

O cinema na escola pelo viés cineclubista: desafios e potencialidades

Milene dos Santos Figueiredo

Universidade do Minho, Portugal - NEI-CAP/UFRN-Brasil

Sara Pereira

Universidade do Minho, Portugal

Milene dos Santos Figueiredo

Milene dos Santos Figueiredo é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil. É professora do Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da UFRN/RN/Brasil, onde coordena o projeto de extensão “Práticas cineclubistas na escola da infância”. Atualmente é doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho/Braga/Portugal, sob orientação da Professora Dr^a Sara Pereira. Realiza pesquisas em torno das temáticas da mídia-educação, cinema, cineclubismo e infâncias.

Sara Pereira

Sara Pereira é professora associada com agregação do Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Comunicação, e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Em 2020 realizou provas de Agregação em Ciências da Comunicação e em 2004 doutorou-se em Estudos da Criança, especialização de Educação para os Media, na Universidade do Minho. Leciona nas áreas de públicos e audiências dos media e da Literacia para os Media. Tem como principais áreas de investigação as crianças, os jovens e os media; os direitos de expressão e de participação de crianças e jovens; Literacia para os Media; e públicos e práticas mediáticas. Tem coordenado vários projetos nacionais e europeus e é autora de diversas publicações nestas áreas. Atualmente é IR do projeto “bYOU – Estudo das vivências e expressões de crian-

ças e jovens sobre os media”, financiado pela FCT (PTDC/COM-OUT/3004/2020) e co-IR do projeto “COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”, financiado pela FCT (PTDC/CED-EDG/32560/2017). Participa, como membro da equipa, do projeto “Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube (Internética)”, financiado pela convocatória de projetos I+D+i do Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Espanha) de 2019 (PID2019-104689R-B-I00). Preside à secção Media Education Research da International Association for Media and Communication Research (IAMCR) desde julho de 2019. É co-coordenadora do MILObs – Observatório sobre Media, Informação e Literacia e coautora do programa de rádio Ouvido Crítico, emitido semanalmente na Antena 1 desde fevereiro de 2018. Pertence à ECREA e à IAMCR.

Resumo

Pensar os regimes de visualidade contemporâneos e o estabelecimento de culturais visuais (Dussel 2009; Hernández 2000; Lins 2014), sob o viés da relação entre crianças e cinema, nos mobiliza a refletir e defender o trabalho do cineclubismo na escola como possibilidade de manutenção de espaços e tempos voltados à crítica, reflexão e ampliação de repertórios imagéticos de crianças e jovens. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de interlocução entre cinema e educação através da criação de um cineclube no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil – NEI-Cap/UFRN. Como metodologia, o projeto envolve dimensões de curadoria, apreciação e análise fílmica coletivas, além de produção cinematográfica através da realização de oficinas de apreciação e criação de cinema. A partir de referenciais que dialogam sobre a condição das crianças contemporâneas em uma sociedade midiaticizada (Buckingham 2006; Dornelles 2005; Pereira 2021), perpassando por autores que nos permitem construir aportes teóricos sobre o trabalho com o cinema na educação (Bergala 2008; Fresquet 2017; Migliorin e Pipano 2019; Fantin 2014; Duarte 2009) e sobre os principais objetivos do cineclubismo (Macedo 2010), o projeto também atua na formação de professores e acadêmicos da UFRN. Assim, com essa comunicação, pretendemos estreitar os laços entre as áreas de Comunicação e Educação, possibilitando que o cineclubismo possa ser pensado como uma possível estratégia na garantia de práticas críticas e criativas com o cinema na escola, superando o viés que o reduz a mais uma ferramenta pedagógica com fins meramente didáticos.

Palavras-chave: Cinema, Cineclube, Infâncias, Educação

Abstract

To think the contemporaneity visuality regimes as well as the establishment of visual cultures (Dussel 2009; Hernández 2000; Lins 2014), under the bias of the relationship between the children and cinema, allows us to reflect and defend film club on the school. This action enables us to ensure moments and spaces related to criticism, reflection, and amplification of children's imagery. Thus, this work aims to present an interlocution purpose between cinema and education by creating a film club in the application school situated on the University of Rio Grande do Norte (UFRN), Brazil. As a methodology, this project evolves dimensions of curation, appreciation, and collective filmic analysis, as well as of cinematography production through workshops dedicated to the appreciation and creation of movies. From the references which dialog about the contemporaneous children's conditions in a mediatized society (Buckingham 2006; Dornelles 2005, Pereira 2021), passing through authors which allow us to make theoretical apports related with cinema on the education (Bergala 2008; Fresquet 2017; Migliorin e Pipano 2019; Fantin 2014; Duarte 2009) and the mains goals of film club (Macedo 2010). The project act also in the teacher's training, as well as undergraduate students of UFRN. Therefore, with this work, we pretend to strengthen ties between the communication and education fields, making it possible that the film club can be think as a possible strategy to elaborate critically and creatives practices in the school.

Keywords: Cinema, Film Club, Childhoods, Education

Introdução

A reflexão sobre a relação estabelecida pelas crianças com cinema nos conduziu para a criação de um cineclube escolar, em meados do ano de 2017, no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil. Pretendíamos, a partir desse espaço, pensado para ser protagonizado por crianças na faixa etária entre oito e dez anos, promover experiências voltadas a curadoria, debate e análise crítica de filmes no espaço/tempo escolar. As ações ainda teriam a participação de crianças de outras instituições públicas, do mesmo município, promovendo o encontro de crianças de diferentes realidades socioculturais. Assim estabeleceu-se o projeto de extensão “Práticas cineclubistas na escola da infância”, mais conhecido como CINEClube, nome pensado e escolhido pelas crianças para identificar o clube de cinema. Desde então temos problematizado as questões que permeiam a relação entre as crianças e o cinema, tendo como foco o papel formativo da escola no cenário que exige a urgência de discussão sobre as culturas visuais. Autores que pensam os regimes visuais contemporâneos, bem como refletir as infâncias contemporâneas a partir desses regimes fundamentam nosso enquadramento teórico, somando-se a perspectivas para o trabalho com o cinema na Educação pelo viés cineclubista, e também do movimento cineclubista. Ao longo dos últimos quatro anos, o projeto expandiu-se, envolvendo ações voltadas a produção fílmica pelas crianças participantes, resultando na criação de seis curtas-metragens. Também atuamos na formação de acadêmicos da Universidade, bem como de professores de instituições de ensino básico interessados na discussão entre crianças, cinema e escola. Todo esse conjunto de experiências nos permitiu perceber os avanços e dificuldades, tanto para a escola quanto para o movimento cineclubista. A presença de um cineclube escolar permite às instituições educativas repensar seus objetivos formativos, seus regimes de visualidade hierárquicos, seus exercícios democráticos e seu papel diante de uma sociedade imersa em culturas visuais excludentes. Já o cineclubismo, ao abrir-se para o trabalho envolvendo crianças e jovens, ressignifica-se diante de experiências pautadas nos públicos infantis contemporâneos.

Cultura visual e escola

Exercer a docência junto a crianças é um exercício extremamente rico e profundo de imersão em suas culturas. Conviver e acompanhar suas interações, preferências, descobertas, modos de ser e estar entre seus pares nos permite compreender de que forma elaboram e significam o mundo. Mas nem sempre esse olhar “antropológico” e sensível do professor em relação às crianças foi estimulado e dado como imprescindível para o exercício da docência.

A história das crianças e seu reconhecimento enquanto categoria histórica, cultural e social é tratada por diferentes autores. Através de Dornelles (2005), entendemos o quanto os discursos modernos sobre elas regeram a constituição de disciplinas, que acabaram por elaborar normas e condutas pautadas na governamentalidade e contenção de uma nova categoria social que surgia na modernidade. Esses discursos representaram, segundo a autora, transformações na Medicina, na Pedagogia, nas famílias e das próprias Ciências Humanas sobre como cuidar e gerir uma nova concepção de infância nascente, onde ela será “dita, descrita, analisada em minuciosos detalhes” (Dornelles 2005, 55). São esses discursos que se consolidaram nas diferentes áreas das Ciências Humanas (Psicologia, Biologia, Pedagogia), e que passaram a determinar as formas de regulação das infâncias através de dispositivos de disciplinamento e vigilância.

Entretanto, a autora destaca que as transformações sociais das últimas décadas acabaram gerando a necessidade de se pensar sobre as diferentes formas de ser criança, ou seja, aquelas que não mais se enquadram nos modelos de vigilância e regulação propostos pela modernidade. São as infâncias que “escapam” a esses discursos.

Essas reflexões nos ajudam a pensar o quanto essas novas formas de ser criança (no plural e não mais no singular), causam desequilíbrio nas diferentes instituições que foram, historicamente, instituídas para o seu controle. São infâncias

que não estão descritas nos manuais, nos livros, nos discursos construídos pela modernidade para padronizá-las e controlá-las. Essa crise gerada nas instituições modernas de controle e vigilância das crianças deveria levá-las a repensar seus propósitos e objetivos diante das novas e múltiplas formas de ser criança na contemporaneidade. Também para Buckingham o significado de infância não é mais algo fixo, mas “está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (Buckingham 2006, 10).

De fato, o “choque” causado pelas diferenças entre os discursos produzidos sobre as crianças e como elas se constituem, a partir de seus diferentes contextos, provoca desestabilizações, principalmente no campo da educação, onde a Pedagogia, por vezes, parece desconsiderar as diferentes realidades e o impacto que essas dimensões causam nos modos de ser criança na contemporaneidade. Na pesquisa construída por Figueiredo (2009), é possível perceber as dimensões de estranhamento entre a formação de professores para o trabalho com as crianças e as questões que permeiam a construção das identidades infantis. Um dos fatores de maior estranhamento é percebido quando identificamos a grande presença que os meios de comunicação possuem como mediadores mediação entre as crianças e o mundo. O trabalho citado fala sobre a presença da televisão na realidade de crianças de uma escola pública no interior no Rio Grande do Sul/Brasil, ainda no ano de 2007. De lá para cá, podemos afirmar que, cada vez mais, nossas relações tem sido mediadas pelo uso das tecnologia e de ferramentas de comunicação. 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, 16)

Instagram, Tik Tok, Youtube, Facebook, canais de *streaming* são algumas das plataformas digitais que passaram a fazer parte do repertório diário digital de crianças e adolescentes de todo o mundo, servindo como ferramentas de socialização entre os sujeitos contemporâneos, e que se intensificaram ainda mais com o episódio mundial causado pela pandemia de Covid 19. As crianças, cada vez mais, assumem o papel de usuárias ativas desses aplicativos, muitas vezes protagonizando os usos e as diferentes modalidades propostas por essas redes, destacando-se e destoando-se das gerações anteriores pela “facilidade” com que aprendem e incorporam esses dispositivos em suas rotinas. Para autores como Palfrey *et al* (2011), as crianças e jovens, os “nativos digitais”, apresentariam uma espécie de “propensão natural” para atuarem com as diferentes tecnologias, o que explicaria a sua maior facilidade como usuárias.

Entretanto, Pereira (2021) questiona a naturalidade com que é tratada a relação entre as crianças e as diferentes mídias, salientando que outros componentes estão implicados nesse processo

Para se compreender as malhas da socialização das jovens gerações e reconhecer como são tecidas, é necessário conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os media, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas quotidianas. A relação das crianças com os vários meios é feita de combinações, de complementaridade, de experiências, de oportunidades e de riscos, de escolhas, de trocas e de partilhas com outros, em particular com os grupos de pares. (Pereira 2021, 15)

Para além de um processo de naturalização entre crianças e mídias, é necessário que possamos investir em pesquisas e práticas que viabilizem a compreensão de todos os processos implicados nessa relação. A aceleração e o aparecimento constante de redes sociais, aplicativos, plataformas de comunicação não é pausada por um período de preparação e reflexão crítica entre o ato de recepção e os efeitos sobre os seus usuários. O fato de crianças e jovens possuírem maior

facilidade para operarem instrumentalmente essas diferentes ferramentas não lhes garante um uso crítico e criativo, o que lhes demandaria estratégias educativas e formativas. Para Girão *et al* (2014), 86, é necessário que essa geração “seja guiada e apoiada para poder tirar o máximo proveito da vasta gama de tecnologias que tem ao seu dispor e para isso e para tal é necessário focar a atenção nas utilizações, na significação e na apropriação que eles fazem da tecnologia”. Entretanto, o que percebemos é que, na maioria das vezes, famílias e escolas, principais ambientes socializadores, acabam perdendo-se em meio a tantas possibilidades, autorizando (ou proibindo) indiscriminadamente os seus usos.

Um fato bastante recente, acontecido na cidade de Parnamirim/RN/Brasil, acendeu um alerta na sociedade brasileira para as consequências do uso indiscriminado das redes sociais por crianças e jovens: um adolescente de dezesseis anos acabou tirando a própria vida após receber comentários homofóbicos em sua rede social ao divulgar um vídeo em que brincava com um amigo, reproduzindo um jogo (tendência) já realizado por outros usuários na mesma rede social¹. antes de cometer o ato, gravou um novo vídeo², justificando o conteúdo que havia postado nas suas redes sociais, reafirmando sua heterossexualidade e confessando o medo que estava sentindo com a repercussão do caso diante dos seus familiares.

O caso, amplamente divulgado em jornais de todo o país, embora não seja isolado, intensificou a discussão entre especialistas sobre as diferentes dimensões implicadas na situação, reafirmando o que Pereira (2021) considera como as “malhas da socialização” entre crianças e jovens. Muitos falaram sobre os comentários de ódio tecidos sobre o vídeo do adolescente, e que, de fato, foram cruciais para que Lucas não conseguisse lidar com a repercussão negativa que seu “conteúdo” tenha gerado. Mas esse não é apenas o único fator para a reflexão desse caso. O fato do menino também ter declarado seu medo diante dos seus familiares também nos faz pensar em como as famílias desconhecem os seus próprios filhos nas redes sociais. A forma como estamos orientando nossas crianças e jovens sobre o que tornam público, sobre o cyberbullying e sobre como receber e interagir diante dos inúmeros conteúdos digitais ao qual são expostos diariamente são indícios de que precisamos, famílias e escola, repensar nossos objetivos formativos. Para que sociedade queremos preparar nossos filhos/alunos? Para que continuem reproduzindo práticas inconsequentes e ingênuas ou para que se fortaleçam diante dessas novas formas de ser e estar no mundo? Como salienta Hernández (2000, 50), é “necessário oferecer alternativas aos alunos para que aprendam a orientar-se e a encontrar referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias”. O caso desse jovem é um exemplo do quanto nossas crianças e jovens navegam por mares desconhecidos, e mesmo suas aptidões “naturais” não lhes torna ilesos dos riscos que o mundo virtual pode oferecer. Também Buckingham contribui para essa discussão, afirmando que precisamos ir além de “abordar apenas os sintomas em vez das causas mais profundas” que regem o “capitalismo digital” (2019, 5).

Nessa nova realidade, a imagem tem papel preponderante. E da mesma forma que elas se proliferam, os discursos que produzem também se incorporam em nossas subjetividades, produzindo estereótipos, significados e padrões que se instituem como dominantes. Segundo Barroso (2017, 56) “a imagem nunca está isolada porque faz parte de um sistema semiótico de imagens-signos, sendo compreendida através desse sistema. Trata-se de um complexo de significantes-significados, o sensível e o inteligível, a intenção e o reconhecimento”.

Se pensarmos na imagem como representação de algo, como signo, entenderemos que nenhuma imagem representa, de fato, o real. Também não produzem

1. Uma das reportagens divulgadas por ser acessada pelo link: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/os-alertas-deixados-pelo-suicidio-de-lucas-um-adolescente-vitima-do-odio-e-da-lgbtphobia-no-tiktok/>. Acesso em 31/08/2021.

2. Esse vídeo circulou em grupos de WhatsApp logo após a morte do adolescente, obtendo-se acesso a ele dessa forma. O vídeo não foi publicado oficialmente.

o mesmo significado para todos, em virtude das diferentes interpretações dos seus receptores. “É necessário admitir que por detrás de cada objectiva, incluindo os meus óculos, existe uma expectativa e existe uma escolha” (Melot 2015, 72). Essa afirmação de Melot, que diz respeito ao surgimento da fotografia e as discussões sobre a possibilidade de captação do real, nos permite pensar brevemente sobre o processo de apropriação das imagens enquanto a própria realidade. Também nos permite pensar nos modelos e padrões imagéticos presentes nas nossas inúmeras experiências visuais. Se nenhuma imagem é neutra, ou seja, é dotada de representações, intencionalidades, discursos e significados, podemos concluir que, em um regime de visualidade uniforme e padronizado, serão sempre as mesmas retóricas e discursos a circularem entre os sujeitos contemporâneos. Pensando no caso do cinema, especificamente, e na supremacia da circulação do cinema norte-americano, que padrões são repetidos a exaustão nesse modelo cinematográfico? Poderíamos analisar exaustivamente diferentes representações, como o caso das mulheres, das crianças, das pessoas com deficiência física no cinema.

O conjunto de saberes e discursos produzidos em torno das imagens contemporâneas geram o que Dussel intitula por “cultura visual”, sendo essa muito mais do que um conjunto de imagens,

Sino um conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están incritos en prácticas sociales, estrechamente asociados com las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada” (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). (Dussel 2009, 181)

A reflexão sobre o complexo de imagens no qual somos submetidos diariamente, as relações que essas imagens estabelecem de forma global e os impactos que causam no estabelecimento de nossas identidades nos encaminham a pensar em estratégias de leitura que ultrapassem as dinâmicas de “análise formal (linhas, texturas, etc)”, como destaca Hernández, superando o que Leandro (2001) aponta como uma “pedagogia do transporte”. Nesse modelo, as imagens apenas carregam as intenções de visualidade das demais áreas/disciplinas escolares, perdendo-se a oportunidade de elas, as imagens, se estabelecerem enquanto objeto de análise e problematização, caracterizando um processo denominado como “Pedagogia da imagem” (Lins 2014; Leandro 2001). “A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (Leandro 2001, 31)

Nesse caminho, refletimos e deixamos algumas questões para que possamos pensar ao longo desse texto, pois embasam nossa discussão em torno das crianças e do cinema: que imagens são legitimadas nos espaços escolares? Que representações essas imagens priorizam? Que contextualização é realizada sobre elas e que discursos são priorizados na relação que estabelecem com seus receptores? As crianças e jovens percebem-se e identificam-se nas imagens priorizadas pelas escolas? Elas participam da construção dessas imagens? Na sequência desse artigo pensamos nessas questões e como o cineclubismo pode oportunizar um novo olhar e lugar para a imagem fílmica na escola.

Representações sobre/das Infâncias e cinema

Ao investirmos na defesa do cineclubismo escolar, entendemos a necessidade de uma breve contextualização sobre a consolidação do cinema a partir das condições históricas e sociais que lhe interpelaram.

No período de 1895 até 1914, o cinema existente foi denominado “Primeiro Cinema”. Sua projeção ainda não acontecia em salas ambientadas como as que temos hoje. Um período de transição marca o fim do “Primeiro cinema”, corroborando com o período em que foram criadas as primeiras salas específicas para a veiculação de filmes. Nos EUA elas eram chamadas de Nickelodeons. Segundo Mundim (2021), esses espaços costumavam receber estrangeiros que buscavam entretenimento, sendo necessário que os filmes exibidos fossem acessíveis a esse tipo de público.

Foi nesse período que aconteceu, segundo Martín-Barbero (2006, 202) “a decadência do cinema europeu e a supremacia norte-americana”. Para que a massificação do cinema acontecesse e extrapolasse o público formado apenas por imigrantes e operários, ele passou por uma série de modificações operadas na sua linguagem e nos seus espaços de exibição. Nos Nickelodeons, por exemplo, mudanças foram necessárias em termos de higienização dos espaços, tornando-os mais familiares. Ainda insalubres, eles afastavam a presença das classes mais ricas, sendo necessário criar estratégias que “visavam à anulação da presença do outro, tanto pela repressão do comportamento leviano quanto pela eliminação de todos os sentidos que não serviam ao consumo do filme” (Mundim 2021, 21).

Para Martín-Barbero (2006, 203), essas transformações envolveram ainda mudanças na própria constituição do filme: “o *star system* e a criação de gêneros foram pontos decisivos: ambos montavam o dispositivo comercial sobre mecanismos de percepção e reconhecimento popular”. O surgimento do melodrama é apontado como uma das principais transformações nos gêneros filmicos da época. Histórias envolvendo vilões, heróis, mocinhos e bandidos atendiam as novas demandas do público.

As mudanças operadas na linguagem cinematográfica ocorriam para que, cada vez mais, seu estilo pudesse se popularizar entre as diferentes classes sociais e criar estratégias de identificação com o público. Além do melodrama, o investimento na interpretação dos personagens também gera efeitos atrativos, criando um tipo de mediação entre eles: “o espectador e o mito” (Martín-Barbero 2006, 204).

Ao longo dos anos grandes corporações (indústrias) cinematográficas nascem em virtude dessas transformações e das novas possibilidades que o cinema assume junto ao público. Hollywood, símbolo desse período, detém o poderio da produção cinematográfica mundial. A reflexão de Xavier em torno dessa relação resume um dos principais problemas nessa articulação

o problema básico em torno da produção de Hollywood não está no fato de existir uma fabricação; mas está no método desta fabricação e na articulação deste método com os interesses dos donos da indústria (ou com os imperativos da ideologia burguesa). (...) Neste sentido, quando me refiro a esta produção industrial como sistema, não estou apenas pensando na máquina industrial produtora de filmes, mas em todo o aparato discursivo (propaganda, crítica, literatura sobre) apto a veicular os princípios e valores materializados nessa produção. (Xavier 2019, 43-45)

Essa contextualização histórica nos permite pensar o cinema que vai além do mero entretenimento. Entende-lo sob o viés da indústria cultural e as implicações geradas em torno da constituição de sua linguagem e distribuição nos permite refletir os efeitos políticos, históricos e culturais do cinema ao longo da história da sociedade. Conhecendo o processo de apropriação e dominação do cinema pela indústria norte-americana, por exemplo, compreendemos que esse modelo de cinema, que passa a ser majoritário, tende a promover um modelo de produção que prioriza o lucro e o mercado, ao contrário de uma proposta que preza o cinema como expressão da arte e da cultura. Para Canclini (1997, 140-141), a questão da supremacia do modelo norte-americano de cinema começa a se estabelecer a partir dos anos 80, quando ocorre “a abertura da economia de cada país aos mercados globais e a processos de integração regional”, levando a deteriorização das culturas nacionais e a perda das identidades regionais e locais, fazendo surgir um “cinema-mundo”, onde são extintos aspectos nacionais e regionais, tornando os filmes acessíveis a todos os tipos de público.

Esse contexto também teve como foco o público infantil. Ao longo dos anos, as crianças passam a receber um olhar e atenção especial por parte da indústria cinematográfica, assim como os filmes infantis, que começam a ganhar espaço dentre as produções norte-americanas. Segundo Melo, esses filmes eram produzidos a partir de um formato familiar, que atendia crianças e adulto. Adapta-

ções literárias começaram a ser produzidas, mesmo que não destinadas exclusivamente às crianças. Nesse período, Walt Disney, que começou produzindo curtas-metragens, tornou-se o principal personagem do cinema americano destinado a produção de cinema para as crianças. E com o advento da televisão, que tirou as crianças das salas de cinema, “os estúdios de Hollywood começaram a trabalhar com produções de altos custos” (Melo 2011, 61).

A criança não faz sequer parte de um público que será o receptor de uma produção de cultura. Ela foi convertida em cliente, alguém que vai comprar o produto filme, bem como todos os componentes do mix, e que deverá ser fidelizado como em qualquer relacionamento comercial. Nessa concepção, o cinema infantil deixa de almejar o status de arte ou mesmo de entretenimento para se transformar em grife. (Melo 2011, 141-142)

Nesse movimento, chegamos a supremacia do cinema norte-americano na preferência e acesso de crianças e adolescentes, nos mobilizando a reflexão sobre o repertório fílmico e, conseqüentemente, a cultura da imagem produzida ao longo das últimas gerações. Lins (2014), por exemplo, problematiza o repertório nacional das crianças brasileiras a partir dessa exclusividade estabelecida com o cinema norte-americano, mas que também pode ser pensado para a realidade das crianças portuguesas, mexicanas, italianas e de todas aquelas que consomem apenas esse modelo de representação

A criança brasileira é formada pelo cinema norte-americano, que tem produções maravilhosas, porém me incomoda o fato de elas crescerem somente com os valores e referências que Hollywood propõe. Quando hoje um jovem de dezessete anos vê um filme brasileiro, em geral não gosta, pois está acostumado a ver animações rápidas filmes em inglês (...) A criança em geral cresce sem ver filmes nacionais. Ela não se sente incluída na imagem do cinema, e a referência cultural não é a brasileira. Isso gera uma falta de autoestima profunda na criança e também uma falta de noção de pertencimento de valorização da cultura brasileira. (Lins 2014, 175)

Além da questão envolvendo as referências culturais acessadas por crianças e jovens, a problematização apontada por Lins também revela dois processos de exclusão das crianças e do jovem da instituição cinema: são excluídas pois não são os seus discursos que constituem os filmes e os diferentes conteúdos audiovisuais que compõe os programas de televisão, os jogos, os canais do *Youtube*, etc. O discurso predominante é aquele produzido pelos adultos, destinados a eles, e que são reproduzidos por elas em suas iniciativas de participação nas diferentes plataformas e redes de interação midiática. Isso gera a segunda forma de exclusão, que pode ser compreendida como o não reconhecimento desses discursos pelas próprias crianças e jovens, afinal, eles costumam apresentar as mesmas estruturas e narrativas, excluindo outras possibilidades de representação. Se o cinema norte-americano, que costuma possuir um mesmo padrão narrativo e de linguagem cinematográfica, é o modelo preponderante no repertório imagético das crianças e jovens, é necessário a criação de estratégias que lhes possibilitem uma nova relação com o cinema, ampliando seus repertórios, oportunizando oportunidades de produção de conteúdos audiovisuais, conseqüentemente, alterando a lógica dos discursos que são produzidos e veiculados nas diferentes mídias.

Esses fatores nos indicam a defesa pela existência de espaços como os cineclubes voltados às infâncias, pois eles atendem seus direitos a participação social, bem como de acesso, reflexão crítica e ampliação de repertório cultural cinematográfico. Entretanto, para que a prática cineclubista seja eficiente na vivência e experimentação de uma cultura cinematográfica, é necessário que seja orientada a partir de referenciais sobre cinema e educação, que vislumbrem a formação e as necessidades do público infantojuvenil.

Dessa forma entendemos que a problemática relativa à unilateralidade dos discursos produzidos para as infâncias nas diferentes mídias audiovisuais pode ser

superada na medida em que as crianças e jovens, ao produzirem seus próprios conteúdos, construirão e demarcarão seus espaços no campo audiovisual, ampliando assim seus repertórios imagéticos.

CiNEIclube: uma experiência de cineclubismo escolar

Todas as reflexões levantadas na primeira parte desse artigo comprovam a urgência na desconstrução da hipótese do cinema presente na escola apenas sob o viés da ilustração de conteúdos, ato que lhe reduz a uma ferramenta pedagógica desprovida de contextualização e intencionalidade crítica. Através das discussões do campo da cultura visual, percebemos que todas as imagens são compostas por discursos e representações que podem servir para a inclusão ou exclusão de culturas, e que se faz urgente que, nos espaços escolares, essas escolhas imagéticas sejam analisadas e selecionadas sob o viés da diversidade da crítica e da coletividade.

A partir dessas orientações é que encontramos, na possibilidade de criação de um cineclube escolar, a garantia da existência de um espaço onde as imagens fílmicas possam ser apreciadas, analisadas, debatidas, construídas e desconstruídas coletivamente. Entretanto, entendemos que o cineclube escolar não pode ser o único espaço/tempo na escola onde essas discussões aconteçam, e sua existência não pode representar a isenção de outras experiências envolvendo o trabalho com as diferentes mídias. A análise crítica das imagens deve estar pautada em uma proposta de trabalho que considere as produções midiáticas como pertencentes ao currículo escolar, sob o viés de uma educação para as mídias, que proponha a análise histórica, ética e cultural desses diferentes produtos. Assim, o cineclube na escola soma-se a esse contexto, direcionando seu olhar especificamente para o cinema.

Para que esse trabalho seja conduzido a partir de referências que dialoguem sobre o cinema, as mídias e a Educação, buscamos nos pautar em propostas e metodologias que nos permitissem construir uma proposta cineclubista, respeitando as discussões já construídas no campo, assim como as particularidades das nossas crianças, público-alvo desse projeto.

Com isso, encontramos autores(as) e propostas voltadas a educação para o cinema que, embora divergentes, podem ser agregadas e complementares. Uma dessas dimensões pensa o cinema na educação a partir das suas dimensões artísticas, mas não no sentido da Arte enquanto cópia ou reprodução. Precursor dessa dimensão, Bergala nos provoca o questionamento sobre o sentido da Arte na Educação: “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, 30). Entretanto, entendemos que a Arte somente permite a transformação e perturbação (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 *et al* (2015, 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 e culturais. Além disso, também encontramos em Migliorin *et al* (2019, 40) 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”. Também Fresquet (2017) corrobora dessa perspectiva ao defender que o cinema nos possibilita um encontro de (des)aprender para aprender coletivamente, por meio de uma educação estética e sensível, envolvendo processos de conhecimento de si e do outro.

Outro olhar para o cinema na escola foi lançado por Duarte (2009). A autora faz a defesa do cinema como um bem cultural, através da compreensão do contexto de apreciação/produção de um filme. Para ela os “filmes não são eventos cultu-

rais 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, 44).

A partir da compreensão da sua “gramática cinematográfica” e da articulação dos seus diferentes elementos (imagem, luz, som, música, fala, textos escritos), é possível criar, segundo Duarte, competências para a leitura das diferentes representações e discursos que constituem um filme. Entretanto, a autora também ressalta, para compor o processo de aprendizado da gramática cinematográfica, a importância da criação de uma “comunidade interpretativa” (Duarte 2009, 63), ou seja, pensar que “o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso” (Duarte 2009, 62). A partir dessas reflexões, compreendemos a importância das experiências coletivas com o cinema, o que nos leva a pensar nos cineclubes como espaços de referência na obtenção desse propósito.

Pautada principalmente na tentativa de superação das dificuldades que a proposta de uma educação cinematográfica coloca às instituições escolares e aos seus professores, Fantin propõe a construção de um percurso pedagógico para o trabalho com o cinema na escola. Tendo como referência o campo da mídia-educação, a autora pensa esse percurso a partir do “educar para, com e através do cinema”, onde práticas de “fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção” compõem o tripé “ensinar-aprender a ver cinema, educar para o consumo e produzir audiovisual” (Fantin 2014, 50).

Esse breve recorte apresentado acima está distante de abranger toda a complexidade de experiências e teorias implicadas nessa discussão. Com isso, destacamos a necessidade da constante pesquisa e aprofundamento das discussões levantadas em torno do tema, sugerindo a apropriação de autores como Reia-Baptista (1995; 2014); Pipano (2019); Pacheco (2019); Marcello *et al* (2011), dentre outros.

E foi assim que, em 2017, mobilizamos a criação de um cineclube em nossa instituição escolar, o Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN³. Essa instituição, a partir de uma metodologia que confere às crianças a participação ativa na escolha dos temas que serão investigados ao longo do ano letivo, abarca uma proposta de ação cineclubista que, segundo Macedo (2010), deve agir no sentido educativo, mas não no sentido de domesticação ou mesmo restritivamente à educação formal, mas uma “educação informal, extensa, transversal; educação como formação cidadã dos indivíduos para a vida produtiva em sociedade e para a construção da mesma sociedade com base na colaboração e não na competição” (Macedo 2010, 31). Esse viés proposto por Macedo corrobora com a concepção do cinema na escola para além da didatização de conteúdos, onde o público assume o protagonismo, sendo o cinema um dispositivo de mediação e encontros entre as crianças, professores e o mundo.

No caminho trilhado para a criação e manutenção desse clube, articulamos os saberes construídos pelos estudiosos da área de Cinema, Educação e Comunicação, considerando ainda as especificidades do nosso principal público: as crianças. Nesse sentido, criamos estratégias metodológicas para que a participação delas ocorresse em todas as etapas, iniciando com a construção da identidade do clube. O nome “CiNEIclube” foi oficializado através da escolha das crianças participantes, que também produziram e escolheram a logomarca oficial do projeto, apresentada na figura 1. Importante destacar que, pelo fato de nos constituirmos enquanto Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, caracterizamos essa proposta como um projeto de extensão, implicando a participação da comunidade nas ações desenvolvidas.

Passamos ao detalhamento das principais ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos, que envolveram a curadoria, a apreciação, análise e a produção filmi-

3. O Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN é vinculado à 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.

ca. Também fazem parte desse projeto a formação de professores e acadêmicos de diferentes áreas para o trabalho com o cinema na escola.



Figura 1: Logomarca oficial do CiNEIclube, criada por um aluno do 5º ano vespertino em 2017

Curadoria: o olhar das crianças para a seleção dos filmes

Em nossas primeiras ações e reflexões sobre a identidade do nosso cineclube, entendemos que precisávamos conquistar as crianças, para que participassem e se envolvessem com o projeto. Assim, avaliamos que, nesse momento inicial, seria necessário conhecer e respeitar o repertório filmico sugerido pelas crianças para compor as sessões do cineclube, para que, posteriormente, pudéssemos criar diferentes estratégias de ampliação do repertório filmico exibido.

A sistemática das sessões estabeleceu-se a partir dos grupos/turmas da escola, envolvendo, inicialmente, crianças a partir do 3º ano do Ensino Fundamental (8 anos). Em 2019, último ano de atividades presenciais, o projeto já abrangia crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos). Cada turma era responsável pela criação e condução da sua sessão, que receberia a participação de uma outra turma convidada, vinda de outra escola pública, parceira do projeto. Essa parceria com as diferentes escolas públicas ocorreu através contato e convite direto aos gestores e professores dessas instituições, que, preferencialmente, localizavam-se próximas ao Colégio de Aplicação. Nossa instituição, por possuir um ônibus próprio, era responsável pelo transporte das crianças participantes.

Cada sessão começava a ser preparada em diálogo entre as crianças da turma selecionada, a equipe do projeto e os seus professores. Buscamos criar uma dinâmica de sessões mensais, envolvendo, ao longo do ano, todas as turmas de Ensino Fundamental da nossa instituição. Nesse primeiro encontro, explicamos a dinâmica do CiNEIclube e entregamos, a cada uma das crianças, uma ficha, solicitando a sugestão de filmes que gostariam que fossem exibidos nas sessões. Mesmo essa deliberação ficando a cargo das crianças, buscávamos ressaltar junto à elas a importância da indicação de filmes que fossem interessantes, pois seriam apreciados e debatidos com outras crianças. Com a devolutiva dessas fichas, selecionávamos três filmes, que tivessem recebido mais indicações, e retornamos ao grupo, para que uma votação fosse estabelecida entre eles, decidindo, assim, o filme da turma. A partir do segundo ano do CiNEIclube mantivemos a ficha de indicações, mas começamos a sugerir, dentre os três filmes selecionados, um outro filme, indicado pela equipe do projeto. Observamos que as crianças começaram a optar pelos filmes indicados pela nossa equipe, justificando que possuíam interesse em conhecer outros tipos de filmes. Outra estratégia inserida pela equipe, pensando na ampliação do repertório das crianças, foi a da exibição, antes do filme escolhido, de um curta-metragem, de preferência produzido no Brasil.

Identificamos que, na maioria das vezes os filmes escolhidos pelas crianças eram produções norte-americanas. Esse fato sempre nos causou muitas inquietações, pois nos encontramos diante de duas questões primordiais: não seriam os cineclubes espaços para a divulgação de filmes de repertórios alternativos,

artísticos e de autor? E como podemos respeitar e valorizar a cultura audiovisual acessada pelas infâncias contemporâneas? Concluímos que a presença dos filmes norte-americanos no CiNEIclube não tem como objetivo reforçá-los ou incentivá-los ao consumo. Como afirma Hernández (2000), esses filmes constituem a complexidade de uma cultura visual contemporânea, e sua presença na escola precisa se dar de forma crítica e reflexiva. A leitura desses filmes e o descortinamento dos seus discursos e narrativas fazem parte do processo da análise fílmica proposta pelo projeto e reiterada por Hernández

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos. (Hernández 2000, 51)

Também acreditamos que a proibição de filmes norte-americanos no cineclube como estratégia de ampliação do repertório fílmico das crianças não é eficaz. A indústria cinematográfica envolve não apenas o filme em si, mas um complexo de artefactos de consumo que circulam em paralelo ao lançamento e distribuição das inúmeras obras: brinquedos, roupas, acessórios, materiais escolares, etc. Assim, o filme “vetado” ou “proibido” nas escolas, adentra esses espaços sob diferentes materialidades. Para Buckingham (2006, 17), “a tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso as mídias esta destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências”. Ainda concordamos com Franco Franco (2014, 87) ao afirmar que, na escola, qualquer filme pode ser educativo, pois, “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”. A partir de um viés crítico e de questionamento dessas produções, entendemos que o filme comercial pode compor a programação do cineclube.

Apreciação e análise: quando o filme também está no outro

Após a conclusão da etapa de curadoria, criamos o momento da primeira apreciação fílmica, a sessão prévia. Nela, as crianças da nossa escola, da turma definida para a sessão, assistem o filme escolhido pela primeira vez (em grupo). Essa apreciação nos permite promover um primeiro momento de análise e debate. Participam desse momento, além das crianças, seus professores e nossa equipe⁴.

Para a concretização dessa etapa, ressaltamos, junto às crianças, que o diferencial entre assistir um filme no cinema e no CiNEIclube é justamente a oportunidade de conversarmos e pensarmos no filme coletivamente. Assim, as crianças percebem que a análise do filme não está apenas no âmbito individual, mas que é um processo que se amplia a partir dos diferentes olhares sobre o mesmo filme. Nesse sentido, constatamos que nossas percepções estão intimamente ligadas as nossas histórias e experiências, e por isso construímos (ou não) identificações com determinado filme.

As diferentes vozes, opiniões, perspectivas, compreensões que são construídas nesse momento não são previstas em planejamento prévio, ou seja, não há um “caminho” ou percurso pré-definido para a consolidação da análise dos filmes. Muitas vezes, a escolha de um filme pode nos levar a pensar previamente em temas que serão abordados, mas acabamos nos surpreendendo com as relações estabelecidas pelas crianças, que extrapolam completamente a lógica “adulta”. Para Duarte *et al* (2004, 47), o processo de espectatura de um filme é imprevisível: “trata-se de um processo onde intervêm elementos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que inviabilizam o estabelecimento de um “padrão” de vi-

4. A equipe do projeto “Práticas cineclubistas na escola da infância”, ou “CiNEIclube” é composta pela coordenação do projeto e por bolsistas, que são acadêmicos da UFRN da área de Comunicação e Educação, além de alunos voluntários.

sualização passível de ser generalizado”.

Essa primeira experiência de apreciação e análise coletiva do filme possibilita a preparação das crianças com a dinâmica do debate pós filme. Com isso, na próxima etapa prevista, elas poderão desenvolver o protagonismo da sessão oficial, como denominamos a sessão onde recebemos as crianças das escolas parceiras.

No dia combinado, buscamos a turma da escola convidada (turma de idade correlata à turma da nossa instituição). Ao chegarem todos os participantes da sessão são conduzidos ao nosso auditório, espaço que favorece a projeção de filmes, visto que dispõe de telão, projetor, caixas de som, cadeiras e simula a ambientação de uma sala de cinema no aspecto da iluminação, conforme ilustra a Figura 2. Dedicamos alguns minutos iniciais para a apresentação de todos, assim como orientações gerais sobre o andamento da atividade.



Figura 2: Auditório onde é realizada a exibição dos filmes. Fonte: Lenart Veríssimo, novembro de 2017

Ao final da exibição dos filmes, construímos uma grande roda, com a participação de todos os participantes, visto que as sessões são públicas e divulgadas previamente junto a comunidade escolar, assim como no *Instagram*, rede social oficial do projeto. Procuramos também convidar pessoas ligadas a área do cinema ou da Educação, ou que possuam algum percurso envolvendo as duas áreas, somando-se aos debates. Esses mediadores, como chamamos esses convidados, agregam-se as diferentes vozes presentes, sem representar um lugar de superioridade. Pelo contrário, a presença desses mediadores apenas acrescenta e diversifica ainda mais os debates que são estabelecidos, ampliando nossos olhares sobre as diferentes obras, observando aspectos que não conhecemos sobre os filmes analisados. Nesse sentido, buscamos propor o que Fantin denomina como “prática socializadora” de assistir filmes através da promoção de diferentes encontros, ou seja,

de pessoas com pessoas em diferentes contextos de exibição, de pessoas consigo mesmas, de pessoas com as narrativas fílmicas, de pessoas com a diversidade cultural presente nas representações que os filmes trazem, de pessoas com os mais diferentes imaginários possíveis, etc”. (Fantin 2014, 52)

Como afirmamos anteriormente, os debates de cada sessão não são planejamentos previamente, sendo conduzidos a partir das falas das crianças. Procuramos, ao longo desses momentos, ampliar alguns elementos de análise fílmica, superando as dimensões de gosto, questionando, por exemplo, elementos específicos da linguagem cinematográfica e que foram escolhidos para a composição das obras. Através dessas análises, percebemos o quanto esses elementos nos conduzem a sentir, perceber e contruir representações e significados sobre as diferentes obras.

Ao longo das sessões oficiais do projeto vivenciamos experiências extremamen-

te significativas, e que precisariam ser analisadas individualmente. Essa análise nunca foi consolidada de forma mais específica, em virtude do pouco tempo disponível para uma investigação sob o viés da recepção fílmica através das sessões do CiNEIclube, e que demandaria tempo e recursos humanos não disponíveis. Entretanto, de forma geral e ampla, identificamos que algumas questões sobressaíram-se durante esse trabalho. Uma delas nos alerta sobre o quanto subestimamos as crianças e seus saberes. O fato das crianças apresentarem uma considerável restrição de repertório fílmico, diretamente relacionado às produções norte-americanas, não indica que não possuam condições para estabelecer opiniões, análises e reflexões críticas sobre os filmes apreciados. Percebemos o envolvimento das crianças diante de diferentes obras, e constatamos a complexidade das suas ponderações. As crianças são críticas, apontam suas preferências, estabelecem relações contextuais com outras mídias, com acontecimentos pessoais e tecem comentários extremamente pertinentes às temáticas abordadas: *“Eu não gostei desse filme, estava todo animado para participar, mas esse filme é lento, parado”*. Esse comentário, por exemplo, foi verbalizado por um menino de 7 anos após a exibição do filme holandês *Iep!* (Rita Horst, Países Baixos, 2010). Mesmo não gostando do filme, essa criança, em nenhum momento, desviou sua atenção do filme e do debate, e foi a partir dessa fala que iniciamos nossa discussão, refletindo sobre o tempo e o ritmo do filme, comparando-o a outras obras mais conhecidas pelas crianças e buscando compreender os motivos que levam cada diretor a realizar diferentes escolhas para seus filmes.

A fala dessa criança reflete as suas projeções e expectativas criadas sobre o filme, incitadas também pelas dinâmicas anteriores do CiNEIclube (escolha do filme, sessão prévia). Porém, para Felix (2021), essas expectativas, que fazem parte da experiência gerada entre o espectador e o filme não podem, de fato, determinar nossas impressões sobre as obras: *“a melhor tentativa é não deixar que esse sentimento dite o que se conclui sobre uma obra”*, visto que elas dependem muito do contexto em que se vive, das experiências particulares, do quanto o universo de uma obra marcou a experiência mais íntima do espectador”. Com isso, entendemos que nossas crianças, ao limitarem-se a um repertório único e homogêneo de narrativas fílmicas, acabam gerando sempre as mesmas expectativas diante de uma obra, e são essas expectativas que acabam determinando e padronizando suas preferências: a velocidade e o tempo do filme, que precisam sempre imprimir rapidez e aceleração; as cores, sempre muito intensas e contrastantes; os efeitos especiais exacerbados (comenta-se, entre as próprias crianças, o valor de produção de cada filme, atribuindo-se a esse critério a qualidade de uma obra); a trilha sonora construída a partir de canções interpretadas por artistas de grande sucesso. Essa *“fórmula”* fílmica, que acaba sendo a esperada pelas crianças a cada nova produção, é contrastada quando apresentamos filmes com outras estéticas, outros tempos e ritmos. Assim, as crianças podem perceber e comparar as diferentes formas de construção de um filme, refletindo sobre as dimensões estéticas implicadas nesse processo.

Bergala (2008, 33) realiza uma grande crítica sobre os filmes que devem ser exibidos nas escolas. Para ele, a escola deve primar pelo acesso aos filmes arte: *“se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum”*. Conforme já justificamos nos parágrafos anteriores, acreditamos que o papel da escola vai além de proibir o acesso a esses filmes. Porém, Bergala nos incita a refletir e concordar com o papel de transgressão que o cinema deve promover nos espaços educativos. A garantia de que todas as crianças poderão vivenciar o cinema na escola pelo viés do debate e análise crítica rompe com um padrão de ensino de arte extremamente tradicional e limitador. Muitas vezes encontramos o cinema na escola justificado como *“passatempo”* ou *“tapa-buraco”* entre as demais atividades curriculares, descontextualizado e subestimado. E se a justificativa for o desconhecimento da área de cinema por parte dos professores, Migliorin (2014, 105) contribui para essa questão defendendo a mudança de postura do professor em relação ao conhecimento: *“o professor poderá sair do lugar daquele que ensina, de proprietário do saber, para experimentar com o aluno”*. Esse pensamento resume nossas ações junto às crianças no CiNEIclube, pois,

embora não tenhamos os conhecimentos específicos sobre a linguagem cinematográfica, temos a clareza de que estamos buscando construir uma experiência onde “alunos e educadores se questionem juntos, com os meios que possuem, um lugar no qual estética e política podem coexistir” (Migliorin 2014, 105).

Produção: oficinas de apreciação e criação de cinema

Um outro viés abarcado pelo projeto são as Oficinas de Apreciação e Criação de Cinema - OACC. Inicialmente, nos primeiros planejamentos do projeto, não tínhamos a pretensão de abranger a dimensão de produção audiovisual. Entretanto, após a parceria estabelecida com o professor, diretor e crítico de cinema Sihan Felix, que já realizava as oficinas com o público adulto, foi pensada e proposta a adaptação da OACC para o público infantil.

Através das oficinas pretendíamos que as crianças pudessem, ao longo de quatro encontros, conhecer (ou aprofundar) aspectos da linguagem cinematográfica. Elementos como a história do cinema, o uso das cores, a trilha sonora, foley, dublagem, roteiro e a produção coletiva de um curta-metragem foram trabalhados através de brincadeiras e exemplos práticos com as crianças participantes. Ao longo dos últimos anos, 7 turmas foram concluídas, e seis curta-metragens foram produzidos⁵.

Em 2017, quando realizamos as duas primeiras turmas da OACC, foi possível a participação apenas de crianças da nossa instituição. Nos anos seguintes, crianças das escolas parceiras também passaram a compor as turmas. O contato e a interação entre os grupos foi extremamente rico e significativo.

Em relação a produção dos filmes, pensamos em uma dinâmica coletiva para a criação dos roteiros e das etapas que se seguiram (filmagem, atuação, direção, produção). Todas essas etapas aconteceram sob o protagonismo das crianças, sob a mediação do professor Sihan Felix. A única etapa desse trabalho que não foi possível ser concretizada pelas crianças foi a edição final dos filmes, em virtude do pouco tempo e da falta de materiais necessários para essa atividade (computadores e programas específicos de edição). Entretanto, para compensar essa questão, foi proposta uma edição guiada pelas crianças, que indicaram os elementos que deveriam compor o curta (cores, ritmo, tempo, trilha sonora, nome, efeitos especiais). Após a conclusão da etapa de edição dos filmes, realizamos, primeiramente, a exibição para as crianças produtoras. Era o momento de avaliação e ajustes finais. Com a devida aprovação, propomos o lançamento dos filmes para a comunidade escolar, convidando professores, familiares e as crianças das escolas participantes para apreciarem os filmes pela primeira vez. Também realizamos sessões de exibição dos curtas nas escolas parceiras, e incentivamos as crianças dessas escolas, que vivenciaram as oficinas, a compartilhar seus saberes com os colegas que não tiveram a oportunidade de realizá-la. Em virtude das dinâmicas e exercícios realizados durante as OACC, essas acontecem com o limite máximo de 12 crianças por turma, no contraturno das atividades escolares.

Em relação ao processo de produção realizado pelas crianças ao longo das OACC, entendemos que esse se encaixa no que Fresquet define como “gestos emancipadores”, pois, ao brincarem de fazer filmes, as crianças unem seus saberes e habilidades com os equipamentos a algo que lhes é novo e desconhecido

A independência no uso de equipamentos nos anima a suspeitar um tímido formato de emancipação, que, encorajado, pode extrapolar para uma outra forma de se relacionar com o desconhecido e com o conhecimento. Não há nada sagrado nas câmeras, nem na relação que as crianças estabelecem com elas. O mistério está aí para ser desvelado e isso configura uma espécie de jogo. Desse gesto, algo profano do brincar com imagens e sons, antevemos, então, potenciais gestos emancipadores – por que não? (Fresquet 2017, 103)

5. Cada turma da OACC criou um curta-metragem, com exceção da turma realizada no ano de 2020, durante o período de pandemia. Essa turma, que aconteceu em caráter virtual, apenas realizou exercícios individuais, orientados pelo professor.

As duas primeiras turmas da OACC aconteceram em 2017, com crianças de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da nossa instituição. Delas foram criados dois curtas-metragens: “Limbo (ou de quem sofre bullying⁶)” e “Tolerância⁷”. Embora nunca tenhamos tido o objetivo de criar os filmes para submetê-los a festivais de cinema, acabamos tomando a decisão de enviá-los. Essa decisão foi tomada ao percebermos a escassez de espaços para a divulgação de filmes infantis em nosso país. Muitos eventos são realizados para as crianças, mas não incorporam na sua programação filmes feitos por crianças. Dessa forma, entendemos que, além de valorizar as produções audiovisuais das crianças sob uma perspectiva que vá além dos “likes” e “curtidas” nas redes sociais, podemos incitar a criação de espaços de reconhecimento e representatividade de crianças e jovens no meio audiovisual. Segundo Buckingham (2006, 11), existem dois tipos de discursos produzidos sobre as infâncias: os que são criados de adultos para adultos e os que são criados para as crianças, por adultos. São exemplos desse último tipo de discurso a literatura infantil e os programas infantis para televisão e outras mídias – que, “apesar do rótulo, são raramente produzidos pelas próprias crianças”. De fato, os discursos que costumam circular nas escolas, nas universidades, nos filmes, nos programas de televisão, nos canais de *Youtube*, nos livros, nos jogos e nos demais meios acessados pelas crianças são produzidos por adultos, e acabam sendo apropriados pelas crianças e jovens como seus. Cabe então a seguinte questão: onde podemos encontrar conteúdos contendo discursos produzidos pelas próprias crianças sobre si? Em que momento e quais as oportunidades oferecemos às crianças e jovens para produzirem e compartilharem os seus próprios discursos? A presença dos filmes produzidos pelas crianças em diferentes festivais acende o alerta para a construção de espaços de acolhimento e divulgação das suas produções, extrapolando o compartilhamento pelo viés das redes sociais.

Em 2018 mais duas turmas foram promovidas, dessa vez envolvendo as crianças da nossa instituição e das escolas parceiras. Dessas turmas mais dois curtas-metragens foram produzidos: “O microfone mágico⁸” e “Springer: a máquina da amizade⁹”, e que também foram submetidos a festivais de cinema do país. Da mesma forma, no ano de 2019, mais duas turmas da OACC foram concretizadas, com a criação de mais duas obras: “O mundo espelho¹⁰” e “Os monstros da solidão”.

De forma geral, identificamos que as crianças, durante as oficinas, apresentaram um amplo conhecimento sobre alguns aspectos da linguagem cinematográfica, o que reforça a tese de que o público infantil está imerso na cultura visual não apenas como consumidor, mas interagindo e estabelecendo relações com as diferentes produções audiovisuais. E, ao se depararem com o conhecimento dos elementos da linguagem cinematográfica que lhes eram desconhecidos, as crianças mantiveram sempre uma perspectiva ativa, emitindo opiniões e realizando comparações com obras que eram do seu conhecimento.

Já em relação a produção dos filmes, percebemos que todas as seis obras criadas pelas crianças possuem um eixo temático comum: as relações estabelecidas no espaço escolar. Seja de forma explícita ou implícita, questões sobre as diferentes violências simbólicas construídas nesses espaços foram trazidas à tona. Sob diferentes gêneros e estruturas narrativas, as crianças falaram sobre a solidão, o medo, o bullying e a importância da amizade entre seus pares.

No ano de 2020, em virtude da pandemia de Covid 19, pensamos na manutenção das OACC com as crianças em caráter virtual. Entretanto, mesmo com a concretização de uma turma, avaliamos que o formato virtual não favorece essa atividade. A falta do contato e das interações, elemento-chave para o andamento da oficina, ficaram inviabilizados, assim como a produção coletiva do curta-me-

6. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=01cSda9COQc>

7. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WLkPZ985wQ>

8. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2cQr176zsQ&t=31s>

9. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UKZS-dYVJI>

10. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0TpErn8uYB8>

tragem. Também avaliamos que, em virtude do excesso de atividades virtuais, as crianças não mantiveram uma frequência regular ao longo dos encontros, o que também dificulta o andamento do trabalho. Com isso, suspendemos a realização das OACC no ano de 2021, esperando o retorno das atividades presenciais e os desdobramentos causados por esse período de isolamento social e encerramento das atividades escolares.

Atividades formativas: (des)construindo o cinema na escola

Entendendo a relevância dessa temática para a educação contemporânea e as experiências construídas ao longo do projeto, pensamos em como poderíamos ampliar nossas ações, para que outras escolas também pudessem agregar ao nosso trabalho de forma mais contínua e intensificada. Percebíamos, ao longo das sessões do CiNEIclub, que as escolas convidadas participavam das sessões de forma pontual, e devido as inúmeras demandas diárias, não conseguíamos acompanhá-las, para que elas pudessem dar continuidade ao trabalho a partir das suas realidades.

Esse fato sempre “pesou” em nossas reflexões. Como poderíamos semear esse trabalho, ampliá-lo, para que outras iniciativas pudessem ser geradas, para que sensibilizássemos professores e educadores para a importância de um novo olhar para o cinema na escola?

Estabelecendo parcerias com as diferentes escolas para a participação durante as sessões do CiNEIclub, buscamos sempre realizar, minimamente, uma contextualização do projeto junto a equipe gestora e docentes envolvidos dessas instituições. Não gostaríamos que esse trabalho recaísse como “mais uma demanda” para as escolas, pois esse olhar impediria a efetividade e o envolvimento dos profissionais para somarem-se ao projeto. Muitas vezes esse primeiro contato entre escolas e professores participantes foi possível, o que, de fato, gerou uma outra dinâmica das crianças e docentes durante as sessões do cineclub. Entretanto, essa preparação inicial nem sempre foi possível com todas as instituições, e para tentar sanar essa carência, buscamos manter canais de comunicação abertos com os participantes externos através da criação de grupos de *WhatsApp* onde era possível a troca de mensagens, orientações e informações sobre o trabalho do CiNEIclub.

Para além dessas interações específicas com as escolas parceiras também promovemos ações formativas para professores, educadores e acadêmicos da UFRN, de forma mais abrangente. Nesses encontros buscamos abordar as diferentes perspectivas teóricas implicadas no encontro entre cinema e Educação, contando, inclusive, com a participação de Sihan Felix para a formação específica sobre alguns aspectos da linguagem cinematográfica. Essas atividades formativas foram intensificadas em 2019, ano em que recebemos um maior financiamento da Pró-reitoria de Extensão em termos de contratação de recursos humanos. Esse incentivo também nos permitiu atender a solicitações de professores e gestores, de diferentes instituições do Rio Grande do Norte, para a promoção de ações formativas sobre o trabalho com o cinema e o cineclubismo escolar.

Um momento muito impactante, ocorrido durante uma das formações oferecidas pelo projeto, marcou intensamente nossa equipe. No ano de 2019, ao concluirmos uma das turmas composta por professores de diferentes instituições de ensino da região metropolitana de Natal/RN, escolhemos “Limbo (ou de quem sofre bullying)”, filme produzido pelas crianças na primeira turma da OACC, para análise coletiva da obra, de forma semelhante ao exercício que realizamos com as crianças durante as sessões de cinema. Acreditávamos, a partir dessa escolha, que a discussão seria gerada em torno das crianças e das representações sobre violência nos espaços escolares, tema central do filme. Entretanto, de forma surpreendente, cada professor começou a falar sobre suas dores e sofrimentos em virtude da sua carreira docente. Um momento muito forte e impactante foi estabelecido, e deixou marcado para nossa equipe o quanto nossos educadores também precisam de apoio e de escuta. Além disso, também reforçou a potencialidade do cinema enquanto dispositivo de identificação, de

subjetividade, de estética, de arte e comunicação, e o quanto perdemos enquanto escola ao não aproveitá-lo diante de todas essas dimensões. O peso e responsabilidade da docência, por vezes, é bastante desafiador, e acabamos nos esquecendo das individualidades e das histórias que constituem cada sujeito. Assim, para além de julgamentos, é necessário que possamos sempre olhar o outro, estreitar caminhos, contribuir para que novas práticas possam ser construídas pelo viés da coletividade e colaboração.

CiNEI clube e pandemia: limitações e caminhos possíveis

O ano de 2020 prometia muitas mudanças para o projeto. Pretendíamos ampliar nosso público participante, envolvendo crianças da Educação Infantil, e sonhávamos consolidar um projeto de pesquisa, que caminharía em paralelo as ações do CiNEI clube, com o viés da recepção fílmica a partir das práticas cineclubistas. Também pretendíamos viabilizar a construção de uma página na internet que fornecesse aos professores e interessados diferentes materiais para estudo e pesquisa, assim como sugestões de atividades envolvendo o cinema na escola. Porém, em virtude da paralisação das atividades diante da pandemia de Covid 19, foi necessário suspender todos os projetos e retornar ao princípio, construindo alternativas de encontro e manutenção do CiNEI clube.

Logo nos primeiros meses do período de isolamento, quando ainda não conhecíamos os inúmeros desdobramentos que esse acontecimento iria nos impor, relutamos diante da possibilidade de limitarmos nossas ações junto às crianças apenas pelo meio virtual, e pensamos em focar nossas ações junto ao público docente. E assim o fizemos: planejamos encontros virtuais com professores e acadêmicos, convidamos mediadores da área de cinema (diretores, produtores, críticos, cineclubistas, pesquisadores) e estruturamos uma dinâmica mensal de encontros para o debate de filmes indicados pela equipe do projeto, buscando não sobrecarregar ainda mais os participantes diante das telas. Essas ações foram iniciadas em 2021, após estarmos mais preparados para o desafio desse modelo virtual de atuação. Entretanto, apenas três encontros foram viabilizados, pois, como prevíamos, a participação dos professores acabou dissipando-se em virtude das inúmeras demandas diárias e também do retorno progressivo das escolas às atividades presenciais.

Com as crianças enfrentamos um desafio ainda maior. Nossa instituição buscou, nos primeiros meses de 2020, mapear e possibilitar que todas as crianças e famílias pudessem ter acesso a equipamentos para o acesso às aulas virtuais. Entretanto, ao buscarmos a participação das crianças das escolas parceiras, nos deparamos com um grande obstáculo: as crianças e famílias, na sua maioria, não dispunham de equipamentos ou internet para participarem das atividades virtuais oferecidas pelas escolas. Em diálogo com as professoras dessas instituições, soubemos que nem as próprias atividades da escola estavam sendo viabilizadas, o que impedia nossas tentativas de promoção de encontros virtuais. Ainda tentamos elaborar vídeos contendo indicações de filmes de livre acesso na internet, buscando orientar essas crianças para a promoção de debates com seus familiares. Repassamos esses vídeos para as professoras das escolas, porém, nenhum retorno foi obtido, o que reforça as lacunas socioeconômicas existentes entre as culturas infantis brasileiras.

Esse contexto nos moveu a pensar sobre a necessidade de um novo modelo de cineclubismo, gerado a partir desse período histórico: o cineclubismo virtual. Mesmo sendo a única forma encontrada para que pudéssemos estar juntos, ele acaba sendo, em parte, ainda mais excludente, pois não permite que crianças e pessoas que não possuam acesso a recursos tecnológicos participem das sessões. Entendemos que, embora o fato dos cineclubes virtuais terem permitido a participação de pessoas de diferentes localidades (o que era inviável no modelo presencial), acabou reforçando e excluindo grande parte da população do movimento cineclubista.

Junto às crianças do NEI promovemos, ainda em 2020, três sessões virtuais. Alteramos algumas etapas do projeto, como a curadoria e as sessões, que acabaram acontecendo através da indicação de curtas-metragens nacionais dispo-

níveis na internet pela equipe do projeto, além de suprimirmos a realização da sessão prévia. Também tentamos manter uma rotina de indicações de filmes em nossa página do Instagram, onde as crianças e professores, além da nossa equipe, foram convidadas a sugerir títulos para serem apreciados durante a pandemia.

Temos clareza que todas essas ações, pensadas e elaboradas a partir de uma situação de crise, não foram democráticas, pois não atingiram as diferentes realidades do público infantil e docente. Entretanto, foram ações possíveis a partir das condições que nos foram impostas, e nos promoveram inúmeros questionamentos sobre a Educação, o lugar da escola e do cinema. Talvez o formato híbrido possa contribuir para que, após o período pandêmico, possamos pensar em estratégias de aproximação entre crianças de diferentes localidades e regiões do país, por exemplo. A certeza é apenas de que temos um longo caminho de desafios pela frente.

Conclusão

A atual situação política, econômica e sanitária brasileira (escrevemos esse artigo durante o mês de setembro de 2021, em um período de extrema ameaça a democracia do país tem sido pauta de manifestações pró-governo) acaba sendo uma das grandes propulsoras para a escrita dessas reflexões. O financiamento e a proliferação de notícias falsas e o incentivo crescente da degradação do papel do professor são apenas dois dos fatores que nos levem a viver tempos de tristeza e grande desesperança.

Um dos grandes alvos dos inúmeros ataques do atual governo tem sido justamente Paulo Freire, educador brasileiro, nordestino, autor de inúmeros livros que dialogam justamente sobre a esperança na educação, sobre o olhar para os oprimidos, sobre a consciência crítica do povo. Essa parcela da população que diariamente constrói narrativas de desarticulação do trabalho das escolas e dos professores, que é contrária a educação formal, que faz do professor inimigo da sociedade, percebe que, a partir dos ideais de uma educação voltada à democracia e liberdade, é possível a derrubada de governos autoritários, racistas, homofóbicos, machistas e contrários a educação crítica.

Mas, é preciso esperar sempre, como nos diz Paulo Freire. É preciso lutar e não desistir. É preciso que nossas práticas, em prol de uma educação libertadora, ecoem nas mais diferentes realidades, principalmente as brasileiras. E que o cinema na escola nos permita viver experiências de alteridade, de empatia e democracia. Que esse encontro permita construir um lugar onde a escola seja, segundo Migliorin (2014, 104) “um espaço de risco, onde as invenções de tempo e de espaço são possíveis e desejáveis, assim como o transporte de mundo, o compartilhamento de olhares”.

Com o cinema e a sua possibilidade de elaboração de novos mundos, poderemos viver novas relações. E que essas experiências nos oportunizem a construção de uma Pedagogia onde não sejamos os próprios opressores, mas sim agentes da transformação social.

As reflexões e a proposta de um cineclube escolar desenvolvidas nesse texto nos permitiram perceber e reconhecer o lugar que o cinema deve ocupar no cruzamento com a educação. São frutos de um trabalho contínuo, que buscou sempre a interlocução entre os diferentes atores envolvidos no processo, e criou estratégias de ação a partir das suas principais referências no campo da mídia-educação e dos estudos para uma educação fílmica. Entendemos que as múltiplas realidades e contextos educativos podem não permitir e até mesmo impedir que uma proposta com os mesmos propósitos seja possível. Entretanto, ressaltamos que a nossa metodologia também foi construída a partir da nossa realidade, e que também não foi possível, diante das nossas limitações, promover todas as ações almejadas, como uma maior participação da comunidade escolar, por exemplo. Mas, para além de receitas e modelos prontos, esperamos que esse texto permita, para muitos, uma iniciação a temática abordada, promovendo novos olhares para o cinema na escola.

Também salientamos que o contexto da pandemia de Covid 19 foi bastante limitador e agressivo. Além de suspender nossas atividades, rompe com um ciclo de atividades que ocorria desde 2017, e já apresentava ações permanentes com as crianças, o que nos permitiria, brevemente, realizar pesquisas mais aprofundadas sobre o impacto do trabalho para a formação fílmica nos participantes. Precisaremos reiniciar, em diferentes formatos, com novos agrupamentos infantis, adaptados ao novo contexto sanitário, o nos impõe uma quebra de ações e de acompanhamento das turmas envolvidas.

Que novos ciclos sejam possíveis a todos diante dessa nova realidade. E que a educação, nesses novos tempos, nos permita a sensibilidade e a alteridade necessária para que possamos ver o outro e o mundo de forma mais humana e coerente. E que nessa interlocução entre a escola e o cineclubismo ambos possam refletir sobre suas práticas, encontrando caminhos possíveis, apoiando-se em suas especificidades, tendo como foco as crianças e jovens contemporâneos, respeitando-se suas vivências e produzindo novos caminhos para a formação do público infantojuvenil de cinema.

Referências:

- Barroso, Paulo. 2017. "A imagem como ausência". Vista/Revista de Cultura Visual nº 1: 50-71
- Bergala, Alain. 2008. A hipótese-cinema. Traduzido do francês por Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ
- Buckingham, David. 2006. Crescer na era das mídias: após a morte da infância. Traduzido do inglês por Gilka Girardello e Isabel Orofino. Trabalho não publicado. https://www.academia.edu/2748378/Crescer_na_era_das_m%C3%ADdias_eletr%C3%B4nicas. Acedido em 12 de setembro de 2021.
- Buckingham, David. 2019. "Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalismo". <http://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>. Acendido em 01 de setembro de 2021.
- Canclini, Néstor García. 1997. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Dornelles, Leni Vieira. 2005. Infâncias que nos escapam: das crianças de rua às crianças cyber. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Duarte, Rosália; Maria da Graça Labrunie; Rita Migliora; Dayse Alves; Elaine Lima; Cristiane Alves e Camila Leite. 2004. "Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema". Em A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação, organizado por Maria da Graça Jacintho Setton, 37-52. São Paulo: Editora Annablume.
- Dussel, Inés. 2009. "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". Nómadas nº 30: 180-193.
- Fantin, Monica. 2014. "Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades". Em Escritos de Alfabetização audiovisual, organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, 47-67. Porto Alegre: Libretos.
- Felix, Sihan. 2021. Come-se frustrações enquanto o alimento é o filme. Em O Figueirense Edição 5.839: 30
- Figueiredo, Milene dos Santos. 2009. Professor...as crianças já ligaram a TV...e você? Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- Freire, Paulo. 2013. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Fresquet, Adriana. 2017. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Hernández, Fernando. 2000. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Traduzido do espanhol por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Art-med.
- Iep! 2010. De Rita Horst. Holanda.
- Lemming Film BV. DVD
- Leandro, Anita. 2001. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunicação & Educação nº 21, 29-36
- Leite, César Donizetti Pereira e Rafael Christofolletti. 2015. "Pra que cinema? O

que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros". Em Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas, organizado por Adriana Fresquet. Universo Produção. https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acedido em 13 de setembro de 2021.

Lins, Heloísa Andreia de Matos. 2014. "Cultura visual e pedagogia da imagem: recursos e avanços nas práticas escolares". Educação em Revista nº 1: 245-260

Lins, Luiza. 2014. "Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis". Em Escritos de Alfabetização audiovisual, organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, 173-178. Porto Alegre: Libretos.

Macedo, Felipe. 2010. "Cineclube e Autoformação do público". Em Cineclube, cinema & educação, organizado por Giovanni Alves e Felipe Macedo Macedo, 27-55. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6

Marcello, Fabiana Amorim e Rosa Maria Bueno Fischer. 2011. "Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação". Educação & Realidade nº36: 505-519

Martín-Barbero, Jesus. 2006. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Migliorin, Cezar. 2014. "O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos". Em Escritos de Alfabetização audiovisual, organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, 99-107. Porto Alegre: Libretos.

Migliorin, Cezar e Isaac Pipano. 2019. Cinema de brincar. Belo Horizonte: Relicário.

Melo, João Batista. 2011. Lanterna mágica: infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Melot, Michel. 2015. Uma breve história...da imagem. Universidade do Minho, Portugal: Edições Húmus

Mcquail, Denis. 2010. Mass Communication Theory. London: Sage.

Mundim, Luiz Felipe Cezar. 2021. "Quando o mal é grande e sem remédio radical, tomamos remédios improvisados – a industrialização do cinema e as origens da organização do público na França (1985 – 1914)". Tempo e Argumento nº 13: 2-35.

Pacheco, Raquel. 2019. "Pedagogias do cinema: história e abordagens educativas". Cadernos de pesquisa Pensamento Educacional nº 14: 33-50.

Palfrey, John e Urs Gasser. 2011. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Traduzido do inglês por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed

Pereira, Sara. 2021. "Crianças, jovens e Media na era digital: consumidores e produtores?". Braga: Edição UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/07/Crian%C3%A7as-Jovens-e-Media-na-Era-Digital-Consumidores-e-Produtores.pdf>. Acedido em 12 de setembro de 2021.

Pipano, Isaac. 2019. Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia da imagem. Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense.

Reia-Baptista, Vítor. 1995. "Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: dimensões pedagógicas do cinema". Em Educación y medios de comunicación en el contexto ibero-americano, organizado por Julio Cabero Almenara e José Ignacio Agueded Gómez, 143-15. Universidade Internacional de Andalucía.

Xavier, Ismail. 2019. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra.