



## Cinema e educação: estudos de uma relação “não tão óbvia assim”

Cinema and education: studies of a “not so obvious” relationship

Cine y educación: estudios de una relación “no tan obvia”

**Milene dos Santos Figueiredo** - Universidade do Minho | Braga | Portugal | [mmilenefigueiredo@gmail.com](mailto:mmilenefigueiredo@gmail.com) |  <https://orcid.org/0000-0002-4726-3364>.

**Sara Pereira** - Universidade do Minho | Braga | Portugal | [sarapereira@ics.uminho.pt](mailto:sarapereira@ics.uminho.pt) |  <https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>.

**Sandro da Silva Cordeiro** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil | [sandro.ufrn@gmail.com](mailto:sandro.ufrn@gmail.com) |  <https://orcid.org/0000-0001-9331-0072>.

**Resumo:** Esse artigo pretende problematizar as possibilidades e potencialidades da relação “não tão óbvia” entre cinema e educação. Para isso, aborda em sua análise conceitos referentes às transformações culturais da sociedade contemporânea em decorrência do surgimento e proliferação dos meios de comunicação, e, conseqüentemente, as mudanças na forma como as infâncias são constituídas nesse cenário. Tendo como referência as experiências vivenciadas em uma escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN/Brasil, a partir da criação de um cineclubes escolar, ilustramos, ao longo do artigo, alguns conceitos envolvendo essa relação, buscando superar a visão reducionista do cinema na escola enquanto passatempo ou como recurso didático. Finalizamos o artigo refletindo sobre as obviedades do nosso tempo e das necessidades educativas diante uma sociedade imersa em experiências perpassadas pelas mídias, e que atingem todas as dimensões do nosso cotidiano.

**Palavras-chave:** Cinema. Educação. Infâncias.

**Abstract:** This article aims to problematize the possibilities and potentialities of the “not so obvious” relationship between cinema and education. To this end, it analyzes concepts referring to the cultural transformations of contemporary society as a result of the emergence and proliferation of the media, and, consequently, changes in the way childhoods are constituted in this scenario. Taking as a reference the experiences lived in an application school of the Federal University of Rio Grande do Norte / RN / Brazil, from the creation of a school cinema club, we illustrate, throughout the article, some concepts involving this relationship, seeking to overcome the vision reductionist of cinema in school as a hobby or as a teaching resource. We ended the article by reflecting on the obviousness of our time and educational needs in the face of a society immersed in experiences pervaded by the media, which affect all dimensions of our daily lives.



**Keywords:** Cinema. Education. Childhood.

**Resumen:** Este artículo pretende problematizar las posibilidades y potencialidades de la relación “no tan obvia” entre cine y educación. Para ello, analiza conceptos referentes a las transformaciones culturales de la sociedad contemporánea como resultado del surgimiento y proliferación de los medios de comunicación y, en consecuencia, cambios en la forma de constituir la niñez en este escenario. Tomando como referencia las experiencias vividas en una escuela de aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte / RN / Brasil, a partir de la creación de un cine club escolar, ilustramos, a lo largo del artículo, algunos conceptos que involucran esta relación, buscando superar la visión reduccionista del cine en la escuela como pasatiempo o como recurso didáctico. Terminamos el artículo reflexionando sobre la obviedad de nuestro tiempo y las necesidades educativas frente a una sociedad inmersa en vivencias impregnadas de los medios de comunicación, que inciden en todas las dimensiones de nuestra vida cotidiana.

**Palabras clave:** Cine. Educación. Infancias.





## 1 Contextualizando: o nascimento de um cineclube na escola

Ao iniciar a escrita desse artigo, que se dedicará a explorar as potencialidades do cinema na educação, é preciso que façamos uma breve introdução de como chegamos até esse momento. Nossas reflexões teóricas e experiências práticas são fruto de um trabalho iniciado há quatro anos, tendo como cenário o Núcleo de Educação da Infância<sup>1</sup> – NEI-Cap/UFRN/Brasil. É nessa escola que iniciamos a realização de um projeto de extensão intitulado “Práticas cineclubistas na escola da infância”, mais conhecido como “Cineiclube” (nome pensado e eleito pelas crianças do NEI para identificar nosso clube de cinema). Essa experiência, partilhada por crianças do Ensino Fundamental, que atuam como protagonistas em práticas de escolha, apreciação, análise e produção de cinema, também envolve professores, funcionários, acadêmicos de diferentes cursos da UFRN/RN/Brasil, assim como demais interessados na relação cinema/escola/infâncias. Também envolve crianças de escolas públicas parceiras, que participam como convidadas na experiência coletiva de vivenciar o cinema na escola.

Ao longo desses quatro anos de realização do projeto, observamos, de forma progressiva, as potencialidades e possibilidades de uma proposta, envolvendo o cinema na escola enquanto linguagem, ou seja, a partir das suas próprias especificidades ou, como defende Duarte (2009, p. 33), a partir da sua “gramática cinematográfica”. Com isso, pretendemos compartilhar nossas experiências através desse artigo, problematizando alguns conceitos que acreditamos serem fundamentais para a compreensão dos nossos objetivos na defesa de um novo olhar para o cinema, que vai além da sua presença na escola apenas como um

---

<sup>1</sup> O Colégio de Aplicação NEI-Cap/UFRN é vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Centro de Educação, atendendo, atualmente, crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental. A escola, fundada em 1979, atende crianças de toda a comunidade, em virtude de sua entrada ser realizada através de sorteio público.



“passatempo” para as crianças ou como ferramenta didática ilustrativa das diferentes disciplinas. Nossa defesa é pela presença do cinema na escola como exercício de alteridade, como nos diz Dinis (2005):

O cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo. (DINIS, 2005, p. 69).

Inicialmente, falaremos sobre as transformações sociais ocorridas ao longo das últimas décadas, principalmente no âmbito da cultura, em virtude da disseminação dos meios de comunicação, e que impactam a forma como nos constituímos enquanto sujeitos contemporâneos. A partir de alguns exemplos vivenciados junto às crianças, propomos uma reflexão sobre as concepções de infâncias presentes na contemporaneidade, perpassadas pelas relações entre as mídias e pela ruptura com os discursos da modernidade. Dessa forma, apontamos o papel da escola em meio a essas novas configurações sociais, destacando a perspectiva da “Educação para os media” ou “Mídia-educação” como possibilidade para a formação de crianças e jovens diante de uma sociedade midiaticizada. Por fim, essas reflexões nos ajudarão a compreender o trabalho com o cinema na escola, defendido aqui enquanto linguagem, cultura, política, história, alteridade e exercício de democracia.

## **2 O que já não nos parece mais “tão óbvio assim”: a cultura midiática e as infâncias contemporâneas**

Se a gente colocasse o vermelho, ficaria muito óbvio, e o amor não é tão óbvio assim (Maria Clara, 9 anos, 2019).



No cinema, sob o olhar da semiótica, a cor vermelha costuma representar algumas sensações e sentimentos. O amor é um deles. Entretanto, para Maria Clara, de nove anos, representar o amor através da cor vermelha é óbvio, porém, traduzir o amor em formas e cores não é tão óbvio assim. Esse exercício de pensamento foi realizado por ela e outras crianças em uma das atividades promovidas pelo projeto “Cineiclube”, na Oficina de Apreciação e Criação de Cinema<sup>2</sup>, no ano de 2019. Ao serem instigadas a representar graficamente alguns sentimentos utilizando apenas tintas e papéis, com o desafio de não utilizarem nenhum desenho contendo formas, Maria Clara e as demais crianças do seu grupo buscaram, através de outras cores, a representação do amor. No momento da explicação da atividade, Maria Clara argumenta: “Se a gente colocasse o vermelho, ficaria muito óbvio, e o amor não é tão óbvio assim”.

Muitos adultos podem questionar o que uma criança de nove anos poderia saber ou entender sobre o amor. Com nove anos, poderíamos pensar que uma criança não viveu experiências suficientes para compreender e argumentar sobre algo tão complexo. Mas, para nós, que acreditamos nas crianças como sujeitos históricos e sociais, a fala de Maria Clara é repleta de significação. Maria Clara possui, como sujeito do seu tempo, todas as possibilidades e competências para falar sobre o amor a partir das suas experiências e referências. E, ao nos permitirmos ver o mundo sob o olhar de Maria Clara e das demais crianças, exercitamos a alteridade e o respeito pelas diversidades culturais, inclusive as infantis.

---

<sup>2</sup> A Oficina de Apreciação e Criação de Cinema é promovida pelo projeto “Práticas Cineclubistas na escola da infância” desde 2017. Ministrada pelo diretor e professor Sihan Felix, também parceiro do projeto, a oficina, composta por quatro encontros, busca trabalhar com as crianças participantes alguns conteúdos específicos da linguagem cinematográfica: história do cinema, uso das cores, pistas e ângulos, trilha sonora, roteiro e, por fim, a produção coletiva de um curta-metragem, sendo as crianças protagonistas no planejamento, produção, execução e edição do filme. Desde 2017, sete turmas da Oficina já foram realizadas.



Nessa perspectiva é que pensamos as inúmeras “Marias Claras” presentes em nossas escolas, nas nossas famílias e na nossa sociedade. Crianças que nos surpreendem, que rompem com as concepções modernas de infância como indivíduos ingênuos, incompletos e que “virão a ser”. Entendemos que as transformações na forma como as crianças vivem suas infâncias são, na verdade, resultado das inúmeras mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, período intitulado por Hall (1997) como “revolução cultural”, onde

[...] a velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a ‘base’ econômica e a ‘superestrutura’ ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas e, também, um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades. (HALL, 1997, p. 16).

Sentimos as transformações em todos os âmbitos de nossa vida: na forma como nos relacionamos, como buscamos informações, como nos entretemos, como trabalhamos, como temos acesso ao conhecimento, como consumimos. Segundo McQuail:

A vida social cotidiana é fortemente padronizada pelas rotinas de uso da mídia e infundida por seus conteúdos por meio da maneira como o tempo de lazer é gasto, estilos de vida são influenciados, conversas recebem seus tópicos e modelos de comportamento são oferecidos para todas as contingências. (McQUAIL, 2010, p. 16).

O uso e disseminação das diferentes mídias e dos meios de comunicação de massa acabam perpassando as dimensões da formação das nossas subjetividades e identidades. A proliferação dos diferentes discursos midiáticos entre as crianças e jovens, por exemplo, e a forma como esses discursos acabam tornando-se referência na forma de ver, sentir e consumir das nossas crianças podem ser percebidos nos espaços escolares, através das suas roupas, brinquedos, vestuários, falas, nas



suas referências e no tipo de relação que estabelecem entre seus pares. Para Momo (2007), a partir de uma pesquisa realizada com crianças de escolas da periferia da cidade de Porto Alegre/RS/Brasil, as marcas e referências midiáticas perpassam e marcam, inclusive, os corpos infantis.

[...] se o consumo é um dos marcadores culturais do nosso tempo, o corpo se apresenta como uma possibilidade – uma espécie de sub-eixo da cultura de consumo – de se inscrever nessa cultura. Produz-se o próprio corpo para que ele seja consumido visualmente. (MOMO, 2007, p. 267-268).

Entretanto, são nesses espaços genuínos de socialização das crianças e jovens que começamos a refletir sobre os desencontros entre os fundamentos disciplinares da escola, ainda tradicional, e as necessidades formativas das crianças e jovens contemporâneos. Por vezes, parece estarmos falando de tempos e espaços completamente distintos. Para Buckingham (2010, p. 44), “as crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor”.

Em virtude das necessidades formativas dessas crianças e jovens contemporâneos é que buscamos o apoio de um campo de estudos que dialoga entre as áreas da educação e comunicação, e que pretende construir estratégias e bases para a formação crítica de crianças, jovens e adultos em relação aos diferentes meios de comunicação e seus discursos. Para fins desse artigo, iremos considerar as perspectivas da “Mídia-educação” (BÉVERT; BELLONI, 2009) e “Educação para os Media” (PINTO *et al.*, 2011) como similares, em virtude das suas concepções e objetivos. Embora a diferença de terminologia seja adotada entre Brasil e Portugal, respectivamente, ambas destacam a importância do acesso e uso crítico das mídias, extrapolando a dimensão de acessibilidade e instrumentalização técnica de diferentes ferramentas e equipamentos



tecnológicos. A seguir, selecionamos dois fragmentos que definem as duas perspectivas, ilustrando suas semelhanças conceituais.

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para a o exercício da cidadania. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

Por Educação para os Media entendemos, então, o conjunto de conhecimentos, capacidades, competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media. (PINTO *et al.*, 2011, p. 24).

É notório, a partir do panorama apresentado, que polariza a cultura escolar as diferentes culturas infantis e juvenis, que tenhamos urgência na ampliação dos fundamentos e das concepções da instituição escolar. Segundo Buckingham (2010, p. 50), é necessário, por exemplo, a inserção de um “letramento midiático”, mais amplo do que o letramento digital, que nos permitirá conhecer, ler e interpretar criticamente os diferentes discursos produzidos nos diferentes dispositivos de comunicação. Dessa forma, compreendemos que os textos, narrativas e discursos presentes em filmes, propagandas, jogos eletrônicos, canais do Youtube, desenhos animados, novelas, telejornais, outdoors, programas de entretenimento, redes sociais etc., também precisam ser lidos, analisados, interpretados e apropriados criticamente, através de uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

São esses diferentes discursos que permeiam as interações e geram processos de identificação nas nossas crianças e jovens. Todos esses “textos” acabam fazendo parte da forma como se relacionam e interagem



com o mundo. Como saber se Maria Clara não construiu sua ideia de amor a partir dos programas, filmes, séries e personagens a que assiste nos diferentes programas de televisão, nos filmes ou nos canais do Youtube de sua preferência? Podemos pensar, por exemplo, nas noções de consumo que permeiam desde muito cedo as relações das crianças com os diferentes objetos culturais. Para Dornelles (2005, p. 94) “não se consome apenas o produto em si, mas tudo aquilo que ele possa representar para meninos e meninas, status, conforto, desejos e beleza, saber e poder”. Para isso, precisamos pensar na adoção de uma literacia dos media, como define Pinto (2014, p. 157), ou seja, “a aquisição e acionamento de recursos orientados para uma atitude e pensamento crítico face aos media e para as práticas comunicativas e a participação no ambiente mediático, que tirem partido da pluralidade de tecnologias e linguagens”. A partir de referências<sup>3</sup> que orientem esse trabalho nas escolas, poderemos contribuir para que nossas crianças e jovens percebam o papel que possuem na sociedade contemporânea, assim como os discursos que são utilizados para que eles permaneçam a ocupar esses lugares, que tendem a vislumbrá-los como consumidores e reprodutores de uma cultura midiática que evoca narrativas de exclusão, discriminação, segregação e repulsa daqueles que não se enquadram nos padrões produzidos como sendo “da maioria”.

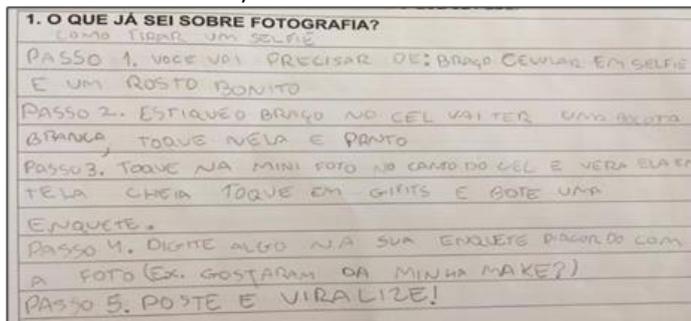
O relato apresentado abaixo pertencente a Maria Vitória, de oito anos, aluna do 3º ano do Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN, no ano de 2019. O tema de pesquisa “Cinema e fotografia”, escolhido pelas crianças da turma para ser estudado ao longo do ano, permitiu aos seus professores investigarem os saberes prévios das crianças sobre fotografia, para, assim, construírem seus objetivos de pesquisa com as crianças.

---

<sup>3</sup> Como um exemplo de referência para o trabalho com os media, citamos o documento “Referencial de Educação para os Media” (2014), escrito por Sara Pereira, Manuel Pinto, Eduardo Jorge Madureira, Teresa Pombo e Madalena Guedes. Nesse documento, os autores exploram as possibilidades para capacitar os diferentes sujeitos ao uso dos diferentes medias de forma crítica e participativa.



**Figura 1** – registro de Maria Vitória, do 3º ano do Ensino Fundamental do NEI-CAP/UFRN



Fonte: acervo dos professores, 2019.

A imagem acima registra a atividade de Maria Vitória e seus conhecimentos prévios sobre fotografia. Nela, Maria Vitória explica, “didaticamente”, como tirar uma *selfie* no celular. Percebemos que ela domina a linguagem instrumental do aparelho: sabe como direcionar a câmera, como obter o melhor ângulo, como ampliar a experiência da fotografia adicionando novos elementos (*gifts* e enquetes), enfim, compreende com clareza a operacionalização do processo. Mas, precisamos destacar dois termos utilizados por ela ao se referir aos elementos essenciais a uma fotografia: “rostos bonitos”, “viralize”. É nítida a influência dos discursos midiáticos existentes na forma como Maria Vitória (e inúmeras outras crianças) concebem os seus padrões estéticos. A condição da beleza, para Maria Vitória, é imprescindível para a realização de uma boa imagem. Imaginemos, nesse momento, todos os discursos, as propagandas, os filmes, as músicas, os tutoriais que essa criança consumiu até compreender que uma fotografia só poderá ter valor, ser “curtida”, tornar-se popular entre seus pares se estiver associada a um padrão de beleza produzido midiaticamente. E para aqueles (as) quem não tem esse “rostos bonitos”, exigência para uma boa *selfie*? Para as pessoas que não se enquadram nesse discutível e questionado “padrão estético”, criado e pensado por uma gigantesca indústria cultural, que nos emite, diariamente, imagens, discursos e narrativas associados a padrões de beleza? Nesse movimento, a análise realizada por Maffesoli e Martins



(2012, p. 47) é extremamente pertinente. Os autores que, ao analisarem o percurso da imagem na sociedade ocidental, avaliam que chegamos ao momento em que “a partilha das imagens faz com que sejamos pensados pelo outro, faz com que não existamos senão através e debaixo do olhar do outro”. E para que esse “outro” nos aprove, precisamos consumir, sermos belos e criarmos estratégias de visibilidade nas diferentes redes sociais: “poste e viralize”.

Entretanto, a midiaticização da sociedade produz efeitos ainda mais devastadores em outra parcela da população: os que estão à margem das tecnologias e dos meios de comunicação. E, nesse contexto, encontramos milhares de crianças, principalmente no Brasil, onde, segundo a pesquisa TIC Kids Brasil Online 2019, 4,8 milhões de crianças e jovens entre 9 e 17 anos moram em domicílios sem acesso à rede. Parece inevitável constatar a dualidade extremamente impactante em que nossas crianças e jovens se encontram: ou elas são excluídas socialmente, por não fazerem parte da grande “rede” de comunicação e interação que move as relações contemporâneas, ou estão completamente imersas nesses discursos, sendo perpassadas, sem as devidas mediações necessárias para que possam interagir de forma mais crítica com as diferentes mídias. Para Dornelles (2005), a compreensão dessa dualidade das culturas infantis representa uma forma de escape dos modelos e padrões de discursos produzidos pela modernidade em relação à infância.

Não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela modernidade. [...] Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias das tecnologias e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas etc. (DORNELLES, 2005, p. 71-72).

Assim, justificamos a presença da “Educação para os Media” ou “Mídia-educação” nas escolas, no trabalho que é pensado e desenvolvido



junto às crianças, mas também nas ações de formação inicial e continuada de professores. Através de práticas que favoreçam o processo de “apreciação/fruição, análise/interpretação e expressão/produção” de diferentes produtos midiáticos (FANTIN, 2014, p. 50), poderemos produzir experiências formativas potentes, permitindo as nossas crianças e jovens uma nova possibilidade de interação com os meios de comunicação, capacitando-as de forma justa para lidarem com os diferentes discursos midiáticos, indo além do mero consumo para uma relação mais cidadã e participativa.

### **3 E se o cinema nos possibilitar “ver o óbvio”?**

Nesse momento, nos dedicamos a pensar no cinema presente na escola como possibilidade de ver o “óbvio”. Falamos sobre a o processo de “revolução cultural” (HALL, 1997), que transformaram nossas formas de vida e subjetivação; problematizamos as formas de compreender e perceber as infâncias contemporâneas, rompendo com os discursos produzidos pela modernidade, exemplificando essa discussão através de Maria Clara e Maria Vitória, crianças que rompem com a lógica de uma infância hegemônica e previsível; destacamos a importância da articulação entre as áreas educação e comunicação na construção de uma literacia para os media, atuando na formação crítica, ética e democrática de nossas crianças e jovens. Mas e o cinema? Qual a sua importância diante desse contexto? De que forma a sua presença nos possibilitaria ver o que é óbvio?

Permitimo-nos iniciar essa discussão a partir de uma breve caracterização sobre as práticas usualmente realizadas nas instituições de ensino, nas diferentes modalidades, em relação ao cinema. Essa descrição é viável em virtude das experiências formativas que realizamos com professores de Educação Básica de diferentes instituições no Rio Grande do Norte/Brasil, desdobramento do trabalho realizado no projeto



“Cineiclube”. Parece unanimidade a concepção de que basta o cinema estar presente nos intervalos, nas horas voltadas às atividades livres, como “tapa buraco” na ausência de um professor ou mesmo como recurso didático ilustrativo para os conteúdos das diferentes disciplinas. Ainda enfrentamos um grande desconhecimento em relação às potencialidades do cinema enquanto linguagem e em todas as suas dimensões possíveis na escola.

Na defesa do cinema como um bem cultural, Duarte (2009) nos faz pensar sobre o contexto de apreciação/produção de um filme. Para a autora, “filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas e audiovisuais ganham sentido” (DUARTE, 2009, p. 44). Ou seja, para que possamos experienciar o cinema, precisamos acionar nossas referências sociais da nossa cultura e de outras narrativas. Assim, configura-se como uma experiência comunicativa. Duarte (2009, p. 62) também registra o aspecto social no processo de significação de filmes. Para ela, “o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso”. Também para Fantin (2014) a prática de assistir filmes é social, pois permite diferentes encontros.

[...] de pessoas com pessoas em diferentes contextos de exibição, de pessoas consigo mesmas, de pessoas com narrativas fílmicas, de pessoas com a diversidade cultural presente nas representações que os filmes trazem, de pessoas com os mais diferentes imaginários possíveis. (FANTIN, 2014, p. 52).

A partir da compreensão da sua “gramática cinematográfica” e da articulação dos seus diferentes elementos “(imagem, luz, som, música, fala, textos escritos)” (DUARTE, 2009, p. 33), é possível criar competências para a leitura das diferentes representações e narrativas que constituem as obras audiovisuais. Para Fantin (2014, p. 50), “a questão central se constrói no tripé que envolve ensinar-aprender a ver



cinema, a educar para o consumo e produzir audiovisual”. Com isso, entendemos que práticas de apreciação e análise de diferentes narrativas fílmicas na escola, além de promover inúmeros encontros, permitem o conhecimento e o compartilhamento de práticas de alteridade. Ao iniciarmos as sessões do “Cineiclube”, costumamos promover uma reflexão junto às crianças em relação às principais diferenças entre um cineclube (na escola) e a experiência de assistirmos a um filme em uma sala de cinema ou em casa. Nesse sentido, propomos que as crianças compreendam que, no cineclube, o filme não se encerra ao seu término, pois os debates que se sucederão permitirão novas interpretações sobre a obra, construídas a partir das diferentes experiências compartilhadas coletivamente. Assim, pretendemos garantir o que, de fato, é a essência e urgência para a existência do movimento cineclubista e para uma nova relação entre cinema e os sujeitos, ou seja,

O que importa essencialmente na relação entre o público e o cinema são as condições de *apropriação crítica*, e não o mero acesso aos filmes (condição necessária mas insuficiente) que, por si, corresponde apenas à necessidade de formação de plateias, ou, em uma palavra: mercado. A questão da apropriação de conteúdo e sentidos, com vias ao desenvolvimento da sua capacidade de expressão, é a tarefa mais essencial que se coloca hoje, e desde sempre, para o público. E sua ferramenta para tal é o cineclube. (ALVES; MACEDO, 2010, p. 41, grifos dos autores).

É importante também apontarmos as possibilidades do cinema na educação a partir das suas dimensões artísticas, mas não no sentido da arte enquanto cópia ou reprodução. Nesse sentido, temos em Bergala (2008), um dos grandes precursores dessa corrente. Para ele, o viés da arte é dado quando “a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008, p. 30). Entretanto, entendemos só ser possível transformar-se, perturbar-se (no



melhor sentido do termo) quando há disposição para sairmos das zonas de conforto que costumamos criar ao longo da nossa prática pedagógica. Também Leite e Christofolletti (2015, p. 42) refletem sobre a garantia do cinema enquanto na arte na escola pois “a arte se apresenta como lugar efetivo de abertura e liberdade das expressões e manifestações de subjetividades”. A presença do cinema na escola precisa ser transgressora, promovendo a quebra de hierarquias, essas tão engessadas, que não respeitam e não valorizam as potencialidades das crianças enquanto sujeitos históricos, culturais e contemporâneos. Além disso, também encontramos em Migliorin e Pipano (2019) formas “transgressoras” para pensar o cinema na escola. Para esses autores, “o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 40).

Nesse encontro entre cinema, infâncias e escolas, começamos a compreender a complexidade do que nos diz Rancière (2017), que subverte a lógica do ensino tradicional ao propor que

[...] explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2017, p. 23).

A citação de Rancière nos permite pensar sobre os conhecimentos e experiências construídos pelas crianças fora da escola. Entendemos que as crianças possuem uma história com o cinema que não é construída dentro dos muros escolares, pelo contrário, o contato das crianças com o cinema se dá em outros espaços: casa, salas de cinema, casa de amigos e parentes etc. Ou seja, não podemos partir do pressuposto de que as



crianças não possuem conhecimento sobre cinema. Entretanto, o que precisamos ter em vista são os discursos produzidos pelos filmes apreciados pelas crianças (e que costumam ter como foco as produções das grandes empresas e conglomerados cinematográficos americanos). Se acreditamos, como cita Fantin (2014, p. 53), que “os filmes difundem também o patrimônio cultural da humanidade”, precisamos pensar que patrimônio cultural vem sendo difundido massivamente, e que patrimônios vêm sendo negados e inviabilizados nessas produções. Nesse sentido, a escola, quando se abstém da sua função de leitora crítica do mundo, é conivente com a supremacia dos discursos que privilegiam apenas uma forma de produção cinematográfica, quando poderiam ser promotoras das mais diversas pluralidades e experiências cinematográficas nos diferentes países e culturas.

Em um outro viés, podemos pensar como Franco (2014, p. 87), ao acreditar que, na escola, qualquer filme pode ser educativo, pois, segundo ela, “o educativo não é o filme, mas é a relação que se estabelece entre o filme e o espectador, que é pessoal e intransferível e também incontrolável do ponto de vista de como pode influenciar cada pessoa”. Também acreditamos nessa perspectiva quando propomos, por exemplo, sessões do “Cineiclube” com a presença de filmes de cunho comercial. Um exemplo disso foi quando promovemos a discussão sobre o filme “Moana, um mar de aventuras” (Disney/Buena Vista, 2016), escolhido pelas crianças. Esses filmes compõem o repertório do projeto por dois motivos: primeiro porque um dos nossos princípios é respeitarmos as indicações e referências cinematográficas das nossas crianças. Segundo porque entendemos, pelo viés de uma educação para as mídias, que esses filmes (textos) precisam ser lidos, contextualizados, explorados e criticados na escola. A presença desses filmes no projeto não ocorre com o objetivo de difundi-los na escola, pelo contrário, são utilizados como conteúdo para debates envolvendo a reflexão, por exemplo, sobre a visibilidade feminina no cinema: “Porque todos os filmes só têm homens como heróis”?



“Porque as princesas sempre usam vestidos e sapatos de saltos nos filmes”? Essas foram algumas questões levantadas pelas crianças durante o debate sobre “Moana”. Para que as crianças ampliem seus repertórios fílmicos, utilizamos diferentes estratégias, como a inserção de curtas-metragens antes das sessões ou a sugestão de filmes pela equipe que coordena o projeto.

A partir das duas dimensões exploradas para justificar a presença do cinema na escola – o cinema enquanto linguagem e enquanto arte – entendemos a sua relevância e potencialidade como exercício social, comunicativo, político, artístico, afetivo e democrático. Permitir que o cinema seja um dispositivo promotor de arte e comunicação na escola é possibilitar nossa resignificação enquanto sujeitos, enquanto professores e enquanto artistas. Permite uma nova forma de ser e estar no mundo, mais completa e complexa. Acessa-nos a um novo mundo, visto sob diferentes olhares e significados, e resignifica a forma como pensamos as estruturas educativas instauradas nos últimos séculos. Talvez, nesse sentido, o cinema na escola nos permita ver o óbvio sobre o nosso mundo e sobre os nossos projetos e sonhos para o nosso futuro na coletividade.

#### **4 Considerações finais**

É um aprendizado pra gente. Parecia que a gente era os professores já conversando com as outras crianças [...]. A gente presta mais atenção, faz um diálogo com as outras crianças e a gente consegue descobrir coisas que os outros veem que a gente não consegue ver. (Pedro Henrique, 8 anos, 2019).

Escolhemos encerrar esse artigo trazendo a fala de Pedro Henrique, de 8 anos, aluno da nossa instituição e participante do Cineiclube no ano de 2019. Em uma entrevista realizada ao final da sessão com algumas crianças, Pedro fez essa declaração sobre a experiência vivenciada no



projeto. A fala de Pedro e o lugar em que ele se coloca ao refletir sobre essa atividade nos faz ver o que, muitas vezes, não é óbvio na educação.

Pedro percebe que, pelo viés do cinema, é possível transpor barreiras na escola. Um outro lugar lhe foi possível: o lugar daquele que sabe, que é valorizado pelo que conhece e pelo que compreende. Nesse encontro, a infância não é uma barreira limitadora, pelo contrário, é condição para que assuma esse novo lugar. São esses encontros entre cinema, escola e pessoas que podemos perceber o quão óbvio é a necessidade de nos reinventarmos enquanto sujeitos para compreendermos e atuarmos em uma sociedade que, cada vez mais, nos desvaloriza. Segundo Fresquet (2017):

O cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela de cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (FRESQUET, 2017, p. 19).

Fresquet fala sobre as transformações possíveis, individual e coletivamente, pelo viés do cinema. Fala sobre processos de conhecimento de si e do outro. Fala de comunicação, em um momento histórico no qual vivemos a proliferação e os prejuízos causados pelas lacunas éticas na divulgação de notícias falsas, no julgamento do outro sem a averiguação dos fatos, sobre os discursos de ódio incitados em redes sociais. Uma comunicação que precisa ser problematizada, para que seja promotora de redes de participação e manutenção das nossas democracias. Mas se não conseguimos ver o outro, conhecer outras realidades, se não temos empatia, como poderemos ter qualidade e ética



nas nossas relações? Como poderemos, enquanto professores, ser agentes culturais, se desconhecemos tantas realidades e diversidades? Como poderemos ajudar nossas crianças e jovens a conhecerem as tantas janelas do mundo se só conseguimos abrir a mesma janela, todos os dias?

Apresentamos, nesse artigo, duas perspectivas para o trabalho com o cinema na educação: o viés da linguagem e o viés da arte. Mesmo com críticas do segundo em relação ao primeiro (Bergala (2008) tinha receio de que o ensino de cinema na escola se transformasse em algo tão “fechado” que não permitisse o viés criativo exigido pela arte), entendemos que elas se complementam, pois elevam o cinema a um outro patamar, diferente do atual, que reduz o cinema na escola a mero “passatempo” ou distração de crianças e jovens.

É também necessário reafirmar aqui o investimento desse trabalho em colocar em prática uma teoria presente em todos os trabalhos acadêmicos que envolvem infâncias e educação. Na teoria, reafirmamos o papel da criança como sujeito histórico, plural, social e de direitos. Mas na prática, o que presenciamos nas escolas é a criança singular, submissa, sem direito a participação, sem ser ouvida e considerada.

Nem tudo que é óbvio é fácil. E acreditamos que temos um longo caminho pela frente na formação de professores sensíveis as necessidades da nossa sociedade.

## Referências

ALVES, G.; MACEDO, F. (Org.). **Cineclube, cinema e educação**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/81>. Acesso em: 06 jan. 2021.



BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BUTCHER, I. 89% das crianças e dos adolescentes brasileiros são usuários de Internet. [S.I.]: **Teletima**, TIC Kids Online Brasil, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://teletime.com.br/23/06/2020/89-das-criancas-e-dos-adolescentes-brasileiros-sao-usuarios-de-internet/>.

DINIS, N. F. Educação, cinema e alteridade. **Educar em revista**, Curitiba, n. 26, p. 67-79, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602005000200006&lng=pt&tling=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602005000200006&lng=pt&tling=pt). Acesso em: 23 fev. 2021.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança de rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. (Coord.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 45-67.

FRANCO, M. A educação e o cinema que corre nas veias. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. (Coord.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 86-97.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 26 nov. 2020.

LEITE, C. D. P.; CHRISTOFOLETTI, R. Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros. *In*: FRESQUET, A. (Coord.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.



MAFFESOLI, M.; MARTINS, M. L. Ciberculturas. **Revista de Comunicação e Linguagens**, Braga, n. 42, p. 41-52, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23794>. Acesso em: 10 jan. 2021.

McQUAIL, D. **Mass Communication Theory**. London: Sage, 2010.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MOANA: um mar de aventuras. Direção de John Musker e Ron Clements. Estados Unidos da América: Disney/Buena Vista, 2016, DVD.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, S. [et al.]. **Referencial de Educação para os Media**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014.

PINTO, M. O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática. In: ELEÁ, I. (Ed.), **Agentes e Vozes um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gothenburg: University of Gothenburg, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (e-book), 2014. p. 157-164. Disponível em: [https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/yearbook\\_2014.pdf](https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/yearbook_2014.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

PINTO, M. [et al.]. **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.