com a criança, que, segundo Marcello (2009), não é apenas anômala, mas representa um elo profundo e simbólico que transcende as barreiras da sociedade e do tempo?

Esse encontro, que se tornou um dos mais assistidos da história do cinema mundial, começa quando o Garoto, ainda bebê, é abandonado em um carro de luxo por sua mãe, em um ato de desespero. Após o carro ser roubado e o bebê deixado em uma vila miserável, Carlitos, durante seus habituais passeios matinais, o encontra chorando. Esse primeiro encontro, que, para Carlitos, é inesperado e indesejado, culmina em um momento em que ele, ao ser obrigado a se esconder com a criança em sua modesta casa, acaba desenvolvendo um profundo afeto entre os dois. Com o tempo, o Garoto se transforma na imagem do seu pai adotivo: corpos que não apenas se compreendem e encontram maneiras de enfrentar as adversidades do cotidiano empobrecido, mas corpos capazes de afetar-se mutuamente, cuidando e se disponibilizando um pelo outro. São figuras anômalas, conforme destacado por Marcello (2009), ao dialogar com os estudos de Deleuze e Guattari,

Pensar no anômalo – que aqui será considerado aquele que está numa posição anômala, que exerce uma função anômala, ou mesmo que é uma potência anômala – é pensar num “indivíduo excepcional” (Deleuze & Guattari, 2002, p. 25), com o qual se deve fazer aliança para sair da ordem do ser e entrar no espaço indiscernível do ser-não ser. Anômalo nada tem a ver com anormal. Ao passo que o anormal é definido em função de suas características em relação a uma norma que o individualiza, o anômalo é “uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade” (Marcello, 2009, p. 617, grifos da autora).

Pensar no anômalo, ao revelar-se como um “indivíduo excepcional”, leva-nos a refletir sobre a complexidade das identidades e funções que desafiam as normas estabelecidas. Essa

figura anômala, longe de ser simplesmente um anormal que se destaca em relação a uma norma rígida, emerge como uma potência que habita uma posição singular dentro de uma multiplicidade de experiências e possibilidades. Não se declarando como uma característica que isola o indivíduo, o anômalo representa um convite à aliança, como o pacto esplêndido entre Carlitos e o Garoto: uma conciliação entre modos de existir que permite transitar entre as fronteiras do ser e do não ser. Assim, o anômalo torna-se um agente de transformação, capaz de questionar e reconfigurar as estruturas sociais, abrindo caminho para novas formas de compreensão e expressão da vida humana.

Por fim, podemos afirmar que, assim como o sonho de Carlitos ao final do filme – no qual a vila onde moram é enfeitada com flores e crianças, animais e adultos, incluindo policiais, cantam e dançam com harpas e asas como anjos –, cena que não configura uma representação óbvia da inocência, o encontro entre Carlitos e o Garoto também não é evidente. Não se trata de um adulto que finge ser pai e companheiro, nem de uma criança que finge brincar de casinha com o pai ou que finge ser feliz em condições paupérrimas; trata-se de seres que são, de fato, o pai e o companheiro, e a criança que cuida e é feliz.

A complexidade das relações humanas, apresentada no filme de maneira inteligível e magnífica, instiga-nos a reconsiderar as noções tradicionais de família e da própria natureza da espécie humana. Essa reflexão conduz-nos à compreensão de que a capacidade de afetar e ser afetado pode manifestar-se tanto em situações inesperadas quanto nas interações cotidianas. Assim, a obra cinematográfica convida-nos a valorizar relações que transcendem as convenções sociais, evidenciando que laços profundos podem emergir em contextos improváveis.

3.7.2 O olhar infantil para O garoto: explorando o encantamento e a formação do gosto estético

Conforme abordado no tópico 4.7, o Encontro 8 foi dedicado à apreciação filmica do primeiro longa-metragem de Charles Chaplin, *O garoto*. Esse encontro revelou-se especialmente significativo, uma vez que as crianças, possivelmente influenciadas pelas conversas com os(as) pesquisadores(as) e mestres(as) do cinema durante sua participação no Pipoesia, demonstraram um comportamento mais descontraído e pareceram sentir-se mais seguras ao expressar suas opiniões sobre o filme, como se possuíssem maior propriedade em suas análises.

À medida que nos aprofundávamos em novos conceitos cinematográficos, durante a exibição dos filmes ao longo das oficinas, foi possível observar que os gestos estéticos em

desenvolvimento não eram perceptíveis apenas nos encontros com o cinema. As crianças tornaram-se mais sensíveis às imagens com as quais tiveram contato e aos temas que abordávamos. Nesse contexto, é pertinente considerar que, conforme destaca Agamben (2017) em seus estudos, o conceito de gosto representa uma expressão de um saber que não se sabe, ou seja, um saber que não pode ser explicado racionalmente.

[...] o conceito de gosto foi interrogado como a cifra na qual a cultura ocidental fixou a ideia de um saber que se apresenta como o conhecimento mais pleno no instante mesmo em que se sublinha a sua impossibilidade. Um tal saber, no qual viria a suturar-se a cisão metafísica entre sensível e inteligível, é, de fato, um saber que o sujeito propriamente não sabe, porque não pode dar a sua razão, um sentido faltante ou excessivo, que se situa na interferência entre conhecimento e prazer (daí a sua designação metafórica com o nome do sentido mais opaco), cuja falta ou cujo excesso definem porém de modo essencial o estatuto da ciência (entendida como saber que se sabe, do qual se pode dar razão e que pode por isso ser apreendido e transmitido) e o estatuto do prazer (entendido como um ter sobre o qual não se pode fundar um saber) (Agamben, 2017, p. 43-44).

O gosto, como demarca o autor, na medida em que não pode ser explicado, também não é plenamente acessível ao sujeito; não há como articular, em termos racionais, àquilo que é da ordem do sensível. O gosto escapa à lógica convencional da ciência, aproximando-se, comumente, do prazer, por ser subjetivo e difícil de traduzir. Ao analisar o contato das crianças com o cinema e seu crescimento em relação ao conhecimento adquirido, percebemos que o gosto pelos filmes e pelos temas que envolviam as narrativas ou os recursos técnicos, foi se tornando prazer, partindo de um desejo de aprender, de um prazer em conhecer e em se expressar sobre as temáticas.

A apreciação fílmica do oitavo encontro revelou-se um verdadeiro deleite, proporcionando às crianças momentos de grande diversão e uma variedade de sentimentos ao contemplarem a obra de Chaplin. A seguir, apresenta-se uma parte do diálogo que ocorreu imediatamente após a exibição do filme.

Professora/pesquisadora: Eu quero falar com vocês um pouquinho sobre o filme. Para vocês me contarem: o que vocês acharam... É... o que vocês perceberam desse filme? Se gostaram? E aí? Quem poderia me contar o que que mais chama atenção?

Criança 1: O final.

Criança 2: Eu gostei do final.

Professora/pesquisadora: Gostou mais do final... Por quê?

Criança 3: Tem um final feliz.

Criança 4: Final meio tágico...

Professora/pesquisadora: Mas ele é triste ou ele é feliz no final?

Criança 5: É feliz!

Criança 3: Mais ou menos.

Professora/pesquisadora: Mas o finalzinho mesmo é feliz, né?

Criança 3: Um pouco, né? O pai vai ficar sem o filho.

Professora/pesquisadora: Mas vocês acham que ela vai abandonar o pai dele também?

Criança 1: Não sei.

Criança 6: Não.

Criança 5: Tomara que não.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados.)

Na transcrição do diálogo, observa-se que as crianças manifestaram suas percepções sobre o final do filme, revelando uma diversidade de opiniões que abrangeu tanto o que elas consideram felicidade quanto o que poderia ser trágico. Quando foram questionadas sobre o que acharam do filme, procuramos instigá-las a ir além das respostas objetivas, convidando-as a expressar suas emoções e interpretações. A nosso ver, essa abordagem foi fundamental para compreender como o gosto se manifestou no contexto da apreciação filmica. Verifica-se que a concepção de gosto se manifestou não como um julgamento técnico ou racional, mas como uma experiência subjetiva que permitiu às crianças envolverem-se emocionalmente com a narrativa.

A discussão em torno do desfecho do filme exemplifica de maneira clara o envolvimento das crianças. As respostas variaram entre "é feliz!" e "mais ou menos", o que indica a presença de nuances distintas na percepção delas. Essa ambivalência reflete a perspectiva agambeniana de que o gosto não se restringe à uniformidade dos sentimentos, mas constitui uma expressão complexa que desafia a lógica convencional. A afirmação de uma das crianças, ao mencionar que "o pai vai ficar sem o filho", ressalta a dimensão dramática da narrativa e evidencia que cada criança é capaz de articular sua própria bagagem emocional e as interpretações pessoais que derivam dessa experiência.

Ao permitir que as crianças explorassem suas ideias sobre felicidade e tristeza, foi possível observar, em consonância com o conceito de Agamben de que o gosto transcende a racionalização, que elas articularam sentimentos que se mostram difíceis de traduzir em palavras. A incerteza manifestada em expressões como "não sei" e "tomara que não" revela um aspecto crucial do gosto, evidenciando sua ligação intrínseca ao desejo e à expectativa. Consideramos que esses elementos são fundamentais para a formação da sensibilidade humana e, por isso mesmo, estética.

A seguir, apresentamos a continuidade do diálogo, com ênfase nas interpretações sobre os personagens da obra filmica. Trata-se de uma análise que permitiu compreender as

percepções das crianças e também explorar como cada personagem ressoou com suas próprias vivências e sentimentos.

Professora/pesquisadora: Outra coisa... Vocês perceberam a interpretação dos atores ali? É como uma interpretação de outros atores, normalmente, de outros filmes?

Criança 7: Qual?

Professora/pesquisadora: O que vocês acham da interpretação? O que é isso, interpretação dos atores?

Criança 8: Tem a ver com personagens.

Professora/pesquisadora: Isso! Tem a ver com o personagem, a forma como ele interpreta o personagem. Vocês viram que a criança é bem novinha, né? Ele deve ter em torno de quatro ou cinco anos, mas interpreta com muita força! Já perceberam que tem hora que ele faz aquela cena assim, né... para o pai dele?

Criança 7: Ele fica correndo muito rápido.

Professora/pesquisadora: Isso! Esse correr rápido. Vocês acham que é ele mesmo ou é um recurso?

Crianças: É um recurso!

Professora/pesquisadora: E o que vocês acham que o diretor fez ali para a criança, correr rápido?

Criança 1: Acelerou! Acelerou.

Professora/pesquisadora: Acelerou a imagem. Filma ele correndo normal e depois acelera a imagem. Por isso é que ele aparece correndo rápido. É um recurso do cinema também.

[...]

Professora/pesquisadora: Mas o que eu estava falando também a respeito da interpretação é que a interpretação desses atores do cinema mudo tem que ser muito corpo, muito visual, muito nos gestos. Por quê? O que vocês acham? Por que eles têm que fazer toda essa cena, mostrar mais emoção no corpo, no gesto. Por quê?

Criança 1: Porque... porque sim.

Criança 9: Porque é um filme.

Criança 3: Porque tem uma resposta.

Professora/pesquisadora: Porque ele é um filme... mudo! Não é? Naquela época, como não iam usar a voz, não podia ser falado, tudo tinha que ser expressado aqui, ó: no corpo, no olhar, nos gestos. Por quê? Porque não tinha como falar!

Professora/pesquisadora: Não ia pegar a voz, né? Alexandre e Gustavo, eu gostaria que vocês observassem aqui comigo.

Professora/pesquisadora: Então... o que que acontece? A interpretação dos atores é diferente. Hoje em dia, nós não temos a voz? Não temos a fala? Sim... E aí, os atores precisam fazer toda aquela encenação assim, com o corpo?

Crianças: Não, não.

Professora/pesquisadora: Porque, por exemplo, quando aquele menininho está dentro lá do...

Criança 1: Do carro...

Professora/pesquisadora: Do carro, do caminhão. O que acontece lá naquela cena onde ele está no caminhão? Que ele é preso, né? Eles estão tentando levá-lo para onde mesmo?

Criança 3: Para a mãe...

Professora/pesquisadora: Para um orfanato. Naquele momento, é para o orfanato. E aí ele pega e faz aquela cena, né, em que ele suplica, querendo o pai dele. Se ele pudesse gravar a voz dele, precisava fazer aquela cena?

Criança 10: Talvez não, porque ele gritaria: “Socorro, socorro!”, pelo pai dele.

Professora/pesquisadora: Isso! Como é um filme mudo, eles tinham que ter os gestos... mais né? Maiores, no caso. Que é pra gente poder entender o que ele quer. Já que não tem a voz.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

Nesses trechos da transcrição, nota-se que a discussão se concentrou em como os atores expressam suas emoções em um filme mudo. Nossa intenção ao trazer esse tema foi convidar as crianças a perceberem que a interpretação dos atores no filme *O Garoto* vai além das palavras; trata-se, na verdade, de uma manifestação do corpo, dos gestos e das expressões faciais. Essa experiência corporal, despertada pelo filme, pode ser dialogada com as reflexões de Agamben sobre o gosto, especialmente no que se refere à sua conexão com o belo, visto que é uma forma privilegiada de conhecimento. Assim como medita Agamben (2017, p. 58), “Saber de amor, filosofia, significa: a beleza deve salvar a verdade e a verdade deve salvar a beleza. Nessa dupla salvação se realiza o conhecimento”.

Compreende-se, a partir dos argumentos de Agamben, que o conceito de belo não se restringe à beleza da aparência imediata, mas refere-se a uma dimensão que sobrepuja a experiência humana. Essa forma de beleza, ao se associar ao sensível e ao estético, possui a capacidade de revelar verdades e experiências singulares. Nesse contexto, a beleza torna a verdade mais acessível, assim como a verdade pode alcançar o âmago da beleza.

Quando uma das crianças observa que o garoto poderia simplesmente gritar por seu pai, é provável que ela tenha compreendido que utilizar o corpo para expressar essa necessidade, em vez de recorrer às palavras, transforma uma das características técnicas do filme – sua condição de ser mudo – em uma obra de arte excepcional. Além disso, essa percepção toca em um aspecto fundamental da concepção discutida sobre gosto: a comunicação não se limita ao verbal. A comunicação visual e gestual também representa formas de saber que ultrapassam o entendimento racional; são manifestações intuitivas que emergem da obra, onde o belo se revela por meio da interpretação e da expressão corporal.

A seguir apresenta-se um trecho da conversa que tivemos sobre os assuntos abordados pelo cineasta Ângelo Lima, no dia da nossa participação no Pipoesia.

Criança 2: O moço no passeio contou.

Professora/pesquisadora: Sim, o Ângelo, né? O Lincoln está falando do Ângelo, o cineasta Do que o Ângelo contou pra gente.

Professora/pesquisadora: O Ângelo, aquele cineasta que apresentou o ventríloquo, aquele boneco, né? E aí, o que aconteceu ali na história dele? Um dia ele foi trabalhar um filme – que eu acredito foi esse – com uma turma de alunos. E os alunos começaram a sair do auditório, não se interessaram por assistir. Mas tinha um aluno que era surdo, que ficou na sala e gostou do filme.

Professora/pesquisadora: Por que o surdo-mudo gostou? O que vocês acham?

Criança 3: Porque só precisa ver.

Professora/pesquisadora: Sim. Porque o filme todo é feito com gestos...

Criança 4: É mudo...

Professora/pesquisadora: Isso, com interpretação de corpo. E aí, para o surdo-mudo, isso é muito interessante. Por quê? Porque não é a voz. O surdo-mudo entende diferente da gente? O que vocês acham?

Criança 8: Sim.

Professora/pesquisadora: Entende? Na verdade, não é que entende diferente, mas eles captam de forma diferente, né?

Professora/pesquisadora: Por exemplo: muitos aqui que não estão me olhando. Mas o fato de não me olhar faz vocês pararem de entender o que eu estou falando?

Crianças: Não!

Criança 11: As vezes.

Professora/pesquisadora: Mas vocês estão me ouvindo, né? Por isso é que nem sempre precisam olhar o tempo todo.

Professora/pesquisadora: Mas se a pessoa é surda-muda, ela vai precisar me olhar?

Crianças: Sim.

Criança 9: Ela não te escuta, tem que olhar.

Professora/pesquisadora: É! A percepção dela, para tentar entender o que eu estou falando, é diferente. Ela vai ficar de olho nos meus gestos. Pra quê? Pra ela tentar entender o que eu estou fazendo aqui, o que eu estou falando, ou usar a linguagem do quê?

Criança 10: De sinal.

Criança 9: De libras

Professora/pesquisadora: É. De libras, dos sinais.

Criança 1: Tem uma pessoa falando com as mãos, ou uma pessoa que fica lá mexendo...

Professora/pesquisadora: Sim, que é justamente a língua de sinais. E aí? É uma língua que usa o quê, para que o surdo-mudo entenda?

Crianças: Os gestos.

Professora/pesquisadora: Né? Os gestos das mãos.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

Durante essa conversa, é possível observar que as crianças conseguem articular suas opiniões de maneira significativa. Mesmo quando expressas de forma direta, essas opiniões refletem uma compreensão sobre o tema. Além disso, evidenciam um entendimento sobre questões específicas, como a linguagem de sinais, o que não apenas indica um conhecimento prévio, mas também uma familiaridade com vivências que extrapolam os muros da escola.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que, ao elaborar o planejamento⁵² de atividades para a turma – não o planejamento para este encontro específico, que fez parte do projeto de cinema na escola, mas sim o planejamento quinzenal da turma, elaborado conforme os horários de cada disciplina a ser ministrada –, selecionamos as seguintes habilidades (de Língua Portuguesa e Arte), presente no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado): “(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.)” (Goiás, 2020, p. 286).

Compreende-se, como já evidenciado, que a exigência de seguir um documento normativo pode limitar o processo educativo, especialmente ao tentar padronizar habilidades e competências em um país com a vasta diversidade cultural e regional que é o Brasil. Embora a habilidade mencionada tenha como objetivo promover a prática da comunicação oral, permitindo uma melhor compreensão da versatilidade da linguagem e incentivando os(as) alunos(as) a expressarem suas opiniões e formas de comunicação, essa abordagem pode, paradoxalmente, abrir espaço para metodologias engessadas. Tais metodologias podem restringir a cocriação e favorecer apenas respostas previsíveis, ignorando os contextos e as realidades dos estudantes, em vez de contemplar as singularidades culturais de cada ambiente escolar.

É necessário, portanto, atentar-se, ao buscar cumprir com as habilidades e competências do DC-GO – Ampliado no desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, para evitar atividades presumíveis, bem como prevenir sua generalização a ponto de perder o referencial cotidiano e cultural da turma. Ainda que seja importante identificar os diferentes contextos comunicativos para o desenvolvimento linguístico dos(as) alunos(as), é igualmente importante considerar que o cumprimento dessas habilidades deve considerar atividades flexíveis. O engessamento metodológico pode abrir espaço para a superficialidade das interações, nas quais os(as) alunos(as) se veem convocados(as) a seguir roteiros predefinidos, em detrimento de uma comunicação mais autêntica e significativa.

Durante os encontros nas oficinas de cinema, nosso objetivo foi valorizar as particularidades linguísticas regionais, reconhecendo que essas especificidades ressoam com as

⁵² Os planejamentos pedagógicos para cada quinzena do ano letivo constituem uma exigência da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aparecida de Goiânia. Esses planejamentos são elaborados em conformidade com as habilidades e competências delineadas no currículo normativo DC-GO – Ampliado. Durante o período de coleta de dados desta pesquisa, elaborávamos dois tipos de planejamento: um específico para as oficinas de cinema e outro que atendia às exigências da SME. Para compor as atividades previstas nas oficinas de cinema, nos planejamentos pedagógicos da turma, procurávamos relacioná-las com habilidades e competências do documento que mais se aproximassem dos objetivos das atividades propostas.

vivências e identidades das crianças. Além disso, buscou-se inserir atividades que, ao envolverem a arte cinematográfica, lograssem a desconstrução da hierarquia tradicional do conhecimento e possibilitassem uma abordagem mais democratizante da educação. Nesse sentido, alinhando-nos às ideias de Rancière (2022), procuramos criar um ambiente em que cada criança tivesse a oportunidade de expressar sua singularidade e desenvolver sua capacidade crítica por meio da apreciação fílmica e das experiências do fazer cinema.

Ao reconhecer “a igualdade das inteligências”, como defendido por Rancière, permitimos inserir no processo pedagógico a compreensão de que, independentemente das diferenças individuais, todas as crianças possuem a capacidade de pensar e aprender. As atividades em torno de uma câmera de vídeo não exigem um ordenamento para sua apreensão; ou seja, ao redor da câmera, todas as crianças têm a mesma oportunidade de saciar sua curiosidade e ao apreciar um filme em uma projeção, têm a mesma oportunidade de contemplação.

Assim, a formação do gosto insere-se na relação com o belo e, a nosso ver, com um cotidiano poético da infância, pois, como defendido, o cotidiano da infância já diz de uma poética. O belo estético desse cotidiano, ao deslumbrar a igualdade das inteligências, é capaz de fruir uma beleza que surge da espontaneidade e da autenticidade. Esse fruir da beleza não se limita ao racional; ao contrário, está imerso no sensível, transcende as barreiras da verbalidade e manifesta-se em múltiplas dimensões perceptivas.

3.8 Encontro 9 e 10: a experiência corpo

O nono encontro ocorreu nos dias 3 e 4 de novembro de 2022, e, em ambos os dias, estiveram presentes 21 crianças. Decidimos dividi-lo em dois momentos, pois não conseguimos concluir a discussão prevista no Roteiro de Planejamento no primeiro dia. Este encontro foi dedicado à apreciação fílmica de uma obra goiana intitulada *A piscina de Calque* e a laboração do roteiro para produção – filme de ficção, elaborado pelas crianças. No Anexo 7, apresenta-se o roteiro de planejamento correspondente a este encontro.

Conforme registrado nas anotações do diário de campo, a montagem do equipamento para a projeção do filme transcorreu sem maiores dificuldades. Ao longo dos doze encontros, realizados entre agosto e dezembro de 2022, foi possível observar que as crianças desenvolveram uma atenção crescente, percebendo o filme de maneira mais apurada. Neste nono encontro, elas assistiram ao filme com interesse, mas, ao tentarmos promover um debate

sobre suas percepções após a exibição, não demonstraram muito entusiasmo, preferindo abordar outros assuntos. Diante disso, optamos por não prolongar a discussão no mesmo dia.

Retomamos a discussão sobre o filme no dia seguinte. Procuramos seguir a metodologia especificada no Roteiro de Planejamento: assistimos alguns trechos do filme novamente, discutimos sua ficha técnica e exploramos algumas percepções das crianças em relação à obra.

Após as discussões sobre o filme, conversamos sobre a experiência audiovisual que seria planejada para o décimo encontro e, para isso, elaboramos o Roteiro para a produção de um filme de ficção. Assim, no décimo encontro, as crianças, divididas em quatro grupos, puderam criar seus próprios filmes. Esse processo não apenas incentivou a colaboração e a criatividade, como também permitiu que elas experimentassem e construíssem juntas os conceitos discutidos anteriormente. Foi uma vivência significativa, que sucedeu em produções singulares, refletindo a percepção de mundo das crianças.

3.8.1 Apreciação estética de A piscina de caíque: identificação com o cinema local

O filme goiano *A piscina de caíque* (2017) é uma obra das produtoras “É Nóis Ki Tá” e “Kam Filmes”, sob a direção e o roteiro de Raphael Silva. Este curta-metragem foi exibido em mostras e festivais na Alemanha, Chile, China, Espanha, Itália e Portugal, acumulando um total de 29 prêmios nacionais e internacionais. A equipe envolvida na produção foi composta por profissionais do audiovisual, também goianos, com experiência reconhecida em projetos locais. O elenco conta com os atores mirins Lucas Orsida, que interpreta o protagonista Caíque, e Guilherme Augusto Silva, que faz o papel de seu melhor amigo. Além desses jovens talentos, o renomado ator Antônio Pitanga desempenha o papel do carinhoso avô de Caíque.

O belo enredo dirigido por Raphael Silva retrata o sonho de Caíque em ter uma piscina em casa. Devido à sua paixão por água, ele decide brincar com seu melhor amigo na garagem, esgotando toda a água de um tonel que deveria ser usado para suprir a escassez frequente no bairro periférico onde moram. Essa diversão, no entanto, é vista como uma séria imprudência pela mãe de Caíque, que o castiga severamente. Em meio a essa situação, o avô tenta confortar os sonhos do neto e aconselha a filha a ser mais compreensiva com ele.

A seguir, apresentamos a transcrição das primeiras discussões após a apreciação fílmica:

Professora/pesquisadora: Pessoal, vamos lá! Quando assistimos a um filme, não podemos nos concentrar apenas na história. É importante também perceber o conjunto da obra. E o que mais podemos observar em um filme, considerando tudo o que já aprendemos?

Criança 1: Os personagens.

Professora/pesquisadora: Que tem personagens... O que mais?

Criança 1: As diferenças.

Professora/pesquisadora: Quais diferenças?

Criança 2: Que não é de verdade. É do cinema.

Professora/pesquisadora: Em relação aos movimentos da câmera? Que são recursos técnicos, né? Esses recursos que vocês estão querendo falar que são recursos técnicos. Temos a câmera parada, a câmera em movimento... São recursos que também fazem parte do filme. O diretor, quando faz seu filme, escolhe as cenas. Não é assim que ele faz? Ele decide entre uma cena e outra?

Criança 1: Não.

Professora/pesquisadora: Vocês acham que não?

Professora/pesquisadora: Se vocês fossem fazer um filme, fariam um filme direto, do início ao fim, sem interromper em nenhum momento?

Crianças: Não.

Professora/pesquisadora: Só se for um filme bem curto, igual àqueles filmes que nós fizemos de 1 minuto. Aí dá. Mas, se for um filme maior, tem como filmar tudo de uma vez? Pode até ser que dê certo, mas é mais provável que não. Por isso, hoje em dia, os filmes são feitos por cenas. Cada cena é feita de uma forma, em um lugar, em um espaço. E essa cena pode ser filmada mais de uma vez?

Criança 1: Não.

Crianças: Pode, pode.

Professora/pesquisadora: E muitas vezes! Vocês se lembram do Charlie Chaplin? Que teve cenas que ele gravou e repetiu 100 vezes para ficar perfeita, do jeito que ele queria. Então o diretor escolhe a cena, sim ou não?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Vamos supor: se um diretor, como comentamos, repetiu aí 100 vezes a mesma cena, ele não vai escolher uma delas? Será que teria como ele inserir as 100 cenas no filme?

[...]

Professora/pesquisadora: É, eu vou fazer a leitura rapidamente para vocês da ficha técnica. O que é uma ficha técnica de um filme?

Criança 1: Não faço a mínima ideia.

Professora/pesquisadora: Olha só... A ficha técnica traz as informações daquele filme: o título, o ano que ele foi produzido, quem produziu, onde foi feito, de qual lugar que ele é, né? Então, o título é *A Piscina de Caique*, tá? Esse é o nome original mesmo. Vocês se lembram do filme *O Garoto*?

Criança 1: O Garoto.

Professora/pesquisadora: Esse filme, o nome original dele é *The Kid*, porque ele é um filme dos Estados Unidos.

Professora/pesquisadora: O ano de produção desse filme que vimos hoje é 2017, tá? É o ano dele. Tem tanto tempo assim? Não, né? Tem cinco anos.

Criança 1: Tem cinco anos que minha cachorra morreu.

Professora/pesquisadora: Sinto muito. E você acha que tem muito tempo?

Criança 1: Muito, não!

Professora/pesquisadora: A duração desse filme? Quinze minutos.

Professora/pesquisadora: Se ele dura 15 minutos, é um curta ou um longa?

Crianças: É um curta.

Professora/pesquisadora: Isso. A classificação é livre. Por que a classificação é livre? Porque é um filme feito também para a infância, para as crianças.

Professora/pesquisadora: País de origem? Qual é o país?

Algumas crianças: Goiânia.

Professora/pesquisadora: Goiânia é a cidade.

Criança 3: Brasil.

Professora/pesquisadora: Isso, o país é Brasil. Agora eu vou ler a sinopse. O que é a sinopse?

Criança 1: O roteiro.

Criança 4: É o resumo.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

A partir do diálogo, nota-se que a conversa se mostrou dinâmica, envolvendo as crianças. Ao incentivá-las a observar elementos além da história, como os personagens e outros recursos técnicos, percebemos não apenas o desenvolvimento do pensamento crítico, como também a coconstrução e o reconhecimento de um saber cinematográfico. No entanto, algumas perguntas feitas podem ter gerado confusão nas crianças, como quando foi questionado se é possível filmar um filme "diretão". Além disso, a mudança rápida entre diferentes temas, como ficha técnica e sinopse, pode ter dificultado a concentração delas em um único conceito por vez. Certamente, algumas questões poderiam ter sido abordadas de forma mais clara, a fim de facilitar a compreensão das crianças.

No decorrer da conversa, discutimos ainda o enredo do curta. As crianças se identificaram com o sonho de Caíque e relataram que, assim como ele, também adoravam brincar de escorregar com água e sabão na garagem, o que, a nosso ver, revelou uma associação afetiva com a narrativa e/ou uma identificação que possivelmente desperta experiências estéticas, nas quais percepção e apreciação se tecem naquilo que é próprio do cotidiano infantil.

Observamos que as crianças também reconheceram alguns elementos do filme, como o ônibus, mencionando que se tratava de um transporte da cidade onde moram, Goiânia. Uma das crianças ainda comentou: “Esse ônibus é parecido com os que passam perto de casa”. Conseguiram compreender também o ponto de vista da mãe de Caíque, especialmente em relação à bronca que ela deu por ele ter usado toda a água reservada. Essa empatia revela uma unidade na experiência estética, que inclui as dimensões emocionais, práticas e intelectuais. Elas concordaram com a atitude do garoto no final do filme, demonstrando que a apreciação fílmica não apenas proporcionou prazer estético, mas também estimulou reflexões sobre ações e consequências.

Essa capacidade de se conectar profundamente com o enredo e os personagens ilustra a ideia de Virginia Kastrup sobre a aprendizagem inventiva, antes discutida. As crianças não apenas assistiram a um filme; elas se engajaram em um processo criativo que as deslocou ao estranhamento e também à identificação, à imaginação e à reflexão crítica. Assim, a experiência estética se tornou um terreno fértil no processo de cultivo em prol do aprender, numa perspectiva

inclusiva e participativa. Essas interações revelaram como o encontro com a arte pode culminar em experiências singulares e transformadoras, permitindo que cada criança elabore seu próprio universo de significados, os quais podem ser sempre compartilhados.

3.8.2 *O corpo sensível e o empírico*

O objetivo da atividade prática consistiu na produção de um filme de 30 segundos, especificamente uma obra de ficção que retratasse um microclima⁵³. No segundo dia do Encontro 9, como aludido, os grupos foram organizados para a elaboração do *Roteiro para produção – filme de ficção*, disponível no Anexo 8.

Nesse segundo dia, finalizamos a definição dos elementos principais que orientariam a criação da cena planejada. As crianças demonstraram entusiasmo durante a elaboração do roteiro, evidenciando seu envolvimento no processo criativo e sua capacidade de expressar ideias e conceitos relacionados ao microclima escolhido. Essa experiência não apenas potencializou a aprendizagem, como também fortaleceu a troca coletiva e a expressão artística entre as crianças.

O Encontro 10 ocorreu no dia 16 de novembro de 2022 e contou com a participação de 24 crianças. Nessa ocasião, realizamos a experimentação audiovisual conforme o roteiro de planejamento, disponível no Anexo 9.

De acordo com os registros do diário de campo, retomamos algumas orientações do encontro anterior, lembrando as estações escolhidas por cada grupo. Durante a elaboração do roteiro do filme, cujo objetivo era simular um microclima, cada grupo ficou responsável por trazer materiais para compor os cenários das cenas a serem produzidas. Para colaborar com essa composição, foram disponibilizados materiais adicionais, como ventiladores, vasilhas perfuradas e garrafas PET. As crianças também demonstraram criatividade ao improvisar com objetos encontrados nos espaços da própria escola, utilizando folhas secas, livros e outros elementos.

É importante destacar que o objetivo desta ação relacionada ao fazer cinema na escola não se baseou em uma temática vinculada a uma área do conhecimento específica, nem buscou uma contextualização precisa com as estações do ano, conforme o clima característico da nossa região – o Cerrado. Embora tenhamos discutido algumas características climáticas locais, a

⁵³ O roteiro definido para a atividade do Encontro 10 foi retirado, com poucas alterações, do *Manual de Creación Cinematográfica*, do Programa Escuela al Cine, Fundación Centro Cultural Palacio de La Moneda, Cineteca Nacional de Chile. Primera edición, junio 2020 (Cinematoteca Nacional de Chile, 2020).

proposta da produção fílmica era essencialmente criar um universo fictício. Assim, a liberdade para definir as cenas ficou a cargo das crianças, que usaram a criatividade, a imaginação e a fantasia, permitindo-se interpretar as estações da maneira que desejassem, inclusive inspirando-se em filmes infantis ou outras produções que já haviam assistido. Por exemplo, caso quisessem representar um ambiente de neve no inverno, estavam totalmente livres para fazê-lo.

Observamos que conceder liberdade na criação das cenas não apenas permitiu que cada grupo expressasse sua visão singular sobre as estações do ano, como também proporcionou um ambiente de experiências lúdicas e colaborativas. Ao reconhecermos a criatividade e a expressão individual de cada criança, abrimos espaço para o desenvolvimento das habilidades estéticas e cognitivas, incentivando-as a descobrir novos conceitos de forma divertida.

Outra compreensão relevante a ser destacada é que as experiências práticas realizadas durante os encontros envolveram os sentidos e a percepção corporal como elementos fundamentais no processo. Contudo, o envolvimento corporal não se limitou a um instrumento do fazer, mas constituiu-se como encontro e sensação. Como demonstra Le Breton (2016, p. 203) “o sensível é em primeiro lugar a tatilidade das coisas, o contato com os outros ou os objetos, o sentimento de estar com os pés no chão.” O autor acrescenta que o tato é o sentido que abrange todo o corpo e, por isso, nele se incorporam vestígios e manifestações externas; logo, a percepção coincide com o contato.

À medida que os encontros nas oficinas foram se desenrolando, verificamos que o fazer cinema tinha muito a ver com o trabalhar o corpo. O contato corporal, o contato corpo a corpo com o outro, já faz parte das brincadeiras corriqueiras da criança. As brincadeiras que a colocam em movimento e que permitem o tocar o outro, como o pega-pega, por exemplo, são brincadeiras que naturalmente atraem a criança. Nessa circunstância, ao realizar atividades que envolvem o corpo em sua construção, a criança tem a oportunidade de ampliar sua percepção, por ser ela mesma o próprio corpo que toca e quer tocar, tanto a si mesma quanto ao outro.

Dentre os doze encontros realizados nas oficinas de cinema, o décimo encontro destacou-se por proporcionar uma experiência corporal significativa, na qual o fazer com o corpo evidenciou a tatilidade em ação. É importante sublinhar que, nessa altura, as crianças já estavam familiarizadas com as atividades propostas nas oficinas. A ação sugerida no Encontro 10 contou com o seguinte objetivo: enquadrar e registrar um breve vídeo que representasse uma estação climática e seus elementos. As crianças foram divididas em quatro grupos, cada um identificado pela escolha de uma das estações do ano: primavera, verão, outono e inverno.

O grupo que escolheu a estação primavera citou, no Roteiro para produção – filme de ficção, os seguintes materiais: água, folhas e flores para compor a cena fictícia, e a quadra da

escola como espaço para a filmagem. O grupo verão citou uma lâmpada como material e a sala de aula como local de gravação. Folhas e árvores foram citados como materiais para compor a cena pelo grupo outono, que escolheu a árvore do pátio em frente à sala de aula como local da filmagem. Por fim, o grupo inverno escolheu a quadra para a gravação e os seguintes materiais: isopor e garrafa PET para compor a cena. Todos os grupos também definiram, entre si, quem seriam os integrantes técnicos responsáveis pela realização da atividade.

Foi interessante observar, no desenrolar da atividade, que o roteiro previamente planejado foi útil como ponto de partida, mas este instrumento não delimitou a atividade. Pelo contrário, à medida que as crianças preparavam o espaço cenográfico, novas ideias foram surgindo e outros materiais foram acrescentados. A seguir, apresentamos algumas imagens registradas pela professora/pesquisadora. A intenção desta ação foi documentar o desenvolvimento da atividade como um todo.

Figura 42 – *Making of* – 4



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 43 – Making of – 5

Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

É possível perceber que a atividade de criação cinematográfica proposta conseguiu despertar o movimento corporal enquanto ação e realização. O brincar não se distanciou do desenvolvimento pedagógico: as crianças realizaram a proposta brincando e, nesse movimento lúdico, exercitaram a imaginação.

Le Breton (2016), ao examinar o sentido do tato, constata que, por ser este o primeiro na ontogênese, sua capacidade eminente amplia a noção de contato dos demais sentidos. Porém, nem todos os grandes pensadores meditaram este tema da mesma forma. Segundo Le Breton, Platão afirmava que todos os outros sentidos são inseparáveis do tato, mas não o via como um sentido superior; antes considerava-o um sentido vulgar, assemelhado à sexualidade, um sentido universal presente em todos os animais. Também para Descartes, na hierarquia dos sentidos, o tato seria o mais inferior. “Inúmeros filósofos perseguem a difamação de um sentido que lhes parece excessivamente afastado da alma e do pensamento” (Le Breton, 2016, p. 205).

Na contemporaneidade, o sentido da visão ainda se mantém como predominante em relação aos outros sentidos. No entanto, observa-se que uma pessoa cega pode viver de forma adequada mesmo sem a visão, enquanto a supressão das sensações táteis certamente sentenciaria na perda de autonomia pessoal. Segundo Aristóteles, citado por Le Breton, a privação do sentido do tato seria a única capaz de levar à morte. Isso evidencia que a eminência do sentido do tato é essencial para a percepção dos demais sentidos. Além disso, considerando que o conhecimento se origina a partir dos sentidos, o tato – entendido como o contato de um sujeito com o mundo ao seu redor – é imprescindível para a aprendizagem.

Nesse contexto, percebemos, na atividade realizada no Encontro 10, que a experiência corporal foi fundamental no desenvolvimento de criação – desde o filmar, o pensar a ambientação das cenas e, principalmente, o representar/dramatizar uma ação cinematográfica. Foi também essencial para o aprender consigo mesmo e com os outros, pois, como ressalta Merleau Ponty (1994), é por meio da experiência corporal que adquirimos conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. Desse modo, compreendemos que o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas a nossa maneira primária de nos relacionarmos com ele.

É importante esclarecer que nem sempre os vídeos produzidos pelas crianças passaram por edição; na verdade, nas poucas vezes que isso ocorreu, foram as próprias crianças quem a realizaram. Ainda que a proposta de fazer cinema nas oficinas tivesse como objetivo o contato com alguns recursos técnicos, como enquadramento e planos, a ideia sempre permeou o despertar e não a pretensão de se realizar uma atividade aprofundada sobre tais recursos. Logo, os registros audiovisuais das crianças foram produzidos de forma livre, contando com o olhar daquela que estava filmando.

A seguir, apresentam-se as capturas dos registros fílmicos elaborados pelas crianças do grupo inverno.

Figura 44 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo inverno



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 45 – Sequência 2 – Filme de ficção 1 – grupo inverno



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Nas capturas dos registros deste grupo, é possível observar, em primeiro lugar, o cuidado dedicado à construção da ambientação climática. Eles orientaram a criança protagonista a usar um agasalho, pensaram em incluir folhas secas no chão e utilizaram um ventilador para simular o vento característico da estação proposta. Ao analisar as imagens do vídeo – que não conseguimos apresentar em sua totalidade em forma de capturas –, nota-se que a criança, personagem da cena, faz seu corpo tremer de frio na tentativa de tornar a representação o mais coerente possível com a estação escolhida pelo grupo.

São vários os aspectos que conseguimos perceber em prol da experiência corporal nos registros produzidos. Em primeiro lugar, observa-se o movimento corporal da criança cinegrafista da cena: ela se movimenta em busca do melhor ângulo ou em busca de todos os ângulos. É difícil definir qual sua real intenção, já que o filmar aqui, ainda que tenha uma intenção pré-planejada, não parte de um conhecimento detalhado e aprofundado do que se tem a fazer. Como mencionado anteriormente, as crianças realizaram as atividades brincando, divertindo-se. Temos também a experiência corporal da criança personagem da cena. Se considerássemos apenas sua disponibilidade em expor-se, já teríamos uma experiência sensível significativa; mas a criança vai além: ela dramatiza, coloca seu corpo em ação, percebe e interage com o mundo ao seu redor, encenando. A aprendizagem ocorre no fazer, experienciar, brincar e predispor-se.

Figura 46 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo verão



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

As imagens acima são do grupo verão. Diferentemente do grupo anterior, a criança cinegrafista, neste caso, preferiu uma posição estática, filmando em plano médio, sem o movimento da câmera. É relevante ressaltar que, neste momento da pesquisa empírica, o estudo acerca dos diferentes planos cinematográficos já havia ocorrido. As crianças nem sempre conseguiam explicar oralmente os recursos utilizados, mas eram capazes de colocar em prática o que haviam apreendido. Compreendemos que, no processo de desenvolvimento criativo, o saber se desloca com maestria.

A escolha do pátio externo para a brincadeira de futebol foi a opção do grupo para encenar a estação escolhida. Para o grupo, a estação verão está relacionada com o brincar ao ar livre e aproveitar o dia de sol. Essa definição foi a comentada quando a professora/pesquisadora questionou o porquê da escolha do pátio e do jogo de futebol. No planejamento inicial, as crianças haviam pensado em uma lâmpada como material e a sala de aula como local de gravação, mas, no momento da prática, perceberam que a luz que precisavam para representar a luz do sol já estava presente na área externa da escola.

A experiência corporal ficou evidente, inclusive na própria escolha da cena a se gravar. Dispor o corpo em movimento do jogo foi o suficiente para colocar o corpo em ação. Além disso, podemos verificar o cuidado que o grupo expressou ao delimitar o espaço da brincadeira, permitindo que a colega cinegrafista pudesse realizar a gravação com eficácia.

Figura 47 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo primavera



Fonte: compilação da autora – imagens próprias

Registrar um dia ensolarado, mas ao mesmo tempo chuvoso, foi a proposta do grupo que escolheu a estação primavera para compor o registro fílmico. Para a construção do espaço cenográfico, o grupo escolheu um pequeno jardim em frente à sala de aula, pois, segundo as crianças, a estação primavera contém algumas características como dias ensolarados com chuva e muitas flores nos jardins. As imagens acima são capturas de uma sequência curta de cinco segundos de gravação fílmica. A intenção da cinegrafista, a partir da orientação dos colegas que se responsabilizaram pela direção da produção, era registrar a chuva (realizada de forma simulada) caindo sobre a flor. Nas imagens, conseguimos observar o efeito da água caindo sobre a flor – efeito criado com a utilização de uma garrafa PET com água e uma vasilha com furos –, que foi manipulada por uma das integrantes do grupo.

É interessante perceber a potência do inventar e do improvisar presente neste e nos demais grupos. Algumas perguntas surgiam no fazer/produzir: “Como fazer a chuva? Não temos uma mangueira! Podemos subir em uma cadeira? Podemos pegar uma cadeira da sala e subir nela?” (crianças participantes da pesquisa). Mais uma vez, o aprender esteve atravessado pela percepção corporal.

Le Breton (2016) evidencia que o olho é capaz de alcançar uma grande extensão à distância; porém, o tato implica no imediato, no corpo a corpo. Ainda que visão e tato caminhem juntos, o tato é o sentido da proximidade. O tato permite o contato, o experimentar, o testar, o fazer. A criança cinegrafista deste grupo atentou-se ao contato, primeiramente com o instrumento de gravação, depois com sua posição corporal: a que distância necessitava ficar?

Qual ângulo assumir? Qual movimento realizar: o seu próprio ou do aparelho? A outra criança, que se dispôs a tornar a cena o mais real possível, subiu na cadeira e se colocou o mais próxima das plantas para jogar a água, de modo a molhar a flor no instante acordado para se registrar o movimento.

Figura 48 – Sequência 1 – Filme de ficção 1 – grupo outono



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

Figura 49 – Sequência 2 – Filme de ficção 1 – grupo outono



Fonte: compilação da autora – imagens próprias.

As imagens acima pertencem ao grupo outono. Assim como o grupo inverno, esse grupo optou por realizar seus registros na sala de aula, utilizando folhas secas e o vento, produzido pelo ventilador, para compor a cena. As crianças rapidamente perceberam que a cena deveria ser registrada de maneira diferente da do grupo inverno. Elas demonstraram seu conhecimento prévio ao reconhecer que o ator da cena não poderia estar usando um agasalho nem tremer de frio, como no grupo anterior; aqui, o ator poderia deitar-se sobre as folhas, ler um livro e desfrutar daquela estação fresca e bela.

As capturas apresentadas acima correspondem a uma sequência de trinta e dois segundos. A experiência corporal, mais uma vez, esteve presente em toda a ação, desde o movimento da criança cinegrafista, que se deslocou ao redor da criança-ator, a fim de alcançar diferentes ângulos do detalhe em questão: a concentração na leitura e o relaxamento do ator-leitor. É interessante destacar a riqueza de diferentes percepções presentes na ação deste grupo. Em pouco tempo, eles se mostraram conhecedores e aprendizes rigorosos: expuseram o conhecimento sobre a estação proposta – folhas secas, dia ameno – apropriado para ler um livro em um campo ou praça; a criança-ator, ainda que deitada, representa o que anteriormente foi dialogado entre o grupo: que ele deveria relaxar e ler seu livro com prazer e leveza.

Como antes mencionado, muitas vezes as crianças não conseguiam explicar oralmente o que queriam realizar ao registrar as cenas. Elas não usavam os termos adequados, como “relaxar” para uma leitura sobre as folhas secas ou “plano sequência” para o registro da cena; todavia, as ações, no momento da realização, revelaram o aprendizado e o saber.

Brincar de fazer cinema, criar, inventar e imaginar estar fazendo cinema, fazer realmente cinema – são todas ações de movimento, que envolvem o corpo na ação. O tato torna possível o contato com os outros e com o mundo; ele provoca a memória inconsciente e consciente e delimita as dimensões espaciais. Ontologicamente, é uma matéria de sentido que, a nosso ver, dimensiona as condições do aprender, por ser ela mesma o berço da sensação.

3.9 Encontro 11 e 12: ponderações críticas sociais e culminância do projeto/oficinas de cinema

No dia 23 de novembro de 2022, ocorreu o décimo primeiro encontro das oficinas de cinema. A escolha do filme para essa ocasião abordou a temática da consciência negra, que tem como marco importante a data de 20 de novembro. O curta-metragem brasileiro selecionado foi *Dúdu e o lápis cor da pele*, dirigido por Miguel Rodrigues, lançado em 2018, com duração de 18 minutos.

O enredo do filme narra a história de Dudu, um garoto negro, aluno de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo. Durante a realização de uma atividade de pintura na escola, Dudu enfrenta uma dúvida sobre qual cor poderia utilizar para pintar a pele do personagem de seu desenho. Ao perguntar à professora, esta sugere que ele utilize o lápis de cor conhecido como “lápis cor da pele”. Essa sugestão provoca novas dúvidas em Dudu, pois, ao pegar o “lápis cor da pele”, percebe que nenhuma pele que observa – nem a sua nem a de outras pessoas – tem a cor daquele lápis. Com isso, ele vivencia algumas aventuras em busca de respostas sobre qual a cor certa para representar a pele humana.

Além de apresentar uma paleta de cores vibrantes, o curta-metragem é acompanhado por uma trilha sonora que intensifica momentos de tensão, especialmente quando Dudu se aventura sozinho pelas ruas de São Paulo. Simultaneamente, essa trilha musical evoca a curiosidade infantil e os questionamentos identitários que permeiam a experiência do garoto negro. Ao lidar com um tema urgente, relacionado à representatividade negra, Dudu se depara com mais mal-entendidos do que respostas para suas inquietações. O Encontro 11 pautou-se no relatório de planejamento, disponível no Anexo 10.

Antes da apreciação fílmica, além da apresentação da ficha técnica, realizamos uma breve conversa:

Professora/pesquisadora: Então... hoje nós vamos assistira a um filme muito legal, que se chama *Dúdú e o Lápis Cor da Pele*. Vocês se lembram que eu falei disso na segunda-feira? Quando nós trabalhamos sobre a Consciência Negra?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: E também por isso eu escolhi esse filme para esta semana. Por quê? Porque é um filme que vai tratar de um tema muito importante na nossa sociedade, que é a questão da cor da pele no Brasil. A gente conversou um pouco sobre isso, né? O quanto isso ainda é desrespeitado, como se o fato de termos uma cor de pele diferente da outra quisesse dizer que um é mais importante que o outro. E não tem nada disso, né? Não devia ter nada disso. Não devia ter essa desigualdade, o racismo, o preconceito. Mas ainda vivemos com isso, ainda temos isso na nossa sociedade, infelizmente.

Professora/pesquisadora: E esse filme vai ser contado pelo olhar do Dudu, que é uma criança que vai ficar se perguntando: “Por que esse lápis aqui tem a cor de pele, sendo que não tem a cor da minha pele?”. Então começa essa pergunta na cabecinha dele.

Professora/pesquisadora: Então vocês vão assistir com calma, com atenção, e depois nós vamos conversar um pouquinho sobre isso, tá?

[...]

Professora/pesquisadora: Então é isso. Eu vou colocar o filme agora. Nós vamos assistir com atenção, né? Nós já estamos praticamente no último dia do nosso projeto de cinema. Todos aqui já assistiram muitos filmes, não é? Já

sabem como se comportar numa sala de cinema. Porque pessoal... o cinema, o filme, ele exige concentração? Sim ou não?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Sim, exige. Se eu não tiver atenção ao filme, se eu não parar um pouquinho para ouvir, para olhar o que eu estou vendo ali...

Criança 1: Não vai entender nada.

Professora/pesquisadora: Isso! Eu não vou entender a história. Eu não vou conseguir perceber aqueles recursos que a gente aprendeu, né? A câmera parada... vocês se lembram? A questão das cores... Por que aquela cor foi usada? Esse curta, esse filme, é mais escuro ou mais claro? Por quê? Por que o diretor...?

Professora/pesquisadora: Todo mundo aqui já foi um pouco diretor, né, nas atividades?

Criança 2: Eu fui diretor uma vez.

Criança 3: Eu não fui nenhuma vez.

Professora/pesquisadora: Mas viu o colega ser diretor, não viu?

Criança 3: Sim, eu ajudei ela.

Professora/pesquisadora: Olha aí! E o que aconteceu? Vocês viram lá como é a tarefa de um diretor? Vocês podem perceber como é que é o diretor trabalha. O que o diretor tem que fazer, né? Para decidir certas coisas, ele tem que decidir... Ele tem que escolher as cores que vai usar, uma série de elementos para o filme dar certo.

Professora/pesquisadora: Então é o recorte do olhar do diretor. O que vocês acham? O diretor seleciona as cenas que ele quer?

Crianças: Sim.

Professora/pesquisadora: Sim, né? Ele faz uma montagem das cenas.

Criança 3: Do jeito que ele gostou.

Professora/pesquisadora: Isso! Do jeito que ele gostou. Claro que ele vai ter outras pessoas que vão ajudá-lo nisso, né?

Criança 4: Sabe, neste domingo eu vou lá pra casa da minha tia e vou fazer um filme lá.

Professora/pesquisadora: Olha aí! Olha! O Junior vai fazer filme lá na casa da tia dele. Olha que interessante, né?

Criança 4: Junto com meu amigo.

Professora/pesquisadora: Então vocês vão levando esses aprendizados, né?

Professora/pesquisadora: Então vamos lá... assistir agora com atenção!

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

Foi importante realizar essa conversa inicial sobre o curta, especialmente pela relevância em contextualizar temas urgentes: a questão da representatividade e do racismo no Brasil. O objetivo não se limitou apenas à apresentação do filme; buscamos provocar reflexões significativas, incentivando as crianças a ponderar criticamente sobre o que estavam prestes a assistir. Além disso, reforçar a importância da atenção durante a apreciação do filme foi igualmente substancial, pois concebemos a concentração e a possibilidade da análise crítica como práticas profícuas para a aprendizagem. As interações das crianças, por meio dos comentários sobre suas próprias experiências na realização de filmes e ao analisarem sua relação com o ato de dirigir, demonstraram sua participação ativa no processo criativo.

Compreendemos que oportunizar uma convivência amistosa com os educandos não subtrai a necessidade e a importância do rigor que o(a) professor(a) deve assumir ao provocar os(as) alunos(as) enquanto sujeitos históricos no processo de aprendizagem. O rigor mencionado refere-se à distinção entre liberdade e licenciosidade; a autonomia do(a) educando(a), em nosso entendimento, desenvolve-se em um contexto de respeito e dignidade, mas também deve ser pautada pela justiça e pelo bom senso. Dialogar sobre a atenção e a concentração durante as apreciações fílmicas foi fundamental para que as crianças não apenas desenvolvessem uma observação atenta em relação ao filme, mas também cultivassem o respeito pela atenção coletiva dos(as) demais espectadores(as) que compartilharam as experiências cinematográficas.

Após a exibição do curta, continuamos a conversa sobre as impressões suscitadas:

Professora/pesquisadora: O que vocês acharam desse filme?

Criança 1: Eu achei legal.

Criança 4: O final foi mais legal.

Professora/pesquisadora: O final... Mas por que o final foi legal?

Criança 4: Porque foi feliz!

Professora/pesquisadora: Uhum... E o que vocês entenderam do final? Por que foi feliz? Fala, Lucilia.

Criança 5: Ele descobriu que tinha muitos lápis “cor da pele”, que há diferentes cores.

Professora/pesquisadora: Olha o que a Lucilia falou. Ela falou que ele percebeu, lá no final, né? Que há diferentes cores de pele. Que nenhuma tem que ser melhor que a outra, né?

[...]

Professora/pesquisadora: Oh, eu quero conversar um pouquinho com vocês justamente para a gente poder passar para a próxima parte da nossa atividade. Então, a Lucilia falou algo muito importante, né? Que ele percebeu que, por mais que existam diferentes cores de pele, nenhuma é mais importante do que a outra. Vocês viram na hora que ele fala assim... Ó, Junior, vamos lá, vamos ouvir. Tem uma hora que ele fala assim... lá na hora que ele está olhando o grafite na parede e uma curadora de arte chega e pergunta se ele gostou do desenho. Ele fala assim: “Sim, mas as cores não estão certas...”.

Criança 4: Estão erradas...

Professora/pesquisadora: Por que, para ele – já que aquele lápis era “cor da pele”, que todo mundo conhece –, aquela seria a cor certa. Mas será que é isso mesmo?

Crianças (em uníssono): Não!

Professora/pesquisadora: Ele achou alguém que tinha a pele daquela cor?

Crianças: Não.

Professora/pesquisadora: Não, né? Ninguém tinha a pele daquela cor; mesmo as pessoas mais claras não tinham. Então não tem como dizer que essa é a “cor de pele”. Há várias cores, né? Fala, Junior.

Criança 4: Minha mãe é branquinha e minha avó também.

Professora/pesquisadora: Mas na sua família provavelmente há pessoas morenas, outros negras, não é?

Criança 4: Sim, como o meu pai.

Professora/pesquisadora: Fala, Kevin!

Criança 6: Meu pai é pardo.

Professora/pesquisadora: Como você, né?

Professora/pesquisadora: E aí, o que mais vocês tem a me dizer? Vocês conseguiram prestar atenção em algum recurso? Quais recursos do cinema nós já aprendemos? Quem saberia me dizer?

Criança 7: Trilha sonora. Câmera detalhe.

Professora/pesquisadora: Trilha sonora... câmera detalhe, câmera fechada... Estou vendo que vai sair daqui alguns cineastas, né? O Murilo parece que realmente interessando. Olha aqui o que o Murilo falou – o primeiro recurso que ele cita é a trilha sonora. Vocês perceberam que toda vez que aparecia o Dudu na rua tinha uma trilha sonora específica? Tinha um toque de aventura, como se ele estivesse vivendo uma aventura? Porque ele está na rua sozinho – é uma aventura...

Criança 4: Uma brincadeira de aventura.

Professora/pesquisadora: Uma brincadeira e, ao mesmo tempo, uma aventura, né?

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

Podemos observar, na transcrição acima, um diálogo crítico sobre a urgente temática da representatividade negra no Brasil. É fundamental destacar que a curadoria das obras cinematográficas para os doze encontros das oficinas de cinema, como já mencionado, dedicou-se à seleção de filmes que possuem qualidade estética e poética. Essas produções destacam uma linguagem única, composta por elementos técnicos que, combinados, geram experiências singulares. São obras que inspiram diversas histórias de crianças visíveis e viventes, refletindo aquilo que pode ser identificado por todas elas.

O último encontro das oficinas de cinema, ocorreu no dia 30 de novembro de 2022 e contou com a presença de 17 crianças. Esse décimo segundo encontro foi reservado para a Mostra de Cinema, destinado à apresentação de alguns filmes realizados pelas crianças ao longo das oficinas. Para a Mostra, convidamos toda a comunidade escolar, incluindo os familiares das crianças participantes desta pesquisa. Para compor o material de apresentação da Mostra, gravamos, no encontro anterior, as impressões das crianças sobre a experiência com o projeto de cinema. A seguir, apresentamos a transcrição dessas impressões – de todas as crianças que estiveram presentes no dia da gravação:

Criança 1: Eu gostei muito do projeto e o melhor filme que eu assisti foi *Carreto*.

Criança 2: Eu gostei mais do projeto foi por causa do filme *Dúdu e o Lápis Cor de Pele*. Também achei muito bom porque eu pude fazer o projeto com meus amigos. Achei muito legal participar.

Criança 3: Eu gostei mais do filme *Carreto*.

Criança 4: Gente, eu gostei muito do projeto de cinema, e o filme que eu mais gostei foi *Carreto*.

Criança 5: Eu gostei, sim, do cinema. Adorei... E eu gostei mais do filme *Carreto*. Ele foi muito legal, é... eu amei demais. Ele ajudou a menina, foi muito legal. Tinha tela grande, tinha tela pequena... e tinha efeitos muito legais, tinha efeito do som, muito legal.

Criança 6: Eu gostei muito do filme do *Carreto*.

Professora/pesquisadora: Por que você gostou?

Criança 6: Porque é legal...

Criança 7: Eu gostei do filme *Carreto*. Ele é muito bom, porque ele ensina a gente a ajudar as pessoas.

Criança 8: Eu gostei do filme *A piscina de Caíque*, foi bom... gostei.

Professora/pesquisadora: É? E por quê? Você lembra?

Criança 8: Porque eu gostei da parte... da última, porque ele comprou a caixa d'água pra não faltar água.

Criança 9: Eu gostei muito do projeto de cinema, e o filme que eu mais gostei foi *Dúdu, e o Lápis Cor de Pele*.

Professora/pesquisadora: Ah é? E você sabe por que você mais gostou desse filme?

Criança 9: Ah, porque ele foi um filme bem legal, e também porque a gente descobre que o lápis cor de pele não é a cor da pele, e sim um rosa claro.

Criança 10: O filme que eu mais gostei foi *O Cavalinho Azul*.

Professora/pesquisadora: E você lembra por quê?

Criança 10: Por causa que... que...

Professora/pesquisadora: Ele encontra o cavalo?

Criança 10: Aham.

Professora/pesquisadora: E ele era azul mesmo, como ele imaginava?

Criança 10: Sim.

Criança 11: Eu gostei muito de *A Piscina de Caíque*.

Professora/pesquisadora: E você lembra por que gostou?

Criança 11: Da hora que ele comprou a caixa d'água, porque ele só tinha um... um galão pra colocar água. Aí ele gastou aquela água que a mãe dele tinha colocado dentro. Aí a mãe dele bateu nele. Aí o avô dele foi lá pra ajudar ele, e ele comprou uma caixa d'água.

Professora/pesquisadora: Pra tentar resolver os problemas, ne?

Criança 11: Aham, pra mãe dele ficar feliz.

Criança 12: Gostei muito do filme *Carreto*. Gostei muito dos detalhes, também dos detalhes do mar lá... mostra... como é que eu posso dizer...

Professora/pesquisadora: O reflexo?

Criança 12: É, o reflexo.

Professora/pesquisadora: E você aprendeu a fazer filme?

Criança 12: Não, não muito...

Professora/pesquisadora: Mas nem um pouquinho?

Criança 12: É que também as pessoas que fizeram comigo também... hum... hum... (balançando a cabeça em gesto negativo).

Criança 13: O filme que eu mais gostei foi *Carreto*, que a gente aprendeu a... a gente gostar das pessoas, também fazer o bem pras pessoas. Porque o carreto era um menino simples que catava latinhas. Aí ele viu uma criança que não podia andar, aí ele queria arrumar uma coisa pra ela, pra ela ser feliz. E no final foi bem bom, porque ela foi se divertir com ele.

Criança 14: O filme que eu gostei mais do projeto de cinema foi *Carreto*.

Professora/pesquisadora: E você lembra por que você gostou?

Criança 14: Porque teve um menino que trabalhou muito lá, se esforçou.

Criança 15: O que eu mais gostei no projeto de cinema foi *O Cavalinho Azul*.

Criança 16: O que eu mais gostei foi o filme *Carreto*.

Professora/pesquisadora: E você lembra por que você gostou?

Criança 16: Porque ele ensinou como a menina ser feliz sem... sem precisar andar.

Criança 17: O que eu mais gostei foi... é que... eu gostei do trabalho, das coisas que a gente fez do projeto de cinema. Eu também gostei dos filmes, várias coisas legais.

Criança 18: O filme que eu mais gostei foi o da *Lila*.

Professora/pesquisadora: E você lembra por que você gostou?

Criança 18: Foi por causa dos desenhos... que ela desenhava e se tornavam realidade.

(Transcrição da gravação realizada via celular da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

É importante esclarecer que este relato das impressões das crianças foi breve e teve como objetivo registrar as opiniões a partir de duas questões pontuais realizadas pela professora/pesquisadora: “O que você achou do projeto de cinema e qual filme chamou mais sua atenção?”. Desse modo, pode-se observar, na transcrição acima, que as crianças compartilharam suas percepções sobre os filmes, mas apenas algumas conseguiram destacar aspectos relacionados às vivências práticas realizadas.

Ao analisar as opiniões das crianças, verifica-se que todas expressaram entusiasmo em relação ao projeto de cinema. Inclusive houve menção ao contentamento em realizar o projeto com os(as) amigos(as), o que reforça o aspecto coparticipativo da experiência. A ampla preferência pelo filme *Carreto* demonstra que a mensagem transmitida pelo curta foi valiosa para as crianças. Outra razão para a simpatia pela obra pode ter relação com as primeiras experiências práticas realizadas, entre elas o reconto de *Carreto*. A menção dos filmes *A Piscina de Caique* e *Dúdu e o Lápis Cor de Pele* também corrobora outras apreensões importantes advindas das mensagens dessas obras, como a reflexão sobre questões socioeconômicas e a possibilidade de se resolver problemas, assim como a ponderação sobre as diferentes cores de pele.

Esses relatos foram efetuados para compor o vídeo de apresentação elaborado para a Mostra, atividade de culminância do projeto/oficinas de cinema realizado com as crianças entre agosto e dezembro de 2022. De acordo com as anotações descritas no diário de campo, a Mostra ocorreu no dia 30 de novembro de 2022 e contou com a participação de dezessete crianças, quatro mães, duas avós, uma irmã (adolescente), quatro professoras e o diretor da instituição, a professora doutora que coorienta esta tese, e a professora adjunta que nos auxiliou no projeto.

Apresentamos na Mostra dois curtas antes apreciados pelas crianças: *Carreto* e *Lila*. Ao final da sessão filmica, exibimos dois vídeos elaborados a partir da junção dos filmes criados

pelas crianças, incluindo imagens e o *making of* dos momentos de planejamento e preparação das atividades, assim como o vídeo elaborado com os relatos transcritos neste tópico.

Constatamos que, por meio das discussões levantadas nas oficinas de cinema, as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar suas próprias histórias e perspectivas sobre representatividade e identidade. No décimo primeiro encontro, a importante temática abordada contribuiu para o fortalecimento da consciência crítica acerca das desigualdades raciais presentes em nossa sociedade. Isto é, as oficinas construíram um ambiente fértil para o desenvolvimento da empatia, solidariedade, coletividade e amorosidade entre as crianças participantes.

Em suma, consideramos as impressões das crianças acerca do projeto de cinema um lampejo de percepção, imaginação, criação e reflexão crítica. A Mostra, realizada como remate do projeto, não apenas celebrou suas produções cinematográficas, mas também oportunizou um espaço de compartilhamento de saberes, contando com a participação de familiares e educadores(as). Dessa forma, o projeto revelou-se uma experiência singular para o desenvolvimento crítico e social das crianças, reafirmando a relevância do cinema para uma formação integral e humana.

3.10 A formação do gosto estético e o gesto criativo: vozes das crianças em entrevista semiestruturada

Além dos doze encontros dedicados às oficinas de cinema reunimo-nos mais uma vez para realizar a entrevista semiestruturada com as crianças. Essa entrevista foi um dos instrumentos desenvolvidos para a coleta de dados e foi conduzida de forma coletiva, com o objetivo de explorar os gestos, impressões, opiniões e interesses das crianças em relação às oficinas vivenciadas e ao contato com o cinema de forma geral. A entrevista transcorreu como um bate-papo, cujas respostas das crianças foram registradas no diário de campo e também gravadas no celular da professora/pesquisadora. Em seguida, listamos as perguntas juntamente com as respostas fornecidas pelas crianças.

- 1- O que é o cinema para vocês?**
É legal, é divertido, tem filme, arte.
- 2- Vocês gostam de filmes? Quais tipos de filmes vocês mais gostam?**
Sim. Ação, terror, comédia, filmes de desenho.
- 3- O que vocês acharam dos filmes que assistimos nas oficinas? Teve algum que vocês gostaram mais? Qual?**

Muito bom, filmes que trazem conhecimento”. Filmes que mais gostaram: *Carreto, A Piscina de Caíque, O Cavalinho Azul, Lila.*

4- Vocês gostaram de participar das oficinas? O que mais chamou a atenção?

Sim. [Trabalhos em grupos com os amigos, fazer os filmes, o passeio no Cepae.]

5- Vocês costumam ter contato com o cinema no seu cotidiano? De que maneira?

Sim, na Netflix, no YouTube... [Relataram assistir mais a séries do que a filmes], pois o filme acaba rápido.

6- Vocês e suas famílias vão ao cinema, muitas ou poucas vezes?

Das dezessete crianças presentes, seis relataram ir com mais frequência ao cinema, quatro disseram que nunca foram, e o restante afirmou que vai de vez em quando.

7- Tem muitas maneiras da gente entrar em contato com o cinema. Assistindo ao filme numa sala escura com a tela grande, assistindo pela televisão, assistindo pela tela do computador, tablet ou celular. Vocês concordam? Se concordam, qual dessas maneiras vocês preferem? Por quê?

Sim, na televisão. [Uma criança relatou preferir assistir tela do computador.]

8- Como foi, para vocês, mexer no tablet e filmar alguns planos como os dos filmes assistidos?

Legal, engraçado, divertido. [Relataram que aprenderam a fazer filmes.]

9- Dos recursos do cinema que aprendemos nas oficinas (enquadramento e planos) qual te chamou a atenção?

Filmes preto e branco, sem som; câmera parada, plano aberto e plano médio. Disseram ter gostado especialmente da atividade em que fizeram um filme simulando uma estação do ano.

10- Vocês conseguem me explicar sobre algum desses recursos do cinema, qual sua função?

A câmera fechada mostra os detalhes do personagem para quem está assistindo.

(Transcrição da entrevista semiestruturada – Registros da pesquisadora; instrumento de coleta de dados).

É válido elucidar que, ao elaborar as questões para a entrevista, buscamos formulá-las de maneira simples e direta, a fim de facilitar a compreensão das crianças, o que possivelmente incentivou em respostas mais espontâneas. Ao abordar diferentes aspectos do cinema e das oficinas, como preferências pessoais, experiências em grupo e recursos técnicos, conseguimos, no nosso entendimento, captar suas percepções de forma autêntica e significativa. De todo modo, mesmo que as crianças tenham sido incentivadas a descrever o que mais as impressionou e a falar sobre os recursos técnicos que aprenderam, algumas respostas foram bastante generalizadas, como “É legal” ou “É divertido”. Isso, de certo modo, dificultou uma análise mais aprofundada sobre o que realmente acharam interessante nas oficinas de cinema.

Outro fator relevante a se considerar é que, embora as respostas sejam afirmativas em relação às impressões sobre o projeto de cinema, não houve questões que explorassem as

emoções e/ou sentimentos que os filmes despertaram nas crianças – perguntas que poderiam ter contribuído para um entendimento mais profundo sobre o encontro delas com o cinema. No entanto, muitas questões assertivas foram elaboradas durante os encontros, permitindo que as crianças se expressassem com mais acuidade sobre suas experiências cinematográficas.

Ao analisar as respostas, notamos ainda uma diversidade de preferências em relação aos gêneros cinematográficos, o reconhecimento de que os filmes podem proporcionar conhecimento, o entusiasmo e o apreender a fazer cinema, bem como a identificação de alguns recursos técnicos assimilados.

Como antes versado, as crianças apresentam uma disponibilidade genuína para a arte. Ao pertencerem a um cotidiano que já carrega uma dimensão poética, esses sujeitos brincantes – por meio de uma imaginação entusiasmada – transformam o cotidiano em algo extraordinário. A nosso ver, aquilo que é da ordem da disponibilidade, do possível, da potência, está entremeado no todo da infância; o olhar das diferentes infâncias é sempre um primeiro olhar para o mundo.

Nossa busca por um contato lídimo com as atividades propostas nas oficinas permitiu uma contextualização das narrativas e vivências. No desenrolar dos encontros, consideramos as diversas situações cotidianas, históricas, culturais e corporais envolvidas na formação das crianças no contato com o cinema. O espaço, como defendido por Merleau-Ponty (1994), não foi compreendido apenas como espaço físico, mas como um **entre** – entre o meio e as coisas – , fundamental para as interações e experiências estéticas das crianças.

No decurso de todo o processo, os filmes produzidos pelas crianças não foram considerados como meros objetos a serem analisados, mas como decorrência de um processo criativo. A criatividade, enquanto corolário do apreciar e experimentar, do observar e fazer, do recuar e dispor-se, da ignorância e do saber, definiu-se alinhando-se à concepção do “círculo da potência” concebida por Rancière (2022). Ao defender este círculo, o autor se contrapõe ao círculo da impotência que associa o(a) aluno(a) ao velho método do(a) mestre(a) explicador(a). Segundo Rancière ao enveredarmos pelo círculo da potência nos permitimos confiar na capacidade do(a) aluno(a).

O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (que denominaremos, a partir daqui, simplesmente de *o Velho*). Mas a relação de forças é bem particular. O círculo da impotência está sempre dado, ele é a própria marcha do mundo social, que se dissimula na evidente diferença entre a ignorância e a ciência. O círculo da potência, quanto a ele,

só vigora em virtude de sua publicidade. Mas não pode aparecer senão como uma tautologia ou um absurdo (Rancière, 2022, p. 34).

Essa autonomia do aprender, defendida por Rancière (2022, p. 35) ao afirmar que “a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano”, relaciona-se com a formação do gosto, em nossa perspectiva. A formação do gosto voltada para a arte e as experiências estéticas pode transcender as metodologias tradicionais. Quando Rancière propõe o “Ensino Universal”, ele sugere que o aprendizado, em sua essência, é uma experiência individual que se baseia na repetição, na prática e na observação. Isso não significa que não haja espaço para o(a) professor(a); pelo contrário, ele acredita que, ao confiar no(a) estudante, o(a) professor(a) incentiva a desenvolver suas próprias conexões cognitivas, assim como o(a) próprio(a) professor(a) fez anteriormente.

Destarte, podemos afirmar que o processo desenvolvido no decorrer das oficinas de cinema buscou estabelecer essa relação entre a professora e as crianças, permitindo que juntas construíssem novos saberes. Ao brincar, imaginar, fantasiar e criar, as crianças exercitaram sua autonomia e maestria na produção de seus registros. As experiências de apreciação e discussão sobre os recursos do cinema, juntamente com os diálogos significativos sobre história, cultura e sociedade, iniciaram um caminho fértil de formação. Para nós, avaliar o gosto não requer um aparato de resultados exatos. Mesmo que não houvesse tanto a ser analisado, a semente foi plantada para que as crianças pudessem enxergar o cinema com novos olhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinando o itinerário percorrido, observamos que a relação entre cinema, infância, escola e poética abriu um vasto campo de possibilidades, abrangendo formação, reflexão crítica, apreciação estética, gestos de criação, imaginação e invenção, além do cultivo do gosto. Ao considerar a perspectiva *Movimento do Ensinar* como um deslocamento em prol da aprendizagem, a partir do encontro com a arte – especialmente a arte cinematográfica –, verificamos que tal aprendizagem ocorreu entre o(a) estudante *com* a professora, e não *por* meio de um saber hierarquicamente superior desta última.

Desde o momento em que pleiteamos a seleção para o doutorado, tornou-se evidente o anseio de levar o cinema – sobretudo em sua dimensão poética – para o ambiente escolar. Reconhecer que o cotidiano da criança já revelava uma poética foi fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa em que o encontro entre as poéticas do cinema e do cotidiano infantil pudesse, de fato, se concretizar. A hipótese que alicerçou este estudo consistiu na ideia de que a poética do cinema – entendida como obras fílmicas capazes de instaurar um propício estado poético e de retratar uma estética própria da infância, ao colocarem entre parênteses preconceitos e compilações externas para confrontar a realidade – poderia contribuir para a formação do gosto da criança e para o desenvolvimento do gesto de criação.

Nesse contexto, o *Movimento do Ensinar* se mostrou como uma perspectiva pedagógica e estética que entende o ensinar e o aprender como um processo colaborativo, inventivo e criativo, não limitado a instrumentos didáticos ou a práticas utilitaristas. Inspirado pela noção de emancipação da inteligência (Rancière), verificamos que esse movimento se desenvolveu a partir do princípio de que professores(as) e alunos(as) compartilham igualmente a capacidade de ensinar e aprender, deslocando a centralidade da transmissão de conteúdos para a experiência estética, a fruição e a formação do gosto. Tratou-se de um movimento que se realizou no encontro entre sujeitos, saberes e obras artísticas – em especial o cinema, pelo seu caráter de laboração coletiva – assumindo o gesto, a mimesis, a invenção e a poética como elementos formativos.

Ao valorizar o gosto não como mera adequação a normas culturais, mas como uma verdadeira sabedoria do sensível, o *Movimento do Ensinar* se propôs como uma prática educativa que reconheceu a singularidade das histórias de vida, das modalidades sensoriais e das experiências de cada criança. Nesse sentido, buscamos desviar de modelos pedagógicos homogeneizadores e pragmatistas, centrados apenas no que “funciona” ou no que é socialmente validado, defendendo, em seu lugar, uma formação ética, estética e humana. Ao assumir a

igualdade das inteligências, procuramos desenvolver a emancipação tanto do(a) aluno(a) quanto da professora, uma vez que ambos se descobriram permanentemente aprendentes, construindo conhecimento, sensibilidade e criatividade juntos no acontecimento do encontro com a arte.

Essa perspectiva mostrou-se diretamente associada à concepção de infância proposta por Agamben (2007), para quem a infância constitui um tempo de potencialidade, aberto à invenção, à imaginação e à criação de sentido, distinto do tempo adulto linear e controlado. Assim, o cinema, enquanto linguagem estética, atuou como mediador privilegiado desse tempo singular, permitindo que a criança experienciasse e reconhecesse a poética do cotidiano em suas próprias ações. Em diálogo com Dufrenne (1969), observou-se que a apreciação estética se enraizou na capacidade de perceber a riqueza sensível do mundo, o que reforçou a importância de experiências cinematográficas que cultivassem a imaginação e a sensibilidade, promovendo tanto a fruição quanto a formação do gosto.

Reconhecemos a potência do cinema na formação do gosto e do gesto de criação, em especial quando há a representação do cotidiano das crianças de maneira lúdica e poética, abordando as infâncias em aspectos universalmente reconhecíveis: experiências, emoções e percepções de um cotidiano que é singular e irrefutável. Por meio de diferentes narrativas em movimento, os personagens que traduzem as agruras e peculiaridades da vida, bem como o universo da fantasia, instigam a imaginação e a inventividade das crianças.

A poética da infância, em nosso entendimento, manifestou-se no cotidiano, nas brincadeiras, no fantasiar e na disponibilidade de ser criança, revelando-se também no contato com a arte, particularmente na apreciação estética do cinema. Nesse sentido, a inclusão do cinema no ambiente escolar emergiu como um propósito assertivo, visto que a escola representa, para muitas crianças, um dos poucos espaços em que o encontro com a arte pode ocorrer. No entanto, observamos que os principais documentos curriculares que atualmente orientam o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de Educação Básica brasileiras – incluindo a escola onde foi realizada a coleta de dados para esta tese – relegam o cinema a uma estética híbrida de função meramente complementar.

Essa problemática levou-nos à análise dos documentos normativos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO – Ampliado). A análise evidenciou a secundarização da arte, frequentemente abordada apenas como suporte para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase no letramento e o letramento matemático. Tanto a BNCC quanto o DC-GO – Ampliado, articulam processos de gestão, avaliação e regulação do currículo com base na pedagogia das competências e nas reformas educacionais de matriz liberal. A composição textual desses

documentos desconsidera que a educação transcende o processo formal de ensino-aprendizagem, ignorando seu caráter subjetivo e contínuo ao longo da vida. Dessa forma, ao centrarem o currículo na promoção de competências, essas diretrizes acabam por instaurar uma lógica utilitarista, que privilegia o conhecimento prático e homogeneizador dos conteúdos, objetivos e habilidades, o que resulta na marginalização de áreas como as ciências humanas e sociais e as artes em geral.

A desvalorização do componente curricular Arte, bem como sua recorrente condição de simples suporte para as disciplinas tidas como prioritárias, presentifica-se também na exclusão desse componente das avaliações nacionais dos sistemas de ensino. Essa marginalização é reforçada pelo caráter instrumental da BNCC e do DC-GO – Ampliado, que submete a Arte a uma perspectiva produtivista, desconsiderando seu papel essencial no desenvolvimento sensível e crítico dos(as) estudantes. Nesse cenário, destaca-se ainda a ausência de espaço para o cinema enquanto linguagem artística autônoma.

Tal exclusão torna-se mais evidente ao analisarmos os documentos oficiais, que mantêm apenas quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro – como componentes específicos da área de Arte. O cinema, assim como outras linguagens artísticas elementares, como a literatura, aparece apenas de forma secundária, como recurso complementar ou meio de diálogo estético. São consideradas linguagens híbridas, cuja presença se justifica somente quando articuladas às quatro linguagens específicas da arte ou às disciplinas prioritárias: como Língua Portuguesa e Matemática.

A forma limitada como o cinema é abordado nesses documentos reforça seu uso predominantemente como instrumento pedagógico ou de entretenimento. Sua função é comumente associada a discursos contemporâneos de empreendedorismo e inovação, sendo entendido como ferramenta para o desenvolvimento da subjetividade dos(as) estudantes, mas não como linguagem artística legítima. Essa perspectiva institucional foi também refletida nas respostas fornecidas pelos(as) educadores(as) que participaram da etapa empírica para esta tese.

Ao analisarmos os questionários aplicados, surgiram elementos significativos sobre a relação pessoal e profissional desses sujeitos com o cinema, os quais consideramos pertinentes para discutir a relação entre cinema e educação. Foram propostas questões que buscaram compreender como a vivência particular dos(as) educadores(as) com o cinema poderia influenciar suas práticas pedagógicas. As respostas indicaram que a maioria assiste a filmes regularmente por meio de plataformas virtuais, enquanto a ida às salas de cinema tem se tornado cada vez menos frequente. Essa mudança nos hábitos culturais pode estar associada à falta de tempo, aos custos envolvidos e aos efeitos do período pandêmico vivenciado entre 2020 e 2023.

De todo modo, é importante reconhecer que a dispersão das imagens em movimento para além das salas de exibição já é um traço marcante desde os primórdios da denominada "era digital", iniciada na segunda metade do século XX. Nesse contexto, o desaparecimento progressivo da experiência coletiva de assistir a um filme no cinema tornou-se um tema relevante, que instiga reflexões sobre os modos contemporâneos de fruição estética e suas implicações no campo educacional.

Autores como Raymond Bellour (*apud* Gaudreault; Marion, 2016, p. 33) defendem que o cinema, em sua essência, seria somente a projeção vivida em uma sala, no escuro, durante o tempo previsto para uma sessão. Para ele, essa é “a condição de uma experiência única de percepção e de memória”. Bellour ainda acrescenta que, enquanto houver filmes pensados para esse formato, o cinema persistirá; sua extinção real ocorreria apenas se essa prática se tornasse obsoleta e relegada a museus. Nessa mesma direção, Jacques Aumont (*apud* Gaudreault; Marion, 2016, p. 32-33) reforça a centralidade da sala escura como o espaço privilegiado e “o lugar por excelência do investimento espectral”.

Em outra perspectiva, Philippe Dubois argumenta que limitar o cinema à sala escura é ignorar a diversidade de formas que ele assumiu. Para ele, os que insistem em uma identidade única do cinema seriam "integristas" e “fundamentalistas”, incapazes de reconhecer sua vitalidade contemporânea. Dubois afirma que “o cinema não está regredindo, desaparecendo, caindo no esquecimento; em vez disso na diversidade cada vez mais infinita de suas formas e de suas práticas, está mais vivo do que nunca, mais múltiplo, mais intenso, mais onipresente do que nunca” (Dubois, 2010, *apud* Gaudreault; Marion, 2016, p. 14).

Constata-se, independentemente das reflexões sobre o que é o cinema, que este está em constante transformação. Nem todos os estudiosos veem esse processo como sinal de extinção. Há quem, como Dubois, reconheça nessas mudanças uma adaptação natural. É essa visão que compartilhamos, ao compreender o cinema como parte de um ecossistema digital em expansão.

Ao pensarmos na relação cinema e escola, a partir de uma abordagem macro entre cinema e educação, compreendemos que não há como desconsiderar que, ao facilitar o acesso, a tecnologia digital amplia as possibilidades de se levar o cinema para a escola. A inserção de instrumentos como celulares, tablets, televisores, computadores e retroprojetores favorece tanto a apreciação de obras filmicas quanto o manuseio de mídias contemporâneas, o que pode contribuir significativamente com o processo de criação, imaginação e produção de novas imagens no contexto de ensino-aprendizagem.

Todavia, a realidade pedagógica das instituições escolares, como é o caso da escola que participa desta pesquisa, ainda está distante de uma verdadeira inserção do cinema em seu

contexto. Observa-se que a relação pessoal e profissional dos(as) educadores(as) com o cinema é limitada e divergente. Embora alguns demonstrem um interesse significativo por filmes e pelas diversas formas de acesso a eles, além da baixa frequência às salas de cinema, como mencionado, existem outros obstáculos – como o desinteresse de alguns participantes pelo cinema – que podem impactar negativamente na inclusão dessa arte no espaço escolar.

Outrossim, o caráter normativo dos documentos curriculares, BNCC e DC-GO – Ampliado, homogeneiza as aprendizagens essenciais, ignorando os diferentes tempos de aprendizagem. Tais documentos priorizam operações básicas e habilidades de leitura (relacionadas ao conhecimento matemático e à Língua Portuguesa), estabelecendo uma hierarquia entre os componentes curriculares. Conseqüentemente, os(as) educadores(as) encontram-se ainda mais limitados na inserção do conhecimento artístico.

Como analisado nas respostas fornecidas nos questionários, algumas professoras relataram não utilizar frequentemente o cinema em suas práticas pedagógicas, justificando essa ausência pela preocupação com as dificuldades de aprendizagem das crianças e pela necessidade de priorização de conteúdos considerados mais importantes. Essa perspectiva acaba por restringir, de maneira significativa, as atividades que envolvem a arte de forma geral – sobretudo no que diz respeito à apreciação do cinema como linguagem estética e pedagógica.

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários revelam indicações substanciais para a área da educação, ao evidenciarem como a relação pessoal dos(as) educadores(as) com o cinema pode influenciar diretamente suas práticas pedagógicas. A familiaridade com os recursos audiovisuais – especialmente por meio de plataformas digitais, como demonstrado por uma parcela significativa dos(as) participantes – indica um potencial ainda pouco explorado para a integração crítica e criativa do cinema no contexto escolar.

Além disso, o entendimento, por parte dos(as) educadores(as), de que o cinema é apenas um recurso didático pontual, sem a necessidade de um planejamento sistemático, revela limitações estruturais e curriculares que precisam ser superadas. Essa constatação reforça a urgência de políticas públicas que valorizem a Arte como um componente curricular indispensável, em igualdade de importância com a Língua Portuguesa, a Matemática e as demais áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, Sociais e Biológicas. Nesse sentido, é imprescindível que tais políticas promovam formações continuadas em diferentes linguagens – incluindo a linguagem cinematográfica – e ampliem o acesso a experiências culturais significativas no ambiente escolar.

Diante do exposto, reconhecemos a validade do estudo desenvolvido nesta tese, especialmente por defender que o processo pedagógico educacional necessita desviar-se da

dimensão técnica e utilitarista do conhecimento, propagada pelos interesses hegemônicos mobilizados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) empresariais, que contribuíram na elaboração dos documentos normativos curriculares. A inserção do cinema na escola partiu da consideração de que a relação entre cinema, infância e educação se apresenta sob uma perspectiva filosófica e estética da aprendizagem. Ao nos orientar por um movimento que nos autorizamos nomear como *Movimento do Ensinar*, buscamos alinhá-lo às concepções defendidas por Jacques Rancière (2022), ao reconhecer a igualdade das inteligências em prol de sua emancipação.

A inclusão do cinema no ambiente escolar ocorreu por meio de oficinas voltadas para a apreciação filmica e a prática cinematográfica, envolvendo ensaios de enquadramento e planos. O objetivo dessas atividades foi proporcionar às crianças a oportunidade de aprimorar seu olhar estético em relação à arte cinematográfica. A convergência entre o *Movimento do Ensinar* e o gesto de criação, alicerçada pela base teórica defendida por Rancière, demonstrou que o ato de ensinar e de aprender não se limita à simples explicação ou transmissão de conhecimentos; trata-se de um ato que transcende a distância hierárquica de poder entre professor(a) e estudante.

Nesse contexto, reconhecemos que a igualdade das inteligências é um princípio fundamental para o processo educativo. Ao entender que todo ser humano possui a capacidade de aprender e ao confiar nessa potencialidade, o(a) educador(a) é capaz de criar condições favoráveis para que o(a) educando(a) trilhe um caminho autônomo. Além disso, essa abordagem valoriza conhecimentos essenciais para a formação humana, como a experiência poética, artística e estética, considerando-os como condições indispensáveis para o cultivo do gosto.

A partir dos estudos de Giorgio Agamben (2017), constatamos que o gosto não se configura como uma ciência teórica específica, mas sim como uma capacidade de descoberta – um saber intrínseco ao ser humano – que não faz distinção entre o sensível e o inteligível. Ao questionar a possibilidade de a ciência compreender a beleza sem ser capaz de justificá-la, Agamben investiga o conceito de "prazer do conhecimento" e como este pode proporcionar uma forma de gozo (degustação) do saber. Dessa forma, o autor posiciona o gosto no âmbito do *télos* ético do ser humano, distanciando-o de uma abordagem estética tradicional e restrita. Ele reconhece o gosto como um espaço privilegiado que revela o conhecimento em sua verdade e beleza, ou seja, considera-o uma fonte de saber que transcende a dicotomia clássica entre sensível e inteligível, estabelecendo uma convergência entre ética e estética.

Essa discussão profícua acerca do gosto enquanto um saber que não se sabe – ou seja, um conhecimento que não pode ser racionalmente explicado e, por conseguinte, não totalmente

acessível ao sujeito – revela nuances importantes na compreensão desse conceito. O que é da ordem do sensível não necessita se articular em termos racionais; ao escapar às normas da ciência convencional, o gosto se aproxima de experiências como o prazer, a imaginação e a inventividade, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca com o ato de criação. Ao examinarmos o contato das crianças com o cinema, observamos seu desenvolvimento e seu desejo de brincar de fazer cinema, bem como o desejo de fabular, fantasiar e criar. Percebemos o cultivo do gosto estético.

A inserção das atividades cinematográficas no espaço escolar revelou, em nossa compreensão, a experiência perceptiva das crianças. Merleau-Ponty (1994) argumenta que a percepção é essencial no desenvolvimento da experiência humana, uma vez que se trata de uma experiência corporal que abrange a totalidade do ser, não se limitando ao desenvolvimento cognitivo. Quando o autor afirma que a percepção e a sensação são formas de estar e de se relacionar com o mundo, percebemos que conduzir a pesquisa a partir da abordagem qualitativa fenomenológica – na qual se busca perceber o mundo tal qual ele é – foi um caminho assertivo para experienciar o cotidiano no espaço escolar em sua essência, sem idealizações ou romantizações de uma infância que não reflete a realidade das crianças.

Somente a partir do encontro com o cinema de qualidade estética e poética – filmes clássicos e também contemporâneos, que evocam a representação da infância, ou melhor, das infâncias – é possível acessar o despertar, a fantasia e a evasão do confortável. Nesse sentido, é substancial compreender as crianças como sujeitos de percepções e também de alvoroço, ruídos e insubordinação – crianças brincantes e reais, portadoras de história e de possibilidades de identificação *com* o outro e consigo mesma.

A formação do gosto estético se dá por meio do gesto, a partir dos encontros – encontro com a técnica, a sombra, a luz e o movimento. O aprender ocorre nos diferentes espaços, na sua transformação em cenários fantásticos ou cenográficos; aprender inventivamente, criando problemas e elaborando os próprios conceitos, adaptando-se – ou não – ao mundo mesmo. A aprendizagem estética implica estar presente, ser uma presença ativa e inclusa. A experiência de formação do gosto estético torna-se viável quando há a disposição em ultrapassar as barreiras pragmáticas de uma educação convencionalmente estruturada.

Nesse sentido, permitir a formação do gosto estético das crianças não necessita ser uma empreitada solitária, mas pode, sim, partir de um primeiro passo. Oportunizar o contato das crianças – participantes desta pesquisa – com o cinema no ambiente escolar foi, certamente, esse passo inicial. Essa inserção favoreceu o encontro com a arte, o gesto de criação, a imaginação e o cultivo do gosto. Além disso, esse processo abriu espaço para novas rotas

pedagógicas, mais abertas à experimentação e menos submetidas às diretrizes prescritivas dos documentos normativos.

Dessa perspectiva, conclui-se, então, que a formação do gosto foi um dos elementos centrais da pesquisa, sustentado por diferentes experiências artísticas, estéticas e poéticas que se revelaram nas oficinas de cinema e que compreendemos como proficuas ao processo educativo. Mais do que desenvolver uma sensibilidade voltada ao reconhecimento de recursos técnicos e artísticos, buscou-se cultivar a potência da percepção crítica e afetiva do mundo. O gosto, compreendido como uma disposição que transcende o sensível e o inteligível, não pode ser explicado normativamente, mas despertado por meio de encontros poéticos e vivências estéticas que envolvam a disponibilidade corporal e a imaginação.

Ao oportunizar o contato com obras cinematográficas de qualidade estética e poética, foi possível abrir um caminho fértil para que o gosto se desenvolvesse como uma afinação inequívoca, que permitiu às crianças reconhecerem, escolherem, emocionarem-se, refletirem e, assim, alcançarem o gesto criativo. Afinal, o gosto não se molda pelo consumo passivo, mas pela convivência com as diferenças, com as descobertas, com o desconhecido e com a beleza inesperada. Cultivar o gosto é, portanto, investir na formação integral do sujeito, respeitando seu tempo, sua escuta, sua inventividade e sua liberdade. É possibilitar que o aprendizado ocorra a partir do encantamento, da curiosidade e do desejo de conhecer – não apenas o mundo que o(a) cerca, mas também a si mesmo(a).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.
- AGAMBEN, Giorgio. *Gosto*. Tradução, posfácio e notas de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Traducción de Silvia Matroni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia do governo: homo sacer II*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARBOSA, Mariana de Oliveira Lopes. “Estado Novo. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/historiab/vargas.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.
- BARBOSA FILHO, Hildeberto. A poesia e a criança. *Letras de Hoje*, [s. l.], v. 31, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/15607> Acesso em: 6 abr. 2025.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro, RJ: Booklink; Cinead-lise – FE/UFRJ, 2008.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BAUMAANN, Ana Paula Purcina; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Análise Fenomenológica de projeto pedagógico. In: CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 4., 2011. *Anais [...]*. [S. l.]: 2011. p. 157-166.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Covid-19*. Brasília: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 18 set. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.006, de 26 de junho de 2014. Institui o Código de Processo Penal Militar e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 15 maio 2022.
- CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 E 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 1-15, jan./jun. 2005.
- CINEMATECA NACIONAL DE CHILE. *Manual de creación cinematográfica*. Santiago: Programa Escuela al Cine. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17193/manual-de-creacion-cinematografica-programa-escuela-al-cine.pdf?sequence=1>. Acesso em: nov. 2022.

COSTA, Dante. A infância e o cinema. Seara Nova. *Revista de Doutrina e Crítica*, Lisboa, p. 3-6, out. 1939

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Organização de Jo Ann Boydston; Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010. (Coleção todas as Artes).

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBPAAE*, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

DUFRENNE, Mikel. *O Poético*. Porto Alegre: Editora Globo S.A, 1969.

EDUCAÇÃO DO FUTURO. *O que são PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais?* 2018. Disponível em: <https://educacaofuturo.wordpress.com/2018/08/10/primeiro-post-do-blog/>. Acesso em: jan. 2025.

FALA UNIVERSIDADES. *Saiba qual é a importância da paleta de cores de um filme*. 6 de agosto de 2021. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/saiba-qual-e-a-importancia-da-paleta-de-cores-de-um-filme/>. Acesso em: ago. 2022.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERRARI, Wallacy. Jackie Coogan, o ator mirim que processou a própria mãe em uma disputa milionária. *Aventuras na História*, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/jackie-coogan-o-ator-mirim-que-processou-a-propria-mae-em-uma-disputa-milionaria.phtml> Acesso em mar. 2025.

FERREIRA, Carlos Melo. *As poéticas do cinema*. A poética da terra e os rumos do humano na ordem do filmico. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Rafael Vicente. *BNCC Arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma*. São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes da UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2021.

FLUSSER, Vilém. *Gestos*. São Paulo: Annablume, 2014. p. 13-29/43-58.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FRESQUET, Adriana Mabel; DOMINGUES, Glauber Resende. O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, [s.l.], v. 2, p. 16-36, 2013.

GALARD, Jean. *A beleza do gesto: uma estética das condutas*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2008.

GALLO, Silvio. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. In: TREVISAN, Amarildo Luiz. ROSSATTO, Noeli Dutra. *Filosofia e educação: interatividade, singularidade e mundo comum*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 181-196.

GALZERANO, Luciana Sardenha. *Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular: projetos em disputa*. 2024. 483 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

GAUDREAU, André; MARION, Philippe. *O fim do cinema? Uma mídia em crise na era digital*. Tradução Christian Pierre Kasper. Campinas: Papyrus, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Goiás – ampliado*. Goiânia: Seduc: Consed: Undime, 2020.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Horizontes*, [s.l.], v. 36, n.º 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: dez. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 18 set. 2025.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. *O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola*. 2022. 258 f. Tese (Doutorado) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas aos museus. *Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 13, n.º 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Educação e cinema: novos olhares na produção de saber*. Porto: Profedições, 2007.

LIMA, Luz de. “Lila” um curta-metragem lírico e poético: A beleza está nos olhos de quem a vê. *Revista Prosa Verso e Arte*, 2017. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/lila-um-curta-metragem-lirico-e-poetico-a-beleza-esta-nos-olhos-de-quem-a-ve/#goog_rewarded. Acesso em: mar. 2025.

MARBELHA. Carlos Lascano fala sobre ‘Lila’, o final de mídia mista para sua trilogia de curtas de sucesso viral. *Nofilmschool*, [s.l.], 2014. Disponível em: <https://nofilmschool.com/2014/08/carlos-lascano-o-lil-mixed-media-viral-hit>. Acesso em: mar. 2025.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.º 107, p. 611-630, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5kkydFNH9p3d73CZb9Y8Kfk/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n.º 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 24, n.º 1, p. 139-147, abr. 1990.

MELO, João Batista. *Lanterna mágica: infância e cinema infantil*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2004.

MIGLIORIN, Cezar. SOCINE se posiciona sobre a inclusão do cinema e audiovisual na Base Nacional Curricular Comum. *SOCINE – Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 28 jan. 2016. Disponível em: <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/#:~:text=>. Acesso em: 17 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação (Conae)*. 8 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/conae>. Acesso em: jan. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Prova Brasil – Apresentação*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: jun. 2025.

MUNSTERBERG, Hugo. A atenção. In: XAVIER, Ismael (org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983. p. 27-35.

OLIVEIRA, Cláudio. Posfácio: Do gosto, da arte e do belo ou de dois conceitos de estética em Agamben. In: AGAMBEN, Giorgio. *Gosto*. Tradução, posfácio e notas de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 65-91.

OLIVEIRA, Hugo. Plano Nacional de Educação (PNE): o que é e quais as metas? *Gran Faculdade*, [s.l.], 25 de junho de 2024. Disponível em: <https://faculdade.grancursosonline.com.br/blog/plano-nacional-educacao-pne/#conceito>. Acesso em jan. 2025.

OLIVEIRA, Mariana Xavier. *Base Nacional Comum curricular – BNCC: da política pública curricular ao ensino de História*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Oto Loureiro de; MARTINS, Moisés de Lemos. De chegada de um trem à estação ao leão virtual de Chengdu: a vertigem tecnológica e o aumento da voltagem sensorial. In: PINTO-COELHO, Z.; MARINHO, S.; RUÃO, T. (org.). *Práticas comunicativas, organizações e educação: atas das VIII Jornadas Doutorais do CECS*. Braga: CECS, 2022. p. 7-25. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79162>. Acesso em: set. 2024.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Histórico da emergência internacional de COVID-19. OPAS/OMS, [s.l.], abr. 2025. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: abr. 2025.

PEREIRA, Lara Rodrigues. Características do Instituto Nacional de Cinema Educativo: organização administrativa e categorização de suas narrativas. *Revista Eletrônica de Educação*, [s. l.], v. 14, p. e2968044, 2020. DOI: 10.14244/198271992968. Disponível em: <https://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/2968>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PRIMEIRO FILME. *Enquadramentos, planos e ângulos*. Disponível em: <https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em: set. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

REDE KINO. *Apresentação*. [S.l.: s.n.], 2009a. Disponível em: <https://www.redekino.com.br/apresentacao/>. Acesso em: jan. 2025.

REDE KINO. *Carta de Criação da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual*. [S.l.: s.n.], 2009b. Disponível em: <https://www.redekino.com.br/category/memoria/>. Acesso em: ago. 2024.

REDE KINO. *Carta de Ouro Preto 2017*. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.redekino.com.br/category/memoria/>. Acesso em: ago. 2024.

REDE KINO. *Carta de Ouro Preto 2024*. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.redekino.com.br/category/memoria/>. Acesso em: jan. 2025.

RICCI, Angelo. Apresentação. In: DUFRENNE, Mikel. *O poético*. Porto Alegre: Editora Globo S.A, 1969. p. IX-XVII.

ROCKSET. *Live Action: o que é e por que conquistou o mundo do entretenimento?* Disponível em: <https://rockset.com.br/26/07/2024/live-action-rockset/>. Acesso em: mar. 2025.

RODRIGUES, Luciana Alves. *A poética da infância no cinema: narrativas e contextos*. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Repositório Institucional da UFG. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11029>. Acesso em: mar. 2025.

SILVA, Roseli Pereira. *Cinema e educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SICCALONA, Raul. O nascimento do cinema com os irmãos Lumière. *Arte no caos*, 2022. Disponível em: <https://artenocaos.com/os-filmes-da-minha-memoria/chegada-de-um-comboio-a-estacao-de-la-ciotat-de-louis-lumiere/> Acesso em: set. 2024.

SOUSA, Priscila. Streaming – O que é, características, conceito e definição. *Conceito.de*, [s.l.], 4 agosto 2022. Disponível em: <https://conceito.de/streaming>. Acesso em: nov. 2024.

TARKOVSKI, Andreaei Arsensevich. *Esculpir o tempo*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TAVARES, Mirian Nogueira. Cinema digital: novos suportes, mesmas histórias. **ARS** (São Paulo) 6 (12), p. 37-45, dez 2008 <https://doi.org/10.1590/S1678-53202008000200004> Acesso em setembro 2023.

TECH E TUNES. O que é youtubers? Disponível em: <https://techtunes.com.br/glossario/o-que-e-youtubers-entenda-a-nova-era-digital/>. Acesso em: out. 2024.

TROJAIKE, Laísa. Georges Méliès – Primórdios da sétima arte. *Cinema 10*, [s.l.], 2011. Disponível em: <https://cinema10.com.br/materias/georges-meliesprimordios-da-setima-arte>. Acesso em: set. 2024.

TUOTO, Arthur. *Enquadramentos do cinema*. 19 jul. 2021. Disponível em: <https://arthurtuoto.com/2021/07/19/enquadramentos-do-cinema/>. Acesso em: set. 2022.

UNDIME-GO. *O que é a Undime*. 18 de maio de 2015. Disponível em: <https://go.undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime2>. Acesso em: jan. 2025.

YOUTUBE. Como escrever um roteiro: tutorial Querô na escola. *YouTube*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0ZFvMeRroM>. Acesso em: set. 2022.

WULF, Christoph. O caráter mimético e representacional dos gestos. *In*: WULF, Christoph. *Homo Pictor*: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013. p. 119-140.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

A PISCINA DE CAÍQUE. Direção: Raphael Gustavo da Silva. Brasil, 2017. 15 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K83LMpjPENk&t=3s>. Acesso em: abr. 2025.

CARRETO. Direção: Cláudio Marques; Marília Hughes. Brasil, 2010. 12 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OuT3fcek6FY>. Acesso em: abr. 2025.

DÚDÚ E O LÁPIS COR DA PELE. Direção: Miguel Rodrigues. Brasil, 2018. 19 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U&t=735s. Acesso em: abr. 2025.

L'ARRIVÉE D'UN TRAIN EN GARE DE LA CIOTAT (A chegada do trem na estação). Direção: Louis Lumière. França, 1895. 45 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DfY0mRn-NT0>. Acesso em: ago. 2024.

L'ARROSEUR ARROSÉ (O regador regado). Direção: Louis Lumière. França, 1895. 42 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s1oXVUGYShM>. Acesso em: ago. 2024.

LA SORTIE DES USINES LUMIÈRE À LYON (A saída dos operários da Fábrica Lumière). Direção: Louis Lumière. França, 1895. 42 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CUgvS7i4TDg>. Acesso em: ago. 2024.

L'HOMME À LA TÊTE EN CAOUTCHOUC (O homem com a cabeça de borracha). Direção: Georges Méliès. França, 1901. 3 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-doncY2r1Y4>. Acesso em: ago. 2024.

LILA. Direção: Carlos Lascano. Argentina, 2013. 9 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUy6WJL7wV8>. Acesso em: abr. 2023.

O CAVALINHO AZUL. Direção: Eduardo Escorel. Brasil, 1984. 85 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-QsP1I58x8&t=556s>. Acesso em: mar. 2025.

THE KID (O Garoto). Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos, 1921. 68 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q1U0eKOOwsQ&t=3s>. Acesso em: abr. 2025.

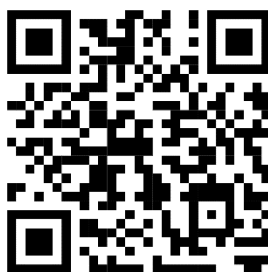
APÊNDICES

Apêndice A – QR Codes das produções fílmicas das crianças participantes da pesquisa⁵⁴**Figura 50** – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 1

Fonte: elaboração própria.

Figura 51 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 2

Fonte: elaboração própria.

Figura 52 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 3

Fonte: elaboração própria.

⁵⁴ Vídeos produzidos pelas crianças participantes da pesquisa. Arquivados pela pesquisadora como instrumento de coleta de dados.

Figura 53 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 4



Fonte: elaboração própria.

Figura 54 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 5



Fonte: elaboração própria.

Figura 55 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 6



Fonte: elaboração própria.

Figura 56 – QR CODE – Vídeo Reconto 1 – grupo 7



Fonte: elaboração própria.

Figura 57 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 1



Fonte: elaboração própria.

Figura 58 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 2



Fonte: elaboração própria.

Figura 59 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 - grupo 3



Fonte: elaboração própria.

Figura 60 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 4



Fonte: elaboração própria.

Figura 61 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 5



Fonte: elaboração própria.

Figura 62 – QR CODE – Vídeo Reconto 2 – grupo 6



Fonte: elaboração própria.

Figura 63 – QR CODE – Filme de ficção – grupo inverno



Fonte: elaboração própria.

Figura 64 – QR CODE – Filme de ficção – grupo outono



Fonte: elaboração própria.

Figura 65 – QR CODE – Filme de ficção – grupo primavera 1



Fonte: elaboração própria.

Figura 66 – QR CODE – Filme de ficção – grupo primavera 2



Fonte: elaboração própria.

Figura 67 – QR CODE – Filme de ficção – grupo verão



Fonte: elaboração própria.

Apêndice B – Roteiro de Planejamento Encontro 3 – 21/09/2022

Objetivos:

Explorar noção de roteiro;

Montar um esboço de um roteiro;

Assistir novamente o filme *Carreto* cada grupo no seu tablet para a escolha de uma cena para produção do reconto;

Produzir um curta de uma cena – fazendo o reconto de uma cena do filme *Carreto*.

Metodologia:

Assistir o vídeo⁵⁵ da Querô na escola – *Como escrever um roteiro: tutorial quero na escola*.

Entregar para as crianças – Atividade: *Roteiro para o reconto de cenas de um filme* (atividade impressa com tópicos a serem preenchidos para elaboração do roteiro).

Tópicos:

- Nome do filme de inspiração para o reconto:
- Nome dos diretores do filme:

Construindo seu reconto:

- Tema (assunto) do filme a ser produzido:
- Gênero do filme (aventura, comédia, terror, drama...):
- Passo 1 – Apresentação:
 - Personagens:
 - Local:
 - Assunto:
- Passo 2 – Ponto de virada (quando a história muda):
- Passo 3 – Final da história (pode ser feliz, trágico ou surpreendente):

Atividade prática:

- Cada grupo vai rever o filme no tablet para escolher a cena que mais gostaram e querem produzir seu reconto;
- Elaborar um esboço escrito do roteiro;

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

⁵⁵ Disponível em: YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0ZFvMeRroM>. Acesso em: set. 2022.

Apêndice C – Roteiro de planejamento encontro 4 – 28/09/2022

Objetivos:

Assistir o curta *Lila*, apreciar a obra espontaneamente;

Conversar sobre as impressões do filme;

Discutir sobre os recursos técnicos: Paleta de cores e Escala de planos.

Metodologia:

Assistir ao filme *Lila*, inclusive os créditos finais;

Deixar as crianças falarem espontaneamente suas percepções acerca do filme;

Apresentar a ficha técnica do filme:

Título: *Lila* (Original).

Ano produção: 2013.

Dirigido por: Carlos Lascano.

Estreia: 2013 (Mundial).

Duração: 9 minutos.

Classificação: livre.

Gênero: Aventura, Fantasia.

Países de Origem: Argentina/Espanha.

Sinopse⁵⁶: Lila é uma garota sonhadora que não quer permitir-se aceitar a realidade monótona como muitos a enxergam, portanto, ela usa sua imaginação e suas habilidades para modificá-la.

Observar a recepção do filme (concentração, dispersão ??);

Após a apreciação, abrir o debate;

Ouvir opiniões espontâneas sobre o filme;

Problematização:

Qual a história central do filme?

Perceberam as cores do filme, foram cores claras ou escuras? Por que vocês acham que essa paleta de cores foi utilizada?

Falar um pouco sobre os recursos técnicos: Escala de planos.

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

⁵⁶ Fonte: FILMOW. *Ficha técnica completa*. Disponível em: <https://filmow.com/lila-t97674/ficha-tecnica/>. Acesso em: set. 2022.

Apêndice D – Roteiro de planejamento encontro 5 – 05/10/2022

Objetivos:

Assistir novamente o filme *Lila* para a escolha das cenas para produção do reconto;

Relembrar definições de planos visto no encontro anterior;

Montar um esboço de um roteiro para a montagem dos planos;

Montar as cenas a partir dos diferentes planos e fotografar cada cena;

Elaborar uma apresentação com uma seleção de diferentes tipos de plano.

Metodologia:

Assistir novamente o filme *Lila*;

Entregar para as crianças – Atividade: *Roteiro para o reconto de cenas de um filme* (atividade impressa com tópicos a serem preenchidos para elaboração do roteiro);

Atividade prática:

- Rever o filme para escolher a cena ou cenas que mais gostaram para produzir o reconto;
- Elaborar um esboço escrito do roteiro;
- Fotografar cenas a partir da seleção dos espaços planejados no roteiro;

Materiais:

- Câmera do Tablet
- Papel, lápis, borracha
- Cadeira, mesa e outros objetos escolares a escolha para construção das cenas

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

Apêndice E – Roteiro para o relato de cenas de um filme

Nome do filme de inspiração para a releitura:

Passo 1 – Apresentação:

- Tema/Assunto (cena ou cenas que será reproduzida):
- Personagem ou personagens (crie um nome para os personagens):
- Local que será fotografado as cenas:

Passo 2 – Descrição das cenas que serão fotografadas

- Cena 1 – plano geral:
- Cena 2 – plano médio:
- Cena 3 – plano fechado:
- Cena 4 – plano detalhe:
- Cena 5 – cena final (pode escolher o plano):

Roteiro Técnico

Cinegrafista:

Diretor (a):

Personagens:

(Roteiro metodológico elaborado pela autora, a ser preenchido pelas crianças participantes da pesquisa; instrumento de coleta de dados.)

Apêndice F – Roteiro De Planejamento Encontro 8 – 26/10/2022

Título - *The Kid* (Original).

Tradução para o Brasil: *O Garoto*.

Ano produção – 1921.

Dirigido por Charles Chaplin.

Estreia no Brasil: 6 de maio de 1921.

Duração: 68 minutos.

Classificação L - Livre para todos os públicos.

Gênero: Comédia, Drama, Família.

País de Origem: Estados Unidos da América.

Sinopse⁵⁷:

Uma mãe solteira deixa um hospital de caridade com seu filho recém-nascido. A mãe percebe que ela não pode dar para seu filho todo o cuidado que ele precisa, assim ela prende um bilhete junto a criança, pedindo que quem o achar cuide e ame o seu bebê, e o deixa no banco de trás de um luxuoso carro. Entretanto, o veículo é roubado por dois ladrões, que quando descobrem o bebê o abandonam no fundo de uma viela. Sem saber de nada um vagabundo faz o seu passeio matinal e encontra o bebê. Inicialmente ele quer se livrar da criança, mas diversos fatores sempre o impedem. Paralelamente a mãe se arrepende e tenta reencontrar seu filho, mas quando descobre que o carro foi roubado tem um choque, pois muito provavelmente ela nunca mais verá sua criança.

Objetivos:

Assistir o longa-metragem *O Garoto*;

Apreciar a obra espontaneamente;

Conversar sobre as impressões do filme;

Discutir sobre recursos técnicos já estudados e quais deles foi possível identificar no filme.

Metodologia:

1º Momento

Apresentar a ficha técnica do filme;

Assistir ao filme *O Garoto*, inclusive os créditos finais;

⁵⁷ Fonte: FILMOW. *Ficha técnica completa*. Disponível em: <https://filmow.com/o-garoto-t5647/ficha-tecnica/>. Acesso em: set. 2022

Observar a recepção do filme (concentração, dispersão??)

Deixar as crianças falarem espontaneamente suas percepções acerca do filme;

Discutir sobre os recursos técnicos já estudados e quais deles foi possível identificar no filme – (Primeiro deixar as crianças identificarem espontaneamente os recursos, depois a professora/pesquisadora pode falar sobre alguns para relembrar os já estudados).

Discutir algumas questões:

Qual a história central do filme?

Quando esse filme foi produzido havia a necessidade de pensar sobre a paleta de cores? Por quê?

Por que o filme é passado em preto e branco?

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

Apêndice G – Roteiro de planejamento encontro 9 – 03/11/2022

Objetivos:

Assistir ao longa-metragem *A piscina de Caíque*;

Apreciar a obra espontaneamente;

Conversar sobre as impressões do filme;

Discutir sobre recursos técnicos previamente estudados e quais deles podem ser identificados no filme;

Dividir os grupos para a atividade prática do próximo encontro;

Elaboração do Roteiro para produção – filme de ficção pelos grupos.

Metodologia:

1º Momento

- Apresentar a ficha técnica do filme:

Título: *A Piscina de Caíque* (Original).

Ano produção: 2017.

Dirigido por Raphael Gustavo da Silva.

Estreia: 7 de maio de 2017 (Brasil).

Duração: 15 minutos.

Classificação: Livre.

Gênero: Drama/Família/Nacional.

Países de Origem: Brasil.

Sinopse⁵⁸: “*A piscina de Caíque*”, uma ficção brasileira de Raphael Gustavo da Silva, narra a história de um garoto que vive em uma região onde a falta de água e o calor é uma realidade constante. Caíque adora brincar na água, mas enquanto não ganha uma piscina, brinca de escorregar no piso molhado, até que percebe que falta algo na casa que é mais importante para sua família do que sua desejada piscina.

- Assistir ao filme *A piscina de Caíque*, inclusive os créditos finais;
- Observar a recepção do filme (concentração, dispersão ??)
- Deixar as crianças falarem espontaneamente suas percepções acerca do filme;

⁵⁸ Fonte: FILMOW. *Ficha técnica completa*. Disponível em: <https://filmow.com/a-piscina-de-caique-t235795/ficha-tecnica/>. Acesso em: set. 2022.

- Discutir sobre os recursos técnicos já estudados e quais deles foi possível identificar no filme – (Primeiro deixar as crianças identificarem espontaneamente os recursos, depois a professora/pesquisadora pode falar sobre alguns para relembrar os já estudados);
- Contar para as crianças que essa é uma obra filmada na cidade de Goiânia, é um filme regional que ganhou muitos prêmios.

2º Momento

- Preparar grupos para o próximo encontro;
- Orientar sobre a atividade prática do encontro 10, seguindo o roteiro de planejamento para essa data;
- Cada grupo deverá preencher o Roteiro para produção - filme de ficção para o próximo encontro.

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

Apêndice H – Roteiro para produção – Filme de ficção

Passo 1 – Pensando o roteiro

- Qual estação do ano escolhida para criar a cena fictícia?
- Quais materiais que serão usados?
- Local onde a cena será criada e filmada:

Roteiro técnico

Cinegrafista:

Diretor (a):

Auxiliares:

(Roteiro metodológico elaborado pela autora, a ser preenchido pelas crianças participantes da pesquisa; instrumento de coleta de dados.)

Apêndice I – Roteiro de planejamento encontro 10 – 04/11/2022

Objetivo:

Enquadrar e registrar um vídeo breve representando uma estação climática, com elementos próprios da estação escolhida.

Materiais:

Uma câmera ou celular com câmera;

Um tripé (opcional);

Os materiais criativos para criação do filme (ex: uma garrafa com água, folhas secas, um regador, material de alumínio, isopor, ventilador, secador de cabelo, etc);

Um ecrã ou projetor com som para exibir os trabalhos.

Metodologia:

Escolher uma estação para trabalhar o filme (primavera, verão, outono ou inverno);

Procurar espaços da escola que permita recriar, num plano detalhe a estação escolhida;

Exemplos: folhas caídas do outono, umidade e gotículas caindo em um inverno chuvoso, um sol radiante iluminando as cadeiras do pátio etc.);

Procurar os elementos que precisam para recriar esse microclima (por exemplo uma mangueira, folhas, uma lâmpada ou foco poderoso);

Criar o microclima e registre um vídeo breve, onde vão mostrar esse detalhe de tempo fictício por 30 segundos;

Abrir o plano para mostrar o que estava fora do campo; filmar por mais 30 segundos.

Mostrar a experiência aos colegas e parceiros.

Roteiro retirado do Manual de creación cinematográfica⁵⁹

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

⁵⁹ Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17193/manual-de-creacion-cinematografica-programa-escuela-al-cine.pdf?sequence=1> Acesso em: nov. 2022.

Apêndice J – Roteiro de planejamento encontro 11 – 23/11/2022

Título: *Dúdu e o Lápis Cor da Pele* (Original)

Ano produção: 2018

Dirigido por: Miguel Rodrigues

Estreia: 12 de outubro de 2018 (Brasil)

Duração: 18 minutos

Gênero: Drama/Família/Nacional

País de Origem: Brasil

Sinopse⁶⁰: Dúdu, um menino negro de 7 anos que, após escutar o termo “lápis cor da pele” durante uma aula de artes, pela própria professora, fica confuso e sai tentando entender sua própria identidade, buscando quem se enquadraria nesse padrão de cor de pele. "Dúdu" é uma história contada pelo ponto de vista inocente e curioso de uma criança, porém retratando essa questão séria do racismo velado na nossa sociedade, se passando em uma escola particular, com uma criança de classe média, para mostrar também que certos preconceitos não são exclusivos da periferia.

Objetivos:

Assistir o longa-metragem: *Dúdu e o Lápis Cor da Pele*;

Apreciar a obra espontaneamente;

Conversar sobre as impressões do filme;

Discutir sobre recursos técnicos já estudados e quais deles foi possível identificar no filme.

Metodologia:

1º Momento

Apresentar a ficha técnica do filme;

Assistir ao filme, inclusive os créditos finais;

Observar a recepção do filme (concentração, dispersão ??)

Deixar as crianças falarem espontaneamente suas percepções acerca do filme;

Discutir sobre os recursos técnicos já estudados e quais deles foi possível identificar no filme – (Primeiro deixar as crianças identificarem espontaneamente os recursos, depois a professora/pesquisadora pode falar sobre alguns para relembrar os já estudados).

⁶⁰ Fonte: FILMOW. *Ficha técnica completa*. Disponível em: <https://filmow.com/dudu-e-o-lapis-cor-da-pele-t292591/ficha-tecnica/>. Acesso em: set. 2022

Qual a história central do filme?

2º Momento

Apresentar um trecho do vídeo síntese do projeto para as crianças terem uma prévia da nossa Mostra de Cinema que acontecerá no próximo encontro.

Convidar as crianças a falarem sobre o projeto para registrarmos e apresentar na Mostra.

(Roteiro metodológico elaborado pela autora; instrumento de coleta de dados.)

Apêndice K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aplicado aos responsáveis das crianças participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados

- 1- Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado(a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo*.
- 2- Meu nome é **Luciana Alves Rodrigues** sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do(a) sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.
- 3- A pesquisa conta com a orientação da Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado.
- 4- Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **lu....@discente.ufg.br** ou através de contato telefônico para o número **(62) ...658**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar.
- 5- Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**
- 6- A participação do(a) menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa. Contudo, caso o(a) menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.
- 7- A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.
- 8- A presente pesquisa tem como objetivo oportunizar o contato das crianças com o cinema através de oficinas na escola, em busca do olhar estético para a arte cinematográfica. As oficinas serão realizadas pela pesquisadora com as crianças/alunas(os) do 3º ano do Ensino Fundamental, turma D - vespertino, em que a pesquisadora é também regente.
- 9- As oficinas contarão com a exibição de filmes pré-selecionados (filmes compreendidos enquanto arte e que apresentam uma qualidade estética e poética) no intuito da formação do gosto e aperfeiçoamento estético, assim como a possibilidade de novas experiências criativas que o cinema é capaz de proporcionar para o ambiente escolar. Realizaremos também nas oficinas atividades que envolverão os primeiros passos do fazer cinema na escola, envolvendo noções de enquadramento e planos.
- 10- As oficinas/exibição filmica ocorrerão uma vez por semana, nos meses de setembro, outubro e novembro, totalizando 11 encontros (4 encontros em setembro, 4 encontros em

outubro e 3 encontros em novembro). As atividades das oficinas serão realizadas em sala de aula, em uma das aulas reservada para a disciplina de Arte, por semana. Essas atividades terão a duração média de 1:30h, por encontro. As crianças não autorizadas pelos responsáveis a participar das oficinas, ficarão sob a responsabilidade da Assistente Educacional da escola e participarão de atividades pedagógicas – atividades artísticas e literárias – na biblioteca.

11- As crianças participarão ainda de uma entrevista semiestruturada para compreendermos como foi a experiência com as oficinas, principalmente em relação a apreciação dos filmes assistidos. A entrevista será realizada de forma coletiva e ocorrerá na escola, no horário normal de aula, em uma das aulas reservada para a disciplina de Arte, com duração média de 1:30h, por encontro. Serão dois encontros disponibilizados para a entrevista (um em novembro e outro em dezembro). Utilizaremos um gravador no momento da entrevista, a fim de não perder a espontaneidade das falas que serão posteriormente transcritas para o caderno de bordo para a análise dos dados coletados.

12- Registraremos no caderno de bordo as observações pós-apreciação filmica. Conduziremos discussões coletivas acerca das percepções das crianças em relação aos filmes, o que acharam da narrativa, dos personagens, assim como discussões voltadas para os recursos técnicos e estéticos presentes como: plano, enquadramento, iluminação, entre outros. O objetivo do caderno de bordo é realizar os registros considerando a voz, os olhares, as experiências e os diferentes pontos de vista das crianças/sujeitos da pesquisa. Esses registros farão parte posteriormente da escrita da tese da pesquisadora.

13- É válido ressaltar que as informações registradas no caderno de bordo e as imagens coletadas serão utilizadas exclusivamente para estudos acadêmicos e que o anonimato das crianças será resguardado.

14 – Fará parte da coleta e posterior análise de dados para fins estritamente acadêmicos na publicização da pesquisa, o uso de imagens, voz e opiniões das crianças nas oficinas e também no momento da entrevista. Para isso solicitamos sua autorização.

a) Quanto ao uso de **imagem**, solicito que **RUBRIQUE** no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() **PERMITO** o uso de imagem da(o) menor sob minha responsabilidade, para fins estritamente acadêmicos.

() **NÃO** Permito o uso de imagem da(o) menor sob minha responsabilidade, para fins estritamente acadêmicos.

b) Quanto ao uso da **voz**, solicito que **RUBRIQUE** no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() **PERMITO** o uso da voz da(o) menor sob minha responsabilidade, para fins estritamente acadêmicos.

() **NÃO** Permito o uso da voz da(o) menor sob minha responsabilidade, para fins estritamente acadêmicos.

c) Quanto ao uso da **opinião**, solicito que **RUBRIQUE** no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() **PERMITO** o uso da opinião da(o) menor sob minha responsabilidade, para fins estritamente acadêmicos.

() **NÃO** Permito o uso da opinião da(o) menor sob minha responsabilidade, para fins estritamente acadêmicos.

15- Como parte das atividades a serem realizadas nas oficinas, solicitaremos juntamente com os(as) gestores(as) da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz, o transporte coletivo que a Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia disponibiliza para passeios das Escolas Municipais da Rede, para levar as crianças até o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) (no endereço: Universidade Federal de Goiás Campus Samambaia - Av. Esperança - Campus Universitário, Goiânia - GO, 74690-900).

O passeio será conduzido pela pesquisadora/regente da turma e uma coordenadora pedagógica da Instituição. O objetivo do passeio é participar de uma sessão filmica do projeto de Ação de Extensão – *Sessão Corujinha: Cinema e Infância*, do CEPAE/UFG, a fim de oportunizar às crianças a possibilidade da apreciação filmica também em uma sala escura de cinema pelo fascínio que o *écran* (tela grande) possibilita à novas experiências criativas.

Quanto ao passeio, solicito que **RUBRIQUE** no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() **PERMITO** a participação da(o) menor sob minha responsabilidade, no passeio ao CEPAE/UFG com a pesquisadora/regente e a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz.

() **NÃO** permito a participação da(o) menor sob minha responsabilidade, no passeio ao CEPAE/UFG com a pesquisadora/regente e a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz.

16- Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei, conforme Resolução CNS nº 510/2016.

17- O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança na pesquisa será preservada, salvo no caso de sua autorização para uso das imagens, voz e opinião, para fins estritamente acadêmicos na publicização da pesquisa.

18- Os riscos mínimos conhecidos para a pesquisa como o cansaço na realização das atividades propostas na pesquisa, interferência na vida e na rotina das crianças/sujeitos da pesquisa, o constrangimento e riscos emocionais individuais ou coletivos, serão levados em consideração. Assim como os riscos da saída das crianças em transporte coletivo para uma região distante da Escola.

As providências e cautelas a serem adotadas pela pesquisadora serão: Garantir que a criança possa desistir a qualquer momento da participação na pesquisa; Garantir o anonimato da criança ou de qualquer pessoa citada por ela como uma das iniciativas de busca de confidencialidade; Estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem das crianças/sujeitos da pesquisa, caso não seja autorizada, via TCLE o uso de imagens; Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização garantido em Lei, conforme Resolução CNS nº 510/2016.

19- Comprometemo-nos aos benefícios da pesquisa para a Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz e os(as) alunos(as) do 3º ano do ensino fundamental, turma D - vespertino, pois entendemos que a escola para muitas crianças é o lugar oportuno para que o encontro com a Arte cinematográfica possa acontecer.

Eu,
abaixo assinado, autorizo o(a), a participar do projeto intitulado “**Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Luciana Alves Rodrigues** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do menor, sob minha responsabilidade, no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) menor, sob minha responsabilidade, no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, de de

Assinatura por extenso do responsável do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice L – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), aplicado às crianças participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “**Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo**”. Meu nome é **Luciana Alves Rodrigues**, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

- a) O objetivo dessa pesquisa é: Oportunizar o contato das crianças com o cinema através de oficinas na escola, em busca do olhar estético para a arte cinematográfica.
- b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe (respondendo/preenchendo/brincando/experimentando, etc.)
- c) Se você não estiver gostando de participar da oficina, se estiver achando chato, se ficar



cansado ou se ficar irritado , você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e se isso acontecer você não vai sofrer nenhum castigo.



- d) Se você quiser participar vai ser muito legal !



- e) Você não vai receber nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa.

- f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida pode ligar para a



pesquisadora **Luciana Alves Rodrigues** a cobrar no telefone (62) ...658



- g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

- h) Nessa pesquisa ninguém vai saber o seu nome. Sua voz, imagem e opinião só serão utilizadas na pesquisa com o seu consentimento.

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você pode



pedir indenização e isso está garantido em lei.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,



Concordo ()



Não concordo ()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, às coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.



Sim ()



Não ()

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.



Sim ()



Não ()



Declaro, portanto, que concordo () com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aplicado aos(as) educadores(as) participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Gestores(as) e Docentes

- 1- Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado intitulada *Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo*. Meu nome é **Luciana Alves Rodrigues**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo.
- 2- A pesquisa conta com a orientação da Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado.
- 3- Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **lu....@discente.ufg.br** e, através do seguinte contato telefônico: **(62) ...658**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar.
- 4- Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.
- 5- A presente pesquisa tem como objetivo oportunizar o contato das crianças com o cinema através de oficinas na escola, em busca do olhar estético para a arte cinematográfica. As oficinas serão realizadas pela pesquisadora com as crianças/alunas(os) do 3º ano do Ensino Fundamental, turma D - vespertino, em que a pesquisadora é também regente. As crianças participarão ainda de uma entrevista semiestruturada para compreendermos como foi a experiência com as oficinas, principalmente em relação a apreciação dos filmes assistidos.
- 6- Os outros sujeitos da pesquisa são a equipe gestora e os(as) docentes da Instituição do turno vespertino. Por isso você está sendo convidado(a) a responder um questionário impresso, a fim de compreendermos sua relação pessoal e profissional com o cinema. Para isso você deverá reservar um período entre 20 e 30 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, caso necessário. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, previsto em Lei, conforme Resolução CNS nº 510/2016.
- 7- Sua participação na pesquisa é voluntária. Ela não proporciona nenhum benefício financeiro.
- 8- Se você não quiser participar da pesquisa, essa decisão não resultará em qualquer prejuízo.
- 9- As informações coletadas por meio do questionário impresso serão utilizadas exclusivamente na tese de doutorado da pesquisadora.

10- Os riscos mínimos conhecidos para a pesquisa como o cansaço para responder as questões propostas no questionário da pesquisa, assim como o constrangimento e riscos emocionais individuais ou coletivos, serão levados em consideração. Você pode dispor de mais tempo para responder o questionário caso necessário, pode deixar questões em branco caso não queira responder, assim como pode desistir a qualquer momento da participação na pesquisa.

As providências e cautelas a serem adotadas pela pesquisadora serão: Garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa ou de qualquer pessoa citada por eles; Estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Assegurar a confidencialidade e a privacidade e a proteção da imagem dos sujeitos da pesquisa, caso não seja autorizada, via TCLE o uso de imagens; Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, previsto em Lei, conforme Resolução CNS nº 510/2016.

11- Comprometo-me aos benefícios da pesquisa para a Escola Municipal Cidade Satélite São Luiz e os alunos do 3º ano do ensino fundamental, turma D - vespertino, pois entendo que a escola para muitas crianças é o lugar oportuno para que o encontro com a Arte cinematográfica possa acontecer.

12- As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

13- Os dados coletados ficarão arquivados por um período de cinco anos e serão utilizados para fins exclusivos desta pesquisa.

14- Você receberá uma cópia do questionário impresso com suas respostas. É importante que você, enquanto participante, guarde em seus arquivos essa cópia.

15- Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma **RUBRICA** entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,,
 abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo*. Informo ter anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Luciana Alves Rodrigues** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**Apêndice N – Questionário aplicado aos gestores(as) participantes da pesquisa –
instrumento de coleta de dados**

Este questionário é parte da minha pesquisa de doutorado intitulada *Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tem como objetivo oportunizar o contato das crianças com o cinema através de oficinas na escola, em busca do olhar estético para a arte cinematográfica. A participação da equipe gestora desta instituição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa relativa a essa temática. O preenchimento deste questionário terá a duração média de 20 a 30 minutos. O questionário contém questões objetivas e discursivas. Contamos com sua resposta!

- 1- A instituição escolar possui projetos relacionados ao estudo/trabalho com artes? Quais?
- 2- Esses projetos são elaborados e desenvolvidos pela equipe docente da instituição ou são projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia?
- 3- Há algum projeto desenvolvido para o estudo/apreciação de filmes?
- 4- Na sua concepção qual o olhar dos(as) docentes da instituição para o cinema?
- 5- A equipe docente trabalha com filmes com os(as) alunos(as)? Há um planejamento para o trabalho com o filme?
- 6- Há algum critério para a seleção dos filmes a serem trabalhados com os(as) alunos(as)?

As questões a seguir se referem à sua relação com o cinema

- 7- Costuma assistir filmes em seu cotidiano?

() Sim.

() Não.

() Outra. _____

- 8- Caso tenha respondido "sim" na questão anterior, marque o meio de acesso mais utilizado (pode assinalar mais de uma opção):

() TV aberta

() TV a cabo

() Youtube

() Plataforma streaming (Netflix, Amazon Prime Video, Globoplay, Telecine Play, Now, etc.)

() Outra. _____

- 9- Antes da pandemia você costumava frequentar salas de cinema? Com qual frequência?

() Não frequentava.

() De uma a duas vezes ao ano.

() Em média de três a quatro vezes ao ano.

() Média mensal.

() Quinzenalmente.

() Semanalmente.

() Outra. _____

10- Você já retornou ao cinema após a reabertura das salas?

() Sim.

() Não.

11- Caso tenha assinalado "sim" na resposta anterior, qual(uais) filme(s) você assistiu?

12- Como você avalia sua relação com o cinema e seus produtos culturais, que são os filmes? Você aprecia? Por quê?

13- Qual sua concepção acerca da relação cinema e educação?

14- A seu ver essa relação pode contribuir de alguma maneira para a formação do(a) aluno(a)? De que forma?

15- Você já participou de alguma formação relacionada ao cinema e educação? Qual?

16- Qual sua opinião sobre a realização de um projeto de cinema e escola nesta instituição?

17- Você acredita que um projeto de cinema na escola pode contribuir para a formação do gosto e o aperfeiçoamento estético dos educandos?

18- Caso seja uma vontade, deixe registrado um depoimento livre ou uma frase sobre a relação aqui investigada "Cinema, escola e infância".

**Apêndice O – Questionário aplicado às docentes participantes da pesquisa –
instrumento de coleta de dados**

Este questionário é parte da minha pesquisa de doutorado intitulada *Cinema, escola e infância: da poética do cotidiano infantil à potência do gesto criativo* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tem como objetivo oportunizar o contato das crianças com o cinema através de oficinas na escola, em busca do olhar estético para a arte cinematográfica. A participação dos docentes desta instituição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa relativa a essa temática. O preenchimento deste questionário terá a duração média de 20 a 30 minutos. O questionário contém questões objetivas e discursivas. Contamos com sua resposta!

- 1- A instituição escolar possui projetos relacionados ao estudo/trabalho de arte? Quais?
- 2- Esses projetos são elaborados e desenvolvidos pela equipe docente da instituição ou são projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia?
- 3- Há algum projeto desenvolvido para o estudo/apreciação de filmes?
- 4- Qual o seu olhar enquanto docente para o cinema?
- 5- Você trabalha com filmes com os(as) alunos(as)? Há um planejamento para o trabalho com o filme?
- 6- Há algum critério para a seleção dos filmes a serem trabalhados com os(as) alunos(as)?

As questões a seguir se referem à sua relação com o cinema

- 7- Costuma assistir filmes em seu cotidiano?

() Sim.

() Não.

() Outra. _____

- 8- Caso tenha respondido "sim" na questão anterior, marque o meio de acesso mais utilizado (pode assinalar mais de uma opção):

() TV aberta

() TV a cabo

() Youtube

() Plataforma streaming (Netflix, Amazon Prime Video, Globoplay, Telecine Play, Now, etc)

() Outra. _____

- 9- Antes da pandemia você costumava frequentar salas de cinema? Com qual frequência?

() Não frequentava.

() De uma a duas vezes ao ano.

() Em média de três a quatro vezes ao ano.

() Média mensal.

() Quinzenalmente.

() Semanalmente.

() Outra. _____

10- Você já retornou ao cinema após a reabertura das salas?

() Sim.

() Não.

11- Caso tenha assinalado "sim" na resposta anterior, qual (quais) filme (s) você assistiu?

12- Como você avalia sua relação com o cinema e seus produtos culturais, que são os filmes? Você aprecia? Por quê?

13- Qual sua concepção acerca da relação entre cinema e educação?

14- A seu ver essa relação pode contribuir de alguma maneira para a formação do aluno? De que forma?

15- Você já participou de alguma formação relacionada ao cinema e educação? Qual?

16- Qual sua opinião sobre a realização de um projeto de cinema e escola nesta instituição?

17- Você acredita que um projeto de cinema na escola pode contribuir para a formação do gosto e o aperfeiçoamento estético dos educandos?

18- Caso seja uma vontade, deixe registrado um depoimento livre ou uma frase sobre a relação aqui investigada "Cinema, escola e infância".

**Apêndice P – Questões da entrevista semiestruturada realizada com as crianças
participantes da pesquisa – instrumento de coleta de dados**

- 1- O que é o cinema para vocês?
- 2- Vocês gostam de filmes? Quais tipos de filmes vocês mais gostam?
- 3- O que vocês acharam dos filmes que assistimos nas oficinas? Teve algum que vocês gostaram mais? Qual?
- 4- Vocês gostaram de participar das oficinas? O que mais chamou a atenção?
- 5- Vocês costumam ter contato com o cinema no seu cotidiano? De que maneira?
- 6- Vocês e suas famílias vão ao cinema, muitas ou poucas vezes?
- 7- Tem muitas maneiras da gente entrar em contato com o cinema. Assistindo ao filme numa sala escura com a tela grande, assistindo pela televisão, assistindo pela tela do computador, tablet ou celular. Vocês concordam? Se concordam, qual dessas maneiras vocês preferem? Por quê?
- 8- Como foi, para vocês, mexer no celular e filmar alguns planos como os dos filmes?
- 9- Dos recursos do cinema que aprendemos nas oficinas (montagem, iluminação, enquadramento, plano) qual te chamou a atenção?
- 10- Vocês conseguem me explicar sobre algum desses recursos do cinema, qual sua função?