

Entre fadas e bruxas e príncipes e monstras: tensões referentes às masculinidades e feminilidades na educação básica

Entre hadas y brujas e príncipes y monstras: tensiones sobre las masculinidades y feminidades en la educación básica

Between fairies and witches e princes and monsters: tensions regarding masculinities and femininities in basic education

Marcelly Camacho Torteli Faria¹

Tássio Acosta²

Wenceslao Machado de Oliveira Jr³

Resumo: Vislumbrando algumas faces do cotidiano escolar das crianças pequenas, traçamos encontros com o cinema-escola e a rede de educação infantil na cidade de Campinas-SP, integrada ao Programa Cinema & Educação, em parceria com a universidade, para pesquisas envolvendo cinema na educação. A parceria envolve o Cineclube das Escolas Regente Feijó e Cha Il Sun, o Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO e o grupo de pesquisa Transversal, ambos da Unicamp, com foco na Filosofia da Diferença. A proposta leva aos questionamentos: é possível diálogos curriculares que integram corpos, diferenças e multiplicidades de feminismos e gêneros na escola infantil? Como tornar audíveis e visíveis as cores, os nomes, as histórias e as vozes frequentemente invisibilizadas na educação? Através dos dispositivos de cinema, encontramos algumas pistas nas experiências de gêneros em criação com as crianças e o cine-escola.

Palavras-chave: Cine-Escola; Regimes de visibilidade; Regimes de invisibilidade.

Resumen: Para comprender algunos aspectos de la vida escolar cotidiana de los niños pequeños, organizamos reuniones con la escuela de cine y la red de educación infantil de la ciudad de Campinas, São Paulo, integrada en el Programa Cine y Educación, en colaboración con la universidad, para la investigación sobre cine en la educación. La colaboración involucra al Cineclub de las Escuelas Regente Feijó y Cha Il Sun, el Laboratorio de Estudios Audiovisuales (OLHO) y el grupo de investigación Transversal, ambos de la Unicamp, centrados en la Filosofía de la Diferencia. La propuesta plantea las siguientes preguntas: ¿Es posible generar diálogos curriculares que integren los cuerpos, las diferencias y las multiplicidades del feminismo y el género en la educación infantil? ¿Cómo podemos hacer audibles y visibles los colores, los nombres, las historias y las voces a menudo invisibilizadas en la educación? A través de los dispositivos del cine, encontramos algunas pistas en las experiencias de creación de género con niños y la escuela de cine.

Palabras clave: Escuela de Cine; Regímenes de visibilidad; Regímenes de invisibilidad.

Abstract: To glimpse some aspects of the daily school life of young children, we established meetings with the cinema school and the early childhood education network in the city of Campinas, São Paulo, integrated into the Cinema & Education Program, in partnership with the university, to research cinema in education. The partnership involves the Film Club of the Regente Feijó and Cha Il Sun Schools, the Audiovisual Studies Laboratory (OLHO), and the Transversal research group, both at Unicamp, focusing on the Philosophy of Difference. The proposal raises the following questions: Is it possible to have curricular dialogues that integrate bodies, differences, and multiplicities of feminism and gender in early childhood education? How can we make audible and visible the colors, names, stories, and

¹ Unicamp

² Universidade Santa Cecília e Universidade Virtual de São Paulo

³ Unicamp.

voices often made invisible in education? Through the devices of cinema, we find some clues in the experiences of genres being created with children and the cinema school.

Keywords: Cinema School; Regimes of visibility; Regimes of invisibility.

A escola, o cinema, a cartografia

O desafio da abordagem com feminismos, gêneros e sexualidades na educação básica, considerando seus primórdios na escola infantil, mobilizou a escrita do presente texto. Nesse sentido, as artes, de modo geral, e o cinema, de forma particular, a partir da Lei nº 13.006/14, que destaca a necessidade da exibição de filmes brasileiros nas escolas, permitem ampliar uma proposta de trabalho com cinema na educação, compondo ações integradas aos conteúdos curriculares, à pedagogia institucional e às políticas públicas. A inserção do cinema nas escolas, portanto, não é apenas uma questão de acesso a bens culturais, mas também uma oportunidade de ressignificar experiências, promovendo novos olhares sobre a identidade, a diversidade e as relações de gênero.

Nesse contexto, debatem-se as tensões relativas aos lugares instituídos da infância, do cinema, do feminino e do masculino, abrindo-se a novas composições referentes às feminilidades e masculinidades em devir. Através do cinema-escola, é possível construir novas narrativas que questionam os padrões normativos de gênero e sexualidade, permitindo às crianças e educador@s se envolverem em processos de autodescoberta e reflexão crítica. Apostando em tessituras feministas ancestrais, contemporâneas e queer (Arbor, 2008; Rodrigues, 2021), com as artes do cine-escola, as bruxarias aqui se evidenciam em corpos constituídos por territórios abertos às experimentações com as imagens e outros corpos não binários: cuidado de si e do coletivo, das plantas, dos animais, das cores, dos objetos, das máquinas, dos brinquedos e das músicas... Cartografando linhas cosmológicas como novas formas poéticas eco-transfeministas de vidas na educação. Fadas e príncipes se constituem em mutualidade com brux@s e monstras. Corpos-gêneros em reinvenção com seres encantad@s.

Os movimentos sociais cigano, negro, feministas, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outros, vêm contribuindo para abordagens singulares nesse campo, ampliando experiências e sentidos na literatura, na vida, na educação e na sociedade. O feminismo ancestral é uma variação dentro do próprio feminismo, tecido a partir dos saberes, das lutas e das singularidades de uma imensa gama de povos originários, traçando saberes femininos nos diferentes corpos como a própria vida em sua pluralidade. Vida que se faz no território, no terreno, no "chão de escola", na terra, na poeira, nas águas, nos ares, nos sonhos (Oliveira Jr, 2020, p. 18). É nesse

chão que se desenrolam os conflitos e as resistências, onde se constrói uma educação capaz de dialogar com saberes marginalizados e formas de conhecimento que questionam a colonialidade do saber.

As experiências com as oficinas de cinema-escola aqui apresentadas estão vinculadas à proposta do Cineclube Regente/Cha⁴, um trabalho com o audiovisual que floresceu em 2018, fruto de um processo iniciado em 2016. Esse projeto envolveu a rede pública de educação de Campinas por meio do Programa Cinema e Educação, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Campinas em parceria com a Faculdade de Educação/Unicamp e, mais diretamente, com o Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO. Durante esse percurso, foram realizadas leituras e diálogos com crianças, professoras-artistas e pesquisador@s, explorando a invenção de novas perspectivas sobre o feminino, o masculino e o cinema-escola na educação pública infantil.

A pesquisa-experiência e a pesquisa-intervenção também se desenvolveram a partir da investigação das produções e do histórico do projeto de pesquisa anterior, *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*⁵ (Oliveira Jr. 2021). Além disso, envolveram uma imersão nos cotidianos escolares, incluindo a realização de oficinas de cinema em parceria com o cineclube já existente na escola. Dessa forma, foram sendo construídas experiências de aprendizagem por meio de imagens, leituras, produção de textos e criação de filmagens e filmes. Esses processos revelaram a potência do cinema como ferramenta pedagógica, permitindo um olhar ampliado sobre as histórias de vida, os sonhos e as subjetividades de cada participante.

Dentro desse contexto, Gilles Deleuze nos ajuda a compreender o currículo como um campo de forças em constante devir, uma multiplicidade de fluxos e linhas de fuga que desafiam estruturas fixas e normativas (Amorim; Andrade, 2007; Amorim, 2013). Ao pensarmos a educação a partir da perspectiva deleuziana, questionamos os formatos tradicionais e hierárquicos que regem o ensino, apostando em uma abordagem rizomática, onde o conhecimento não se organiza em estruturas verticais, mas sim em redes de conexões imprevisíveis. O currículo, nessa concepção, não é um conjunto fixo de conteúdos a serem transferidos (Santos; Diniz-Pereira, 2016), mas um campo de experimentação, onde o aprender se dá na relação com o inesperado e o desconhecido (Andrade; Carvalho, 2019).

Oliveira Jr. (1999), ao discutir o currículo como experiência, reforça essa visão ao propor que a educação não pode ser um conjunto fechado de conteúdos pré-definidos, mas sim um campo de invenção. Para o autor, o currículo precisa ser um território aberto à

⁴ Ver produções no canal https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A

⁵ Apoio Fapesp 2018/09258-4 – linha Ensino Público.

multiplicidade de vozes e à reinvenção constante das práticas pedagógicas, possibilitando a criação de novos sentidos e significados para os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o currículo não deve apenas ‘transmitir conhecimentos’, mas também fomentar a produção de subjetividades e a transformação da realidade escolar.

O cinema-escola se apresenta, então, não apenas como ferramenta didática, mas como um campo político de invenção e ressignificação, face ao conservadorismo que emerge de sistemas facistas sempre em vias de se fazer em prol dos interesses neoliberais. Ele propõe uma educação menos engessada e mais conectada às experiências do mundo, trazendo novos significados para os processos de aprendizagem e desestabilizando hierarquias e dicotomias tradicionais dentro da educação. Ao incorporar o cinema como dispositivo de experimentação curricular, abre-se espaço para um currículo que pulsa com a vida, que dialoga com as experiências das crianças e educador@s, promovendo encontros transformadores e aprendizagens que extrapolam as paredes da escola. Assim, as experiências de ensino-aprendizagem se tornam um território de reciprocidade, resistência e reinvenção, no qual a educação não apenas ensina, mas também possibilita que novos mundos sejam imaginados e criados, a partir de fragmentos de imagens e ruínas da história, compondo a tessitura de memórias imaginativas (Guimarães, 2005) e novas formas de vida e subjetividades artísticas e políticas.

Por fim, de maneira a deixar a escrita mais fluida, optamos em referenciar os autores mais ao final do texto do que em seu corpo *per si*. A isso, justificamos que o trabalho aqui apresentado também flertou com a fluidez do acontecimento nas práticas das oficinas de experimentações.

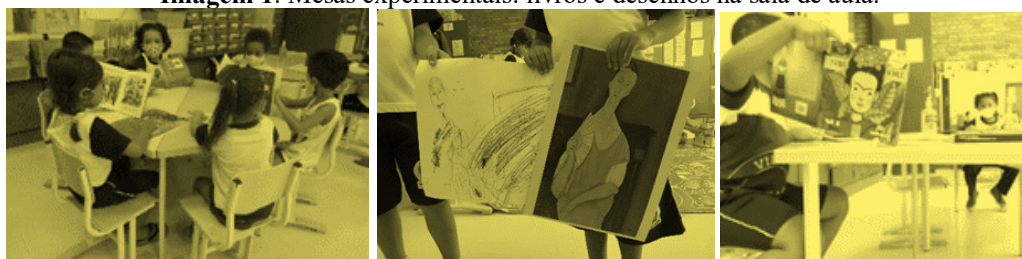
Pensando o currículo residual

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o Referencial Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), embora sejam instrumentos fundamentais para a proteção das infâncias, também podem se tornar documentos que as aprisionam.

Em contrapartida, o currículo pode ser concebido como um mergulho no caos, espaço de criação nas artes, ciências e filosofia (Gallo, 2007) constituído de modo que as experiências entre educador@s e crianças, por meio do cinema, possibilita ver, ouvir, expressar e multiplicar onirismos, devir-femininos, devir-mulher, devir-travesti (Acosta, 2016, Santos, 2008), corpos,

gêneros e sexualidades em constante criação. A poeira do chão no parque escolar, as plantas, os animais, as paisagens... tudo isso compõe um cenário onde gêneros e sexualidades são nomeados a partir das experiências com imagens sonoras, táteis e visuais, transcendendo os princípios normativos. Assim, a legislação educacional pode tanto ampliar as possibilidades de expressão quanto atuar como um mecanismo de silenciamento de corpos e histórias colonizadas. Conforme a imagem a seguir, destacamos duas, entre as várias oficinas realizadas em uma escola de educação infantil ao longo de seis meses, envolvendo crianças, a professora e a pesquisador@-autor@ deste texto⁶. Essas atividades foram desenvolvidas a partir de intervenções no cotidiano escolar.

Imagem 1: Mesas experimentais: livros e desenhos na sala de aula.



Fonte: Arquivo da pesquisadora e do Cineclub Regente-Cha.

As atividades sempre aconteciam em mesas experimentais, onde eram dispostos livros, adereços que remetem ao universo dos femininos e objetos variados que mobilizam diferentes experimentações. Todas as oficinas eram conduzidas com dispositivos de cinema, a partir da escuta atenta das crianças imersas no cotidiano escolar e de alguns direcionamentos específicos. Regras básicas eram estabelecidas em cada encontro, como a leitura de imagens, a contação e performance de histórias, além de desdobramentos corporais e danças impulsionadas pelas forças atuantes das próprias atividades. Elementos como plantas, mapas, monstras, batons, brilhos, colantes, lenços, esterco, água, regadores, animais e navegações faziam parte desse cotidiano experimental. A exibição de filmes e filmagens, a produção de desenhos e a escolha de referências que destacam os femininos-feminismos – como o livro de poemas “Eu sou a monstra: Hilda Hilst para crionças”⁷ e o mito da “Ilíada” (arte, cinema, livros e oralidades) – integraram nossas escolhas metodológicas. Durante essas atividades, uma câmera era posicionada sobre uma mesa da sala ou diretamente no chão, capturando fragmentos dos corpos

⁶ A pesquisadora possui o TCLE e o termo de autorização de imagens de todas as pessoas, crianças e adultas, que aparecem nas imagens que atravessam este texto.

⁷ Hilda Hilst. Eu sou a monstra: Hilda Hilst para crionças. Ilustrações Daniel Bilenky Mora Fuentes. São Paulo: Quêlônio, 2018.

brincantes, enquanto outra câmera circulava livremente entre as crianças, a professora e a pesquisador@. Em determinados momentos, utilizamos apenas uma câmera fixa; em outros, trabalhávamos exclusivamente com as produções de imagens realizadas pelas próprias participantes.

No primeiro encontro, as crianças receberam molduras de madeira nos formatos retrato e paisagem, permitindo-lhes experimentar diferentes enquadramentos com um material vazado, de centro aberto e variável. Dessa forma, a invenção podia atravessar diversas possibilidades na relação entre produção de imagens, corpos, espaços e paisagens. Também realizamos experimentações sonoras, por meio da escuta de músicas em uma mala-vitrola e/ou em um aparelho de som.

Em geral, as oficinas seguiam um ritual que envolvia a experimentação da proposta, entrecortada por diálogos filosóficos e momentos de escuta musical, que ocorriam tanto durante as atividades quanto após as intervenções. Assim, era possível dialogar durante a experiência de filmar e fotografar com câmera aberta, explorar as molduras de madeira, refletir sobre o objeto vitrola, entre outras indagações que surgiam espontaneamente.

A performance de corpos animalescos e as danças realizadas após a contação da história “Eu sou a Monstra: Hilda Hilst para crianças”, ao som do disco “A arca de Noé”⁸, de Elis Regina, Toquinho, Vinícius de Moraes e outros artistas, possibilitaram que as crianças experimentassem novas formas de expressão. Além disso, após a pintura de corpos com batons, promovemos uma roda de conversa sobre as múltiplas possibilidades de uso desses objetos em diferentes corpos, ampliando seus horizontes de significação.

A preparação das oficinas de cinema, aliada à contação de histórias e à produção audiovisual, foi organizada a partir de trocas de cartas e diálogos com a professora da sala, além de interlocuções com o professor orientador-coautor deste texto. Ademais, seguindo algumas pistas do mito da Ilíada, foram exploradas produções populares e coletivas, características marcantes de culturas e sociedades orais da antiguidade.

⁸ Lançado em 1980, o disco “A arca de Noé”, foi gravado na Ariola. Imagens, colagens e capa elaboradas por Elifas Andreato, produção considerada um clássico da música infantil brasileira, lançado na Itália dez anos antes, a partir de um livro de poemas de Vinícius de Moraes, com arranjos de Toquinho e as seguintes canções com respectivos/as intérpretes: *A arca*, Milton Nascimento e Chico Buarque; *A porta*, Fábio Júnior; *A foca*, Alceu Valença; *A pulga*, Bebel Gilberto; *As abelhas*, Moraes Moreira; *O pato*, MPB4; *São Francisco*, Ney Matogrosso; *O gato*, Marina Lima; *A casa*, Boca Livre; *Aula de piano*, As Frenéticas e Martim Francisco; *O relógio*, Walter Franco; *A corujinha*, Elis Regina; *Menininha*, Toquinho.

Uma das leituras que atravessou nossas discussões foi a do pesquisador Joaquim Brasil Fontes, que, ao traduzir a poeta arcaica Safo de Lesbos⁹, nos presenteia com uma imagem erótica singular da *Ilíada*, ao evocar Eros como “ajudante-em-combates” da poeta, ampliando as interpretações sobre a obra. Além disso, trabalhamos em oficinas a adaptação *La Ilíada*, de Homero, escrita pelo cubano José Martí¹⁰ para uma revista infantil, e selecionamos imagens de outros livros de mitologia escritos em prosa (Solnik, 1973), permitindo que os elementos visuais, mais do que as palavras, narrassem a história à sua maneira.

Nas imagens a seguir, observamos as atividades coletivas em círculo, realizadas pelas crianças em conjunto com a professora e a pesquisadora. A troca de cores, texturas e contrastes indica que a “natureza” do entorno também compunha a experiência das oficinas.

Imagem 2: mesas experimentais: livros e desenhos no parque.



Fonte: Arquivo da pesquisadora e do Cineclube Regente-Cha.

Com base nesse cenário e material, a história foi narrada às crianças pequenas, que participaram ativamente do processo. Elas foram convidadas a performar a saga de gregos e troianos no parque da escola, ressignificando os próprios brinquedos dispostos no espaço: um grande balanço tornou-se um barco, a terra abaixo dele transformou-se em mar, enquanto lunetas e binóculos, criados com rolos de papel higiênico, permitiram que as crianças acompanhassem a fuga e a perseguição dos troianos pelos gregos.

O enfoque nas personagens e em suas performances de gênero, em constante diluição e transmutação, revelou marcas plurais do feminino e do masculino, que se anunciavam por meio das encenações e das imagens captadas pelas câmeras posicionadas dentro do balanço e nas laterais do espaço.

⁹ Joaquim Brasil Fontes. *Variações sobre a lírica de Safo. Texto grego e variações livres*. Gravura de Fúlvia Gonçalves. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

¹⁰ José Martí. “*La Ilíada*, de Homero”. *La Edad de oro*. La Habana, Cuba: Fondo Cultural del ALBA, 2006, p. 39-54.

Para ampliar a experiência, optamos pela criação de mesas experimentais, onde as crianças puderam explorar diferentes performances de gênero a partir da ludicidade proporcionada pelos materiais disponíveis, conforme a imagem a seguir.

As mesas configuraram-se como espaços de experimentação em conexão com os objetos (Americano, 2019), funcionando como territórios suscetíveis à territorialização e desterritorialização a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os adereços dispostos. Nesses espaços, eram tecidas as experiências de cinema na escola, e, por meio das oficinas, buscou-se traçar cartografias femininas a partir da interação com objetos, máquinas, livros de arte, literatura e histórias que dialogassem com as pluralidades criadoras do feminino e do masculino, atravessando diferentes tempos e idades.

Imagem 3: Mesas experimentais: adereços femininos, sala de aula.



Fonte: Arquivo da pesquisadora e do Cineclub Regente-Cha.

As conexões e reverberações dos múltiplos femininos e feminismos também se manifestaram na relação entre a professora e a pesquisador@. A mostra poética do livro-poema de Hilda Hilst para crianças é, ao mesmo tempo, risível e assustadora — mas será mesmo? Talvez o verdadeiro estranhamento esteja na possibilidade de transitar entre diferentes corpos, independentemente de suas supostas “origens” biológicas — uma criatura híbrida, uma fusão entre bicho-onça e criança, que escapa dos regimes de verdade heterocisnormativos presentes na educação, como um dos efeitos de princípios binários de pensamento e sistemas neoliberais (Acosta; Gallo, 2020).

Alargando o currículo às experimentações

A famosa personagem Helena, do mito da Ilíada e do filme Tróia¹¹, conhecida como a criatura mais bela do mundo, poderia habitar diferentes corpos de meninos e meninas durante

¹¹ TROIA. Direção: Wolfgang Petersen, EUA, Malta, Reino Unido, 2004.

as oficinas de cinema na escola. Na contação de histórias, destacava-se a variedade de femininos em criação, tanto nas personagens quanto nas crianças.

— Quem quer ser Helena?
Um menino respondeu entusiasmado:
— Euuu!
Ao que uma menina retruca:
— Mas não pode ser menino, tem que ser menina!

Helena, a irreverente figura que supostamente mobilizou uma guerra mais por amor do que por territórios e honrarias, agora estava livre para habitar os corpos e vozes das infâncias. E as infâncias, por sua vez, viajando por tempos e personagens arcaicos, ancestrais e mitológicos, davam novas vidas às figuras do mito.

A história foi contada às crianças em duas oficinas: uma realizada em sala e outra no pátio externo da escola. Após a contação, elas foram convidadas a performar a saga de gregos e troianos no barco-navio do parquinho. Assim, emergiram propostas para experimentar o currículo de forma diferente, por meio de histórias, mitos, performances e brincadeiras que faziam florescer feminilidades e masculinidades em criação, tecendo outros mundos afroameríndios com as crianças, os ambientes, as paisagens oníricas, as imagens, as águas, os mares, os objetos, as terras, as plantas, os bichos e as sexualidades.

As figuras de Helena e Páris passaram a habitar diferentes corpos, sem a imposição binária dos gêneros conforme seus desígnios biológicos. Traçando cartografias femininas e masculinas em criação, por meio das imagens e do cine-escola, as crianças reinventam a história, os gêneros, as perspectivas, os planos, o mito e a si mesmas.

A professora sugeriu posicionar a câmera dentro do barco-balanço, produzindo uma filmagem de baixo para cima, na qual os gêneros já não se distinguiam claramente. Na performance, a Helena-criança-personagem deixava de ser apenas a mulher-mito, maldita e traidora, para se tornar uma personagem feminina que podia habitar diferentes corpos — humanos e não humanos.

O corpo do navio-balanço, os corpos-infâncias e a poética sáfica, na expressão do desejo comum da beleza e do amor, entrelaçam-se na mesma atividade. Ainda que nem todas as crianças desejassem ser Helena, todas navegavam na experiência-performance de deslocamento de gêneros, reinventando a história na criação das múltiplas imagens do cinema-escola.

A abertura para a escuta e o diálogo com experiências, vidas, barcos, balanços, imagens, livros, mitos, mares, terras, corpos e gêneros que se dobram e desdobram, integram-se e

desintegram-se, cria novas sensações e sentidos. Isso permitia a composição e decomposição de telas, leituras e molduras, utilizadas cada vez mais como metodologia de experimentação.

O cinema-escola mergulhava nas imagens, saltava das telas e transbordava com as infâncias. Um espaço ao mesmo tempo terreno e sideral, mais cosmológico — em sua relação com a natureza e a ficção — do que antropológico, onde o humano e uma suposta realidade fixa deixavam de ser os únicos referenciais. Assim, em uma sala de aula da educação infantil, encontrava-se um mundo — ou vários mundos — em movimento, em diálogo com as imagens e o cinema.

Essa sala, situada no final de um corredor cercado por outras salas de aula, abrigava professoras e crianças de diferentes idades em uma escola onde o cineclube pulsava com vitalidade. Lá, a professora da sala, também artista e pesquisadora do cinema na educação, compunha, junto a outras pesquisadoras, territórios propícios para experimentar esses mundos em criação. Essas experimentações eram atravessadas pela plasticidade inconsciente (Malabou, 2014, 2021a, 2021b, 2024; Warmling, 2021) dos tempos de pandemia, pela tessitura de subjetividades e escritas — como a de uma aranha em sua teia-rede, frágil e múltipla, quase infinita em sua pequena porção finita.

Trata-se de uma escrita aracniana, uma escrita-desvio inspirada em Deligny, que segue o voo da vassoura da bruxa, entre feitiçarias e o outro lado da inquisição. Uma escrita que aposta na condição de vida da criatura humana e não humana, feita de imagens, mapas e literatura; uma escrita como elemento fisiológico e sensorial, que constitui corpos e múltiplos modos de existência (Melo, 2018).

As crianças tornavam-se personagens, assim como as paisagens ao seu redor: árvores que dançavam, brinquedos multicoloridos do parque, fadas, bruxas e feitiçeiros(as) na produção da magia cinematográfica da diferença. Em vez de seguir a lógica do cinema clássico, que privilegia certos momentos na construção narrativa, escolheu-se destacar instantes quaisquer dos cotidianos escolares, abrindo espaço para novas experiências com gêneros em criação nas travessuras do cine-escola.

As imagens produzidas revelavam intensidades e contrastes cromáticos: os raios de sol refletindo tonalidades no verde do gramado em uma tarde no parque, as sombras projetadas sobre a paisagem terrestre, os jogos de luz e cor. Havia também a imagem-afecção, na qual o azul escuro e brilhante despontava ao fundo do rosto colorido da menina, enquanto, no menino, o azul claro-escuro saltava na forma de um terceiro olho luminoso e de uma estrela azul intensa.

Paisagens incidiam sobre corpos-infâncias, e corpos-infâncias atravessavam paisagens, constituindo-se mutuamente. Os rostos desdobravam-se no tempo, transformando-se em imagens-tempo, cartografando espaços que não eram delimitados por coordenadas fixas, mas que se abriam para a composição de um espaço-tempo próprio, virtual, possível — um espaço qualquer, na concepção de Deleuze (Machado, 2009; Wosniak, 2018).

O cinema na escola não deve ser compreendido apenas como uma ferramenta pedagógica tradicional, mas como uma experiência de produção de subjetividade. Inspirando-se na filosofia de Gilles Deleuze, pode-se pensar o cinema-escola como um espaço de experimentação em que a imagem não apenas representa realidades; é abertura, provoca novos modos de percepção e existência.

Deleuze (1985, 1989) desenvolve sua filosofia do cinema a partir de dois regimes principais: a imagem-movimento e a imagem-tempo. A primeira está ligada a uma lógica sensorio-motora, na qual as imagens se encadeiam de forma linear e causal, como no cinema clássico. Já a imagem-tempo rompe essa linearidade, permitindo que o tempo se manifeste diretamente na imagem, criando fissuras e espaços de indeterminação. No contexto escolar, o cinema pode operar como um dispositivo que desafia a concepção homogênea do tempo e do aprendizado, abrindo brechas para novas formas de expressão e subjetivação.

Ao trazer a experiência cinematográfica para a escola, não se trata apenas de ensinar a linguagem do cinema, mas de criar espaços para a emergência de subjetividades que se formam na relação entre crianças, imagens e sons. A imagem não é um mero reflexo da realidade, mas um campo de forças, uma zona de encontro entre corpos, gestos, afetos e temporalidades (Deleuze, 1985). Esse encontro permite que os sujeitos escolares não sejam apenas consumidores de narrativas prontas, mas produtores de novos sentidos e percepções, atravessando diferentes regimes de visibilidade e afetividade.

Pensar o cinema na escola sob uma perspectiva deleuziana significa compreendê-lo como um dispositivo de experimentação subjetiva, onde crianças e educadoras não apenas assistem a filmes, mas produzem imagens e, ao fazê-lo, recriam-se a si mesmas e ao mundo.

Lições de bruxarias no cinema-escola

A primeira aprendizagem que podemos destacar aqui é a própria experiência de escrita com os femininos. Escrita de cartas e diários escolares, à mão e à máquina de escrever, filmar e fotografar. Tudo se encontrava em um intenso diálogo com Alexsandra Costa Cardoso (2017)

e Norma Telles (2008), a partir da leitura que realizaram de Gilbert e Gubar¹² sobre a ansiedade da autoria feminina na poética de Ana Cristina César e Luiza Neto Jorge, e sobre a criatividade monstruosa nos femininos oprimidos e silenciados, a partir da leitura do mito de Lilith.

Não nos deteremos nas obras das poetisas mencionadas, tampouco na narrativa da Eva ancestral, a primeira mulher antes de Eva a ser inventada na literatura sagrada, segundo os contornos da figura de Lilith. Nossa proposta é trazer à tona essa inquietação implicada nos atos de criação femininas e, por que não dizer, feministas?

Escrever com arte, imagens e palavras é um gesto que, para muitas criaturas femininas, pode parecer quase irrealizável, se considerarmos a escrita em seu sentido puro e literal. A escrita com os femininos, experimentada por diferentes corpos, carrega sempre algo que funciona como uma vassoura — que limpa, voa, dança e varre espaços e pensamentos nebulosos. É uma escrita que acontece enquanto se varre o chão de uma sala de aula, se preenche um texto ou se transita pelos sonhos.

Essa escrita tem algo de água com espuma, de louças e roupas sendo lavadas; de fumaça, fogo e aromas de picumã; de cozinha, temperos em chamas, frutas e animais. Carrega simultaneamente o domesticado e o selvagem, o remoto e o ancestral, aquilo que cheira a mofo e também a fungos, plantas e flores. Guarda as marcas dos corpos de nossas filhas — as que parimos, as que cuidamos e até aquelas que não puderam vir ao mundo. Das que fomos obrigadas a abortar, por desejo ou necessidade, e daquelas outras tantas que não puderam ser abortadas. Das filhas que são nossas, das filhas do mundo, esperadas e desejadas.

Essa escrita tem algo de terra e mar, de céu, vento e chuva; de sangue jorrando, transbordando... ou interrompido. Carrega dores e alegrias, solidões povoadas. Tem algo de sol e lua, de árvores que guardam memórias das violências sofridas, tanto nos próprios corpos quanto nos corpos de outras mulheres — negras, trans, travestis, indígenas, pobres e ricas. Tem algo de máquina, trem e avião; de barco, bicicleta, velotrol e moinhos de vento.

¹² Sandra Ellen Mortola ou Sandra Mortola Guilbert (1936-2024) e Susan Gubar (1944), escritoras e professoras americanas, conhecidas pela parceria na obra **The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination** (**A Louca no Sótão: a escritora e o imaginário literário no Século XIX**) de 1979, abordam uma crítica feminista (2ª onda, ampliação de direitos, liberdade, sexualidade, pílula, divórcio, combate às violências etc.) à tradição literária de autoria feminina da era vitoriana. A obra se destaca ao questionar o processo criativo das escritoras que reagiam aos ideais aprisionantes de pureza, fragilidade angelical, fazendo nascer criaturas diabólicas, loucas e/ou monstruosas ou até reproduzindo, em captura, a “personagem-anjo”. Ambas se reportam à escrita de Virgínia Woolf para indicar a necessidade de matar esses padrões apostando, em novas composições inéditas. Dialogando com as pensadoras acreditamos que, ao tecer novas criações, é possível também “devorar” antropofagicamente as diferenças, traçando dobras flexíveis e desdobráveis nas múltiplas tradições, ao mesmo tempo, não se eximindo das possíveis críticas.

É uma escrita atravessada por inquietações incessantes, como se o direito ao grito nunca lhe pertencesse. Uma escrita que mistura raiva e revolta, choros e prantos que não podem ser traduzidos em palavras, gestos ou imagens. A singularidade da escrita de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo*¹³, ilustra bem essa trajetória: as dificuldades para se firmar como escritora, a luta contra a fome — alimentando-se, muitas vezes, de papel e palavras —, a sobrevivência, o cuidado com as filhas, o tempo, a comunidade. Da mesma forma, destacam-se os desafios enfrentados por Adélia Sampaio, cineasta brasileira do Cinema Novo, tanto em sua formação quanto na produção e veiculação de seus filmes.

Talvez possamos dizer que a criação das mulheres e de corpos femininos — não como essências, mas como infindáveis produções de corpos e gêneros — sempre implicou as condições marcantes de suas existências nos diferentes tempos, espaços e culturas. Há algo de único na escrita com os femininos, mas há também algo em comum na experiência de criação que se dá com eles e ao redor deles.

Assim, para sair da magia desse caos, conjuramos bruxarias ancestrais: de cinema-escola, bruxarias deleuzianas, (trans)feministas, musicais, populares, de uma ciência menor; alquimia, hermetismo, paganismo, oralidades, mitos, literaturas em gestação, contos de fadas e monstras reinventadas, poéticas outras. Dialogamos com infâncias, cinemas, femininos e ancestralidades, misturando arte, ciência e filosofia; botânica, medicina das ervas, feitiçaria, carnaval e riso. Histórias, canções, brincadeiras; sempre no plural.

As feitiçarias do cinema-escola nos conduziram a experiências de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de corpos, espaços e povos. Contar histórias, inventar narrativas, tecer verdades — e ter a coragem de contar aquelas que não aprendemos nas escolas, mas que estamos descobrindo, talvez, quase ao mesmo tempo que as crianças. São descolonizações em resistência ao massacre colonial.

O cinema-escola transforma velhos mundos, antes narrados de forma heroica e linear, em novos espaços multicores — territórios dos povos ancestrais, feitiçeiros, originários, das sociedades orais. Desde a Grécia, África, Índia até o Pindorama-Brasil, Abya Yala, reinventamos histórias que sempre estiveram vivas, mas que agora buscamos escutar.

Nas oficinas de cinema-escola, a proposta era a composição de cartografias do feminino em relação com o masculino, considerando ambas as constituições de gênero e sexualidade em constante desconstrução (Butler, 2022) e mutação (Preciado, 2018). O processo culminou na

¹³ Carolina Maria de Jesus. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2020.

produção de palavras e imagens que destacam o feminino — não como uma categoria pré-estabelecida, mas como um tensionamento do dado, um devir-mulher, um devir-feminino. Essas experiências questionavam o instituído e promoviam o acontecimento por meio da interação com câmeras, corpos, músicas, lápis, tintas, plantas e paisagens. As artes plurais do cinema-escola estavam ali, em ebulição, no instante dos acontecimentos.

Os objetos selecionados evocavam elementos dos femininos — em destaque — e dos masculinos, que, naquele espaço, podiam se diluir e se integrar. Dispostos sobre mesas experimentais dentro da sala de aula ou sobre tecidos transparentes no chão do parque, na grama e na terra, esses materiais configuraram um ambiente transitório de aproximação e experimentação entre corpos e objetos.

Os encontros se davam entre lenços, colantes brilhantes e coloridos, tiaras, glitter, gorros, laços, chapéus, bijuterias e batons. Simultaneamente, havia o contato direto com o solo: a terra vermelha, a grama verdejante, as árvores, plantas, esterco, a madeira dos brinquedos, a dança das luzes e sombras, o vento e as variações de temperatura ao ar livre.

Tentativas de conclusão

Ao longo deste artigo, exploramos as potencialidades do cinema-escola como espaço de experimentação, invenção e desconstrução de narrativas hegemônicas, especialmente no que se refere às representações de gênero e feminilidades. Através da recriação do mito de Helena e da performatividade infantil, percebemos que o cinema na escola ultrapassa seu papel instrumental e se torna um dispositivo de subjetivação e de abertura para novas formas de existência.

As oficinas, performances e interações com objetos e elementos naturais demonstraram como as infâncias podem construir novos mundos, desafiando dicotomias de gênero e questionando categorias fixas. As experiências com imagens, corpos, texturas e sons possibilitaram o tensionamento das noções tradicionais de feminino e masculino, abrindo espaço para devires e expressões que escapam à normatividade. Esse movimento está em consonância com os pensamentos de Butler (2022) e Preciado (2018), que concebem gênero e sexualidade como processos em constante transformação.

Ademais, ao trabalharmos com referenciais filosóficos como Deleuze e Guattari, compreendemos que o cinema-escola não se limita à transmissão de conteúdos pedagógicos, mas constitui um campo de experimentação sensível onde crianças, imagens e sons se

entrelaçam em processos de desterritorialização e reterritorialização. Nesse espaço, as subjetividades são constantemente recriadas, possibilitando novas formas de percepção e existência.

Outro aspecto relevante foi a relação entre os materiais mobilizados e as performances das crianças. Os objetos, como tecidos, lenços, bijuterias, tintas e elementos da natureza, configuraram um ambiente propício à experimentação e expressão de corporalidades plurais. Ao propor esse contato sensorial e performático, o cinema-escola permitiu que crianças explorassem sua relação com o mundo de forma não hierárquica, em que a produção de sentidos emergia de encontros e atravessamentos entre corpos, paisagens e objetos.

A experiência do cinema-escola, nesse contexto, não apenas transformou a forma como as crianças se relacionam com as imagens e narrativas, mas também impactou o próprio ambiente escolar. A abertura para novos discursos e possibilidades de criação contribuiu para um currículo mais dinâmico e menos engessado em padrões normativos, permitindo que outras epistemologias, como os saberes ancestrais, femininos e populares, emergissem e fossem valorizadas no processo educativo.

Dessa maneira, reafirmamos que a experiência do cinema na escola não deve ser pensada apenas como uma ferramenta pedagógica instituída, mas como um espaço de invenção e de criação de gêneros e subjetividades. Esse processo abre caminhos para que educadores/as-pesquisadores/as/xs continuem investigando os atravessamentos entre infância, arte, educação, ciência, filosofia, feminismos e gênero, reconhecendo as potencialidades de um ensino tecido a partir da estética da diferença e a experimentação de novos mundos possíveis.

Referências

ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti**: escolaridades, performatividades e a pedagogia da intolerância. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma ‘ideologia de gênese’. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-28, 2020.

AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. **Movimentos de desconstrução**: a formação de professores e professoras, coordenadores e coordenadoras. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 411-426, 2013.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues; ANDRADE, Elenise Cristina Pires. Joanna Francesa e Dorian Gray: passagens e fronteiras em nomes, retratos e currículos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 53, p. 115-144, maio/ago. 2007.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; CARVALHO, Daniela Franco. Vermelhos ritmos e(m) bilogias: sonoridades de ruptura com o esperado na singularidade de viver mulher. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 925-940, 2019.

ARBOR, Ann. Cuerpo, otredad y conocimiento: la nueva ola de crítica gay, lésbica y queer. **Lola von Miramar**, 12 de noviembre 2008. Disponível em: <https://larrylafountain.blogspot.com/2008/11/cuerpo-otredad-y-conocimiento-la-nueva.html>. Acesso em jul. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República. acesso em 27 fev. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,: MEC, 2017.

CARDOSO, Alexsandra Costa. **Afetos subversivos em Ana Cristina Cesar e Luiza Neto Jorge**. 2017, 120f. Dissertação. (Mestrado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1989.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Pedagogias (entre) lugares e saberes. V. 2007. [**Anais...**]. Unisinos, São Leopoldo. 2007, p. 1-11. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

GUIMARÃES, Áurea. Imagens e memória na (re)construção do conhecimento. **Tabuleiro Digital**, 2005. Disponível em: http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2000/imagem_e_memoria_na_re_construAAo_do_conhecimento.PDF. Acesso em: 05 nov. 2024.

MACHADO, Roberto. Deleuze e o cinema. *In*: MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p. 246-296.

MALABOU, Catherine. **Ontologia do acidente**: ensaio sobre a plasticidade destrutiva. Trad. F. Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

MALABOU, Catherine. **Le plaisir effacé**: clitoris et pensée. Paris: Bibliothèque Rivages, 2021.

MALABOU, Catherine. **El placer borrado**: clitoris y pensamiento. Trad. H. Pons. Argentina: La Cebra y Editorial Palinodia, 2021.

MALABOU, Catherine. **O prazer censurado**: clitóris e pensamento. Trad. C. Euvaldo. São Paulo: UBU, 2024.

MELO, Thalita Carla de Lima. A escrita-desvio em Fernand Deligny. *In*: MARLON, M.; ROCHA, M. (ed.). **Cadernos Deligny**, vol. 1, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018, p. 34-43.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **Chuva de cinema**: natureza e cultura urbanas. 1999. Tese. 154f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Sonhos em rede: encontros com uma universidade porvir. *In*: OLIVEIRA JR., W. M.; WUNDER, A. (org.). **Casa dos saberes ancestrais**: diálogos com sabedorias indígenas. Campinas: BCCL/UNICAMP, 2020, p. 16-25.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. Localizar(-se) (n)o entorno: entre o agir para nada e o projeto pensado - traçados do primeiro ano do projeto lugar-escola e cinema. *In*: FARIA, A. L. G.; SILVA, A. A. (org.). **Sociologia da infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**: pedagogia descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro & João, 2021, p. 265-293.

PRECIADO, Paul. B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RODRIGUES, Roberto. Dos agenciamentos do desejo à criação de modos de vida queer contra os fascismos cotidianos. **INTERthesis - Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis, v. 18, p. 01-21, jan./dez. 2021.

SANTOS, Paulo Reis dos. **Entre necas, peitos e picumãs**: subjetividade e construção identitária das travestis do Jardim Itatinga, 2008, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 100, p. 281–300, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B>. Acesso em: 11 jan.; 2024.

SOLNIK, Alexandre et all. **Mitologia**: vol. I, II, III. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Coleção Abril Cultural).

TELLES, Norma. De bruxas e feiticeiras. *In*: RAGO, M.; A FUNARI, P. P. **Subjetividades antigas e modernas**. São Paulo: Anna Blume, 2008, p. 77-89.

WARMLING, Diego Luiz. Inconsciente e plasticidade: Catherine Malabou leitora de Freud. **ELEUTHERÍA – Revista do Curso de Filosofia**, Campo grande, v. 06, n. 10, p. 143-170, 2021.

WOSNIAK, Cristiane. O espaço-performance e o espaço-qualquer: reflexões sobre a imagem-afecção em biografia audiovisual dançante. **Triade**, Sorocaba, v. 6, n. 13, p. 4-22, dez. 2018.

Sobre a autora e os autores

Marcelly Camacho Torteli Faria: Graduada em Psicologia (Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP) e Doutoranda em Educação (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp). Pesquisadora do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, Transversal, e, do Cineclube agente/Cha, desde 2020, colaborando com o Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” e depois através do Projeto de doutorado em andamento “Cinema-escola e as cartografias do feminino”, bolsista FAPESP

[2020/14341-8].

E-mail: marcellycamacho314@gmail.com

Tássio Acosta: Graduado em História, Pedagogia e Educação Especial, é Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor na Universidade Santa Cecília e Universidade Virtual de São Paulo. Líder no Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidades, também é pesquisador nos grupos Griitte e Imprórias.

E-mail: Tassioacosta@gmail.com

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.: Graduado em Geografia (Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF) e Doutor em Educação (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp). Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e parceiro do Programa “Cinema & Educação” da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Brasil), no escopo do qual coordenou o Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” (Fapesp – Ensino Público).

E-mail: wences@unicamp.br

Recebido em: 06 mar. 2025

Aprovado em: 07 jul. 2025