



## MISCELÂNEOS

**Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)**  
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fermentario.fhuce.edu.uy](http://www.fermentario.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)

---

### **Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação.**

César Donizetti Pereira Leite

Professor Adjunto

Departamento de Educação – UNESP Rio Claro

FAPESP / CNPQ e CAPES

#### **Resumo:**

O presente texto apresenta uma reflexão em torno de alguns eixos, a saber: Cinema, Educação e Infância. Para isso, parte de alguns projetos de produção de imagens, que temos desenvolvido com crianças e professores, se articula entre as ideias de 'fronteira' e de 'emancipação'. O texto se constitui em um diálogo com alguns autores e entre eles destacamos, Foucault, Agamben, Deleuze e Rancière e se orienta com a pergunta, *O que pode a imagem?*

#### **Palavras chaves:**

Cinema, Educação, Infância.

## **Cine, Educación e Infancia: Los límites entre la educación y la emancipación.**

### **Resumen:**

Em este trabajo se presenta una reflexión en torno a algunos ejes, a saber: Cine, Educación e Infancia. Para esto parte de algunos proyectos de investigaciones que hemos desarrollado con los niños y los profesores, sobre producción imágenes, se articula entre las ideas de "frontera" y "emancipación". El texto es un diálogo con autores y entre ellos se incluyen, Foucault, Agamben, Deleuze y Rancière y es guiado por la pregunta, ¿Qué puede hacer la imagen?

### **Palabras clave:**

**Cine, Educación, Infancia.**

## **Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação.**

César Donizetti Pereira Leite

Professor Adjunto

Departamento de Educação – UNESP Rio Claro

FAPESP / CNPQ e CAPES

Muitos têm sido os modos de sobrepor ideias e trabalhos na interface entre cinema e educação. Muitas também têm sido as maneiras de compor estas inter(trans)faces sobre o que se produz sobrepondo estas palavras, estes campos, estes lugares. Ou ainda, para além de lugares que ensaiam, inscrevem, ‘cinema’ e ‘educação’ – sobrepostos, justapostos – surge um campo aberto a ser percorrido, explorado, narrado, inventado, contado.

Podemos dizer também que não basta apenas sobrepor estes termos, estas palavras, estas ideias, mas é preciso penetrá-las, experimentá-las, tocá-las, é preciso compor com elas, é preciso compô-las. Ou ainda, além de tomar seu uso cada dia mais frequente, definido, orientado, viciado, amarrado, aprisionado, modulado, seu uso clichê, instrumentalizado em práticas que ditam, na e pela imagem, formas únicas, plenas, formas de uso, formas hegemônicas. É necessário experimentar com o cinema e com as imagens, é preciso perguntar, se perguntar, *O que pode a imagem? O que pode o cinema? O que pode a Educação?*

Neste sentido, não é demais lembrar que a arte de modo geral e o cinema de modo específico, foram recursos utilizados de forma decisiva durante o fascismo, assim como continua sendo de extrema relevância quando verificamos os processos de modulação presentes em filmes das mais variadas matrizes. O cinema e as tecnologias da imagem, também tem tido extrema relevância como recurso pedagógico, facilitador de relações de ensino e de aprendizagem. Um dos grandes temas aqui, é que, a imagem que cria modos de ser e de estar no mundo, cria sensações, desejos, ideias, a imagem e o cinema criam mundos.

É aqui que o tema em torno da ‘potência’ do cinema, da imagem e da educação assume seus contornos e variantes, é aqui também que, na busca

de escapar ao uso dogmatizado, instrumentalizado do cinema e da imagem na educação, faz surgir uma possibilidade de pensar um 'devir cinema' e para isto convidamos para esta reflexão a infância, que assume aqui espaço onde possibilidades emergem, desdobram, criam dobras, outras dobras. A infância, não como conceito, ou como referencia de um lugar definido e dado, como lugar de uma fase na vida, mas a infância como abertura, como este lugar em que a dobra faz surgir outros desdobramentos, outros sentidos. Desta forma, quando dialogamos *cinema, educação e infância*, não estamos falando de modos novos 'para educar', formas 'modernas', atuais e eficiente de nos conduzir 'a terra prometida', estamos falando aqui de modos que possam ser outros, miradas que possam ser outras.

Sendo assim, este texto tem por objetivo refletir possibilidades em torno das relações entre cinema e educação, dialogando com ideias de infância e de educação do olhar. O que temos é que a *infância* nos convida a nos colocarmos nos inícios das coisas, naquilo que ainda *não é*, naquilo que *pode vir a ser*, a *infância* coloca de forma certa, precisa, não onde devemos chegar, mas sim o 'lugar' de onde partimos, criando a necessidade de, estando no início, no começo, nos colocar a caminhar, a experimentar. A *infância* na condição de começo é sempre travessia.

Assim, se a infância é, neste sentido, travessia, percurso, modos de experimentações, na sua relação com o cinema, com as imagens, não importam as 'mensagens', 'crenças', ideologias que o cinema apresenta, mas sim, as experiências que ele nos convoca, os afetos que dispara, as sensações que nele e a partir dele acontecem e os sentidos que são produzidos. O cinema, como experiência, pode ser território de produção de sentidos, pode ser travessia de territórios em que eventos acontecem. Não território de lugares dados de clichês construídos, modulados por tecnologias que não administram somente ideologias, mas sim, tecnologias que criam modos de ser, mas pensamos aqui um *cinema infantil*, um *cinema infância*, um *devir cinema*, que cria condição de exposição, de experimentações, de montagens de possibilidades outras, de bricolagens

“não apenas no sentido de podermos desviar múltiplas coisas deste ou daquele conjunto funcional para vários outros, mas também para que nossas próprias máquinas se engrenam multiplamente”. (Deleuze e Guattari 2010).

### **Fronteiras: um 'entre' cinema e educação.**

As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano, de fazer enxada, fuzil etc. Foi uma criança que mexeu na tampa do vento Isso que destelhou as Nações. (Manoel de Barros, Arranjos para assobio, 1980).

Parece que com crianças, ou dito de modo mais amplo com “infâncias” podemos destelhar as nações de nossos lugares, nossos espaços, parece que se podemos pensar as nações como espaços definidos, dados, localizados e definido por fronteiras, por ordens de poderes, por poderes, as crianças e as infâncias podem mexer na tampa, no nosso caso, na tampa das fronteiras de nossas nações, de nossos lugares seguros, parece que com infâncias podemos ser o outro dos espaços, podemos ser estrangeiros, ter sensações estrangeiras, ter na infância uma estrangeiridade com as coisas, ter a estrangeiridade das coisas, se colocar na infância das coisas com sensações estrangeiras, com modos infantis de falar desde um lugar rompido pela infância e pelas imagens de e das crianças.

Nos últimos dez ou quinze anos, tenho desenvolvido uma série de trabalhos na fronteira entre 'cinema e educação'. Decidi utilizar a ideia de *fronteira*, me parece mais apropriada neste caso, o fato é que, falar de fronteiras é falar de certo 'entre', a fronteira não ocupa necessariamente um espaço único e nem sempre linear, a fronteira parece ser algo que de alguma forma está 'entre' duas partes, entre dois lugares (geralmente fixos, estáveis), a fronteira tangencia os lugares, corta os lugares e ao mesmo tempo que indica os limites de cada lugar é também o espaço possível de passagem, é um espaço 'entre', de modo geral, podemos dizer um 'entre' nações, entre territórios, entre lugares fixos, dados, identitários. Romper fronteiras é se colocar como estrangeiro.

No mundo que vivemos as fronteiras indicam disposições de poderes, como por exemplo, nos Estados Nações de nossa época, o fato é que as fronteiras criam identidades, zonas de saberes-poderes, zonas fixas de representações de lugares, de seguranças (ou de inseguranças – por isso a necessidade de armamentos bélicos e dos apelos a segurança como modo de vida). A fronteira cria zonas de poder, de ordens de poderes, cria governos e

práticas de poderes, ordens discursivas que constituem um em torno, sobre a vida, criam um controle sobre a vida.

Pensar em cinema e educação, do modo que temos pensado implica viver na fronteira, com seus riscos, perigos e possibilidades. Entre os riscos e perigos destaco o de não ocupar nem um território e nem outro, o de talvez não ocupar lugar e nem território, o perigo de experimentar a necessidade emergente e urgente de abandonar a segurança que o território, o lugar, a identidade em ser educador pode gerar, pode oferecer. Entre riscos e perigos acabo sempre me colocando em trânsito, entre zonas de perigo, entre faixas de tensão, entre um 'não ser de um lugar' e 'nem de outro', o risco de 'não ser', o perigo da eterna estrangeiridade. Entre as possibilidades indico que aquilo que pode ser risco e perigo pode também ser possibilidade, pode gerar na dobra, aquilo que nos oferece a abertura dos 'não saberes' (por exemplo do 'não saber sobre cinema, sobre trabalhos com imagens'), da busca, do começo, das infâncias das coisas e de si mesmo com as coisas, um ainda porvir. Ou como sugere Manoel de Barros no poema um destelhamento das nações, uma possibilidade em que a fronteira para além de ser um dispositivo de poder possa estar a disposição para usos e abusos dos lugares, espaços e tempos.

Nesta perspectiva, tenho observado que há vários modos que recorrentemente têm sido usados nos trabalhos na fronteira entre cinema, infância e educação, todos eles me parecem potentes e ricos em possibilidades, todos de uma forma ou outra acenam para a reflexão sobre fronteiras, lugares. De uma maneira geral, criam a necessidade de deslocamentos, seja o de uso de um filme para discussões de temas da educação ou o uso de filmes para discussões em uma aula, ou seja, em educação. Podemos pensar em análises fílmicas para fins de reflexão e ou para crítica, ou ainda para fins didáticos, ou seja, de modo geral há uma variedade de modos de trabalhar com cinema e com educação que nos solicita os deslocamentos dos lugares fixos e dados a priori, mesmo que muitas vezes, que acabemos por fazer na diferença o mesmo.

Rapidamente aceno para um breve percurso dos trabalhos que tenho desenvolvido. Minha primeira investida se relaciona a uma dificuldade de pensar, a partir da Psicologia (área fértil para pensar sobre as ideias de identidades, de territórios, de lugares fixos) e da Educação espaços de

transgressões nos processos de produção de subjetividade de crianças – o infans, o que não fala e é falado, como saímos da condição de ser falado pelo outro para a condição de falantes, ou dito de outro modo como nos tornamos o que somos? - foram alguns filmes ou mais especificamente cenas de alguns filmes que possibilitaram tais reflexões, vale destacar aqui duas cenas, uma do filme *Central do Brasil* em que Dora acorda no colo de Josué, invertendo a lógica da criança no colo do adulto, a outra do filme *O jardim Secreto*, de Agnieszka Holland onde a chave que abre e fecha o jardim pode servir como metáfora da própria razão que abre e fecha possibilidades.

No corpo destas discussões surge a possibilidade de discutir, junto a um grupo de 20 professores da Rede Pública de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo- Brasil, com os quais trabalhei em vários cursos de 'formação de professores' e que, nestes, apresentavam como argumento a ideia que "teoria é uma coisa e prática outra", que pese que haja um argumento instrumental e técnico desta observação, decidi acolhe-la e a partir dela pensar um espaço de formação em que abrissemos mão das teorias em nome de outras sensibilidades, é aí que surge o cinema como uma possibilidade efetiva de trabalho com os professores. O princípio era que o cinema, como espaço da e de arte criaria 'um entre', algo que atuasse como um dispositivo na produção de outros sentidos para e na educação. O que se apresentava naquele momento não era colocar o filme em um "para", definido, dado, objetivado, instrumentalizado, mas, talvez, e quem sabe, colocar o filme em um espaço onde, a partir dele, fosse possível pensar o poder da imagem, a força das imagens nos modos e nas formas de produção de sentido na educação.

O que tivemos como reflexão deste processo foram duas questões que acenavam para dois territórios distintos e em um primeiro momento distantes, por um lado percebi de fato que a arte de modo geral e o cinema de modo particular criavam condições extremamente interessantes para reflexão, para discussão em um campo do sensível, em um campo de produção do sentido a partir do sensível. Por outro lado, pude observar, com a colaboração de trabalhos de, entre outros destaco Brasil, Agamben, Foucault, Rancière que o cinema atua, entre outras coisas, na indústria do entretenimento e que por sua vez captura, a partir das tecnologias das imagens, uma ação no campo da biopolítica e naquilo que temos chamado de *capitalismos estético*, ou seja, as

imagens colaboram com a criação e com a produção de modos de ser e estar no mundo, modula afetos e atua no campo do sensível. Para mim, que transitava na fronteira entre cinema e educação e que em relação ao primeiro era absolutamente estrangeiro, podia só perceber que, mesmo em um filme não hollywoodiano todos riam, choravam, comentavam, suspiravam no mesmo momento.

Foi então, e a partir disso de algumas indagações que surgiu o projeto que chamamos de “Ação, Câmera, Luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens”, o projeto consistia exatamente em pensar em um espaço de produção de imagens, filmagens e filmes que fugisse, escapasse ao modelo que nos parecia hegemônico, o de ter como ponto de partida a ideia, a construção do enredo e as narrativas no cinema, pensamos em algo que, contemplasse uma perspectiva de um filme sem uma ideia prévia, sem uma ideia que gerasse todo processo de produção do filme. O que seria, ou o que poderia vir a ser a perspectiva de pensar um cinema sem uma ideia prévia, que a ‘ideia’ fosse produto das experiências com as câmeras, das experiências de produções imagéticas das crianças, que os sentidos, se existissem, fossem produzidos pelas imagens, com as imagens, a questão que surgia neste momento – parafraseando Deleuze - era “o que pode a imagem”? o que podemos com as imagens? Que pensamentos e que modos de produção de pensamentos as imagens criam, possibilitam, produzem?

A proposta foi simples, oferecer câmeras fotográficas e filmadoras para crianças do 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental (8 a 11 anos de idade) para que fotografassem, filmassem, sem orientação previa de nossa parte, sem roteiro, e após isto feito estas crianças seriam convidadas a produzir ‘filmes’/‘vídeos’. Estes não seriam produtos de uma ideia inicial que desencadearia um processo, mas, os vídeos seriam produzidos a partir de cenas, imagens, filmagens capturadas ao longo de um percurso. Aqui vale ressaltar que não seria a ideia que criaria o filme, mas os filmes seriam produto das imagens, destas experiências imagéticas, as imagens estariam na origem, no começo, no que temos também chamado de imagem como epígrafe, de imagem fronteira.

Surgia assim, com o cinema e produção de imagens pelas crianças e na fronteira com a educação, uma perspectiva para pensar uma série de coisas e

temas, entre eles destaco: (1) a ideia de pesquisa como experiência – o trabalho com o cinema, com as imagens, com crianças e com a ideia de infância, nos convidavam a pensar outras coisas, nos retirava de uma perspectiva incorporada pela ciências humanas e originaria nas ciências naturais, de pensar a pesquisa como experimento. Ali surgia uma ideia em que a pesquisa, longe de ser o lugar seguro, de reflexão sobre e a partir de, passava ser este lugar incerto, pouco preciso, pouco objetivo, lugar onde o pensamento não acontece sobre e ou a partir, mas, surgia para nós a ideia de pensar *com*, com imagens, com infâncias, com sensações, um lugar de retirada do previsto, do calculado, um lugar de vertigens onde corpos se misturam, se encontram, se desaparecem de uma perspectiva orgânica, organizada, são corpos que acabam se constituindo em corpos sem órgão, sem forma, são corpos em movimentos de tempos, de pausas no tempo, tempos rápidos, curtos, deslocamentos em corpos que se misturam com outros corpos produzindo corpos outros, são corpos derivando na câmeras, das câmeras, são corposcâmeras se produzindo em camerascorpos, corpos zoons, corpos quebras, corpos cenas, corpos montagens. É uma experiência de produção de pensamento.

A partir deste trabalho que apresentava como perspectiva central a produção de imagens e a partir destas a produção de narrativas pelas crianças, partimos (ou procurávamos partir) para algo onde a experiência (do modo que conceitualmente temos trabalhada – inspiradas em Agamben) fosse mais presente, as incertezas, o exercício e a educação do olhar se efetivasse nas incertezas, nos deslocamentos, nos espaços onde sentidos e sensações se misturassem produzindo outros sentidos e sensações. Decidimos então, partir para um trabalho de produção de imagens por crianças e professores de Educação infantil, em creches.

O trabalho que realizamos no momento é desenvolvido com crianças de até 3 anos de idade, com professores destas crianças e com diretoras e coordenadoras de creche e de Educação Infantil no Município de Rio Claro, São Paulo Brasil. Nós oferecemos as câmeras digitais (fotográficas), filmadoras e I pads com as quais crianças e professoras filmam, fotografam, criam imagens, com estas imagens e juntamente com professores, coordenadores e diretores de Educação Infantil temos produzido pensamento em torno de

questões relativas ao desenvolvimento das crianças. Em suma, em uma educação predominantemente psicologizada no discurso e na prática, a perspectiva aqui foi pensar “como pode a imagem, produzidas por crianças e professores, nos ajudar a pensar sobre o desenvolvimento infantil?”.

Temos encontrado reflexões, não vou entrar nos detalhes de todas elas aqui, vou apenas indicar algumas e possibilidades que elas oferecem:

- Há, com as imagens e, sobretudo com o uso dos equipamentos reflexões importantes no que diz respeito as questões da memória, da circulação da memória, dos afetos que as imagens disparam e dos sentidos que estes afetos habitam. Falar das imagens produzidas por eles e pelas crianças permite reflexões em torno dos modos em que o corpo e a memória criam e orientam sentidos.

- As imagens produzidas pelas crianças abrem uma perspectiva de olhar o corpo, de olhar com o corpo, corpos retorcidos para focar, para desfocar, corpos aproximados para ver os detalhes, detalhes que produzem sentidos, detalhes nunca vistos, nunca percebidos, detalhes de botões de camisas, de sujeira no nariz, de baba, detalhes de olhares rápidos. Parece que educar o olhar, para ver e trabalhar com as imagens, não é oferecer técnicas, conhecimentos, teorias e sentidos, parece que educar o olhar é lançar o corpo em uma aventura, o olhar não é um privilégio do olho, mas é produto de um corpo que experimenta com as imagens câmeras em cameraimagens.

- Há, uma quase ditadura dos sentidos e da cognição como produtora destes sentidos. A duas questões que aqui tem me interessado, uma diz respeito a uma ditadura dos sentidos, todas as imagens, por mais borradas, por mais vertiginosas que sejam precisam dizer algo, precisam fechar em um sentido final, dito, dado. Há uma concepção muito forte de linguagem, de linguagem como representação e da imagem como uma linguagem representativa. Desta forma, não fica difícil identificar que as imagens que “representam com mais nitidez”, com mais clareza, são na maioria das vezes atribuídas as crianças que são, segundo critérios das professoras mais desenvolvidas, espertas, inteligentes e que as imagens borradas, desfocadas, vertiginosas, são atribuídas às crianças que supostamente apresentam mais dificuldades.

- Outro dado relevante é que, parece que com as imagens, as crianças se misturam em corpos, é como se os corpos pensassem, como se pensasse pelo corpo, pensamentos sem sentidos, ameaçados por outros corpos, corpos invadindo e sendo invadidos, corpos mutilados, amputados de crianças que entregam as câmeras a outros colegas, o que vemos são babas, gosma, caca de nariz, movimentos disformes, corridas, círculos. Câmeras paradas, equipamentos sendo explorados, explorados.

- Há outra questão relevante, que gostaria de apenas apontar, um tema tem ganhado destaque em nossas reflexões o de pensar o tempo. Todos sabemos que nossos currículos, nossas práticas educativas, nossos modos de pensar e viver a educação estão pautados em um tempo cronológico, presente nas teorias de desenvolvimento humano no campo da Psicologia, as ideias de fases, períodos, estágios, ou ainda a ideia de que evoluímos, tudo isso se organiza em uma esfera de uma modalidade de tempo. O tempo cronos, cronológico e linear. Com as imagens nos vemos em outro deslocamento, uso aqui uma pequena passagem do texto “Ninfas” de Agamben, diz o seguinte, “a essência do meio visual é o tempo... as imagens vivem dentro de nós, somos colecionadores de imagens e uma vez que as imagens tenham entrado em nós não deixam de transformar-se e crescer”, ou seja, dito de outro modo, não inscrevemos as imagens em um tempo, mas sim um tempo nas imagens. Quero dizer que as imagens curtas, rápidas, disformes, confusas, imagens paradas, imagens vultos, imagens fantasmas, todas elas nos convidam para outros tempos, tempos kairológicos, tempos aiônicos, tempos acontecimentos, tempos experiências. Um tempo, que sendo outro, na mesma perspectiva do que nos inspira Walter Benjamin, pode gerar também outro tempo.

#### **Trabalhos com infância e cinema em modo de deslocamento:**

No seu livro “O espectador emancipado” Jacques Rancière (2012) nos apresenta um percurso muito interessante e próximo ao do Mestre Ignorante, de modo geral convida a construir um olhar para a *igualdade das inteligências e a emancipação intelectual*. Neste sentido, cria como possibilidade de refletir *sobre a emancipação intelectual e a questão do espectador nos dias de hoje* (2012, p.8), vale salientar que Rancière trabalha mais especificamente com o teatro, mas sugere uma inclusão de todas as formas de espetáculo e eu aqui incluo o cinema como forma de manifestação.

Para Rancière (2012) as numerosas críticas que o teatro recebeu talvez pudessem ser traduzidas por uma única ideia, a de que há um paradoxo fundamental que ele atribui como *paradoxo do espectador*, talvez próximo mais forte e importante que o paradoxo do ator. Ou seja, dito de outro modo, não há teatro sem espectador, porém, nesta linha, indica que é um mal ser espectador, pois,

“Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir”. (Rancière 2012: 8).

Sendo assim, o autor indica que este diagnóstico abre caminho para duas conclusões distintas, uma é que o teatro e eu incluiria o cinema, é algo ruim, é algo onde predomina a passividade e a ilusão dando margem para uma prática onde não circulam nem conhecimento e nem ação, conclusão que ele indica já formulada por Platão, “o teatro é um lugar onde ignorantes são convidados a ver sofrendores” (Rancière, 2012:9). Ele indica que neste percurso o teatro é a manifestação de uma doença por meio de outra,

“A doença do olhar subjogado por sombras. Ele transmite a doença da ignorância que faz as personagens sofrer por meio de uma máquina de ignorância, a máquina óptica que forma os olhares na ilusão e na passividade. A comunidade correta, portanto, é a que não tolera a mediação teatral, aquela na qual a medida que governa a comunidade é diretamente incorporada por seus membros” (Rancière, 2012:9).

Para Rancière essa dedução que é a mais lógica é também a que acabou por não prevalecer entre os críticos, estes acabaram ficando com as premissas desta reflexão, mas não com a conclusão, pois,

Quem diz teatro diz espectador, e isso é um mal, disseram eles. Esse é o círculo que nós conhecemos, que

nossa sociedade modelou à sua imagem. Portanto, precisamos de outro teatro, um teatro sem espectadores: não um teatro diante de assentos vazios, mas um teatro onde as ações ópticas passiva implicada pela própria palavra seja submetida a outra relação, a relação implicada em outra palavra, a palavra que designa o que é produzido em cena, o drama. Drama quer dizer ação. O teatro é o lugar onde uma ação é levada à sua consecução por corpos em movimento diante de corpos vivos por mobilizar. Estes últimos podem ter renunciado a seu poder. Mas esse poder é retomado, reativado na performance dos primeiros, na inteligência que constrói essa performance, na energia que ela produz.... É preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, na qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem voyeurs passivos. (Rancière, 2012 p. 9).

Retomando a ideia de fronteiras entre Educação, Cinema e Infância e a ideia permeada por uma noção de fronteira, de espaços porvir para poder pensar estas relações, sobretudo no que diz respeito a perguntas que nos convidam a pensar *o que pode a imagem? O que pode o cinema? O que pode a educação?*

Será que, pensar as produções de imagens realizadas por crianças e professores na Educação Infantil é um espaço possível para pensar uma educação emancipadora? Será possível pensar nas interfaces entre arte e política um espaço a ser atravessado para uma educação que possa ser outro? São, os corpos, os olhares, as sensações, os focos, os desfocos das imagens lugares de abertura para uma educação que possa ser outra?

**Bibliografia:**

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, (2005).
- AGAMBEN, Giorgio. *Ninfas*. Valencia, Espanha. Pre-Texto, (2010).
- BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo, SP, Leya Editora, (2010).
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, (1994).
- BRASIL, André. MODULAÇÃO/MONTAGEM: Ensaio sobre biopolítica experiência estética. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, (2008).
- DELEUZE, Gilles. *A Imagem Tempo – Cinema 2*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, (2007).
- Deleuze, Gilles e Guattari, Felix *Anti Édipo*. São Paulo, SP, Editora 34, (2010).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder* São Paulo SP: Editora Graal, (2009).
- MASSCHELEIN, Jan. *E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre* in Educar La Mirada: Políticas y Padagogía de la Imagen. Buenos Aires Argentina: Ediciones Manantial, (2006).
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, (2004).
- RANCIÈRE, Jacques, *O espectador Emancipado*. São Paulo, SP, Editora Martins Fontes, (2012).