

A faded background image showing a young child with light-colored hair holding a professional video camera mounted on a tripod. The child is wearing a red headband and a green wristband. The camera is a silver and black model with a large lens and various buttons. The scene is brightly lit, possibly outdoors.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
**CINEMA E AUDIOVISUAL - LICENCIATURA**

LIANA LOBO BAPTISTA

**FILMAGEM E PRIMEIRA INFÂNCIA:**

O que podemos aprender com a prática audiovisual de crianças de 3 anos?

Niterói - RJ

2018

**LIANA LOBO BAPTISTA**

**FILMAGEM E PRIMEIRA INFÂNCIA:**

O que podemos aprender com a prática audiovisual de crianças de 3 anos?

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a Universidade Federal Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Graduação em Cinema e Audiovisual - Licenciatura.

Orientadora: Profa. Eliany Salvatierra Machado

Niterói - RJ

2018



Universidade  
Federal  
Fluminense

IACS - Instituto de Arte e Comunicação Social  
Departamento de Cinema e Vídeo

## PARECER DE PROJETO EXPERIMENTAL

Aluno:	Liana Lobo Baptista		
Curso:	Cinema Audiovisual	Matrícula:	113057045
<b>Título</b>			
Imagem e primeira infância: O que podemos aprender com a prática audiovisual de crianças de 3 anos?			
<b>Banca Examinadora</b>			
Prof. Orientadora	Elisany Salvaterra Machado		
	Daniele de Carvalho Grazinoli		
	Alice Akemi Yamasaki		
Data de Apresentação	04/06/2018		
<b>Parecer</b>			
Liana inaugura uma área que é o cinema e a infância dentro do curso de Cinema e Audiovisual. A banca reconhece a inovação e a contribuição do texto para o campo emergente Cinema, Audiovisual e Educação apresentando a Atenção da infância. A banca recomenda a publicação do texto.			
Nota Final	Dez		
<b>Assinaturas da Banca</b>			
Prof. Orientadora	Elisany Salvaterra Machado		
	Daniele de C. Grazinoli		
	Alice Yamasaki		

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às educadoras em minha vida:

Mainha, Iza Lobo, por se fazer tão presente mesmo à distância;

Minhas irmãs de sangue e de coração, Lua, Liv e Line Lobo, por me animarem;

A nova parceira inspiradora, Dani Grazinoli;

As professoras Alice e Mari Baltar, por incentivarem o projeto e instigarem minha pesquisa;

Minha grande amiga e orientadora Ely Salvatierra, pelo cuidado e carinho;

As trabalhadoras da Creche UFF pelo acolhimento, em especial às profas. Flávia e Andrea;

E a todas as educadoras e educadores que me atravessaram e me transformaram durante minha trajetória escolar e acadêmica.

Agradeço também a meu companheiro Tunes, por unir-se à minha vida.

## RESUMO

Inserida neste campo emergente de cinema-educação que se concentra em ações com crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio, me questiono se é possível o audiovisual como prática com crianças pequenas dentro da Educação Infantil. Sendo assim, relato meu encontro com crianças de 2 a 3 anos na Creche UFF experimentando a câmera filmadora em atividades lúdicas de filmagem e de exploração do ambiente e do próprio corpo. Resultaram destes encontros vários vídeos filmados pelas próprias crianças e inquietações sobre a inserção do audiovisual dentro da Educação Infantil e do resto da Educação Básica. Ao pesquisar e experienciar o audiovisual com crianças pequenas, provocam-se (des)aprendizados no nosso olhar adultocêntrico sobre o mundo e sobre o Outro. Ao assistir vídeos filmados por elas, surge a possibilidade de (re)ver o que estava esquecido ou invisível, de deslocar nossa visão e nossos corpos para um 'se relacionar com' mais presente, mais aberto, que se coloca em questão. Portanto, o encontro entre infância e audiovisual é importante como ferramenta de expressão para as crianças, e mais importante ainda como deslocamento do olhar para os educadores adultos. A inserção do audiovisual na Educação Infantil como um encontro com a alteridade, que seja lúdico e transformador, renova as possibilidades das práticas com audiovisual em qualquer espaço que se permita afetar e ser afetado.

**Palavras-chave:** cinema-educação; práticas; infância.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	6
2. O PRIMEIRO APRENDIZADO: (N)A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	9
2.1. A Pesquisa com Crianças: Notas sobre a Alteridade da Infância .....	9
2.2. O educar e o cuidar na Educação Infantil e a inserção lúdica do audiovisual .....	14
2.3. Os eixos pedagógicos da Creche UFF e seu acolhimento da prática audiovisual .....	18
3. UM RELATO: (N)AS FILMAGENS .....	22
3.1. Experimentando o Brinquedo Câmera.....	23
3.2. O Olhar da Criança: Reflexões e Aprendizados .....	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOS E DESPERTARES .....	35
5. REFERENCIAL TEÓRICO .....	38
6. REFERENCIAL VIDEOGRÁFICO.....	39

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da minha formação como licencianda em Cinema e Audiovisual, fui apresentada a diversos estudos e práticas voltadas ao ensino fundamental e/ou ensino médio, assim conheci e mediei distintas atividades que experimentavam o audiovisual com educandos adolescentes. Por outro lado, em momento algum, foi-me oferecida a oportunidade de me debruçar sobre a primeira infância<sup>1</sup> e o ensino voltado a ela. Talvez por nunca ter cursado uma disciplina que propusesse o estudo da educação infantil ou práticas com crianças pequenas<sup>2</sup>, confesso que nem havia pensado nesta possibilidade. Até que, durante o III COCAAL em agosto de 2015, o acaso me colocou frente a frente com o trabalho da professora Daniele Grazinoli (Escola de Cinema CINEMENTO na EEI/UFRJ) de ver e fazer cinema com bebês e crianças, e fiquei cativada com o que poderia ser o encontro entre audiovisual e primeira infância. Então, era possível mediar práticas educativas com audiovisual para e com crianças pequenas?

Nesta ocasião, já que a vontade de me reinventar brotara em mim, e que - com o incentivo da professora Alice Yamasaki, responsável pela disciplina obrigatória Pesquisa e Prática de Ensino – uma brecha se abria, apostei na viabilidade do audiovisual como prática de filmagem dentro da Educação Infantil e lancei-me nesta aventura no que era então desconhecido por mim. Eu me permiti simplesmente não desconsiderar que as crianças pequenas também poderiam manusear câmeras filmadoras, e que também deveriam poder experimentar o audiovisual como prática pedagógica na escola. Com estas premissas, decidi realizar meu estágio obrigatório numa instituição de educação infantil, e propiciar aos educandos a experimentação lúdica da câmera filmadora, e de um tripé leve.

Em 2016, totalizei 110 horas de prática docente dentro da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Creche UFF<sup>3</sup>) entre os dias 10 e 31 de março (aproximadamente 4 horas por dia), e também dos dias 11 a 22 de julho (aproximadamente 7 horas por dia).

---

<sup>1</sup> Primeira infância é o nome dado aos primeiros anos de vida de um ser humano. Perante a lei brasileira, a primeira infância compreende o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos, conforme dispõe o artigo 2º, da Lei nº 13.257, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Mais adiante neste trabalho de conclusão de curso não só utilizarei o termo para falar da infância contemplada pela educação infantil, como também como sinônimo da faixa etária 2-3 anos, que é a idade dos educandos com quem atuei neste projeto.

<sup>2</sup> Para distinguir o grupo específico a que me refiro do resto das crianças, utilizo o termo ‘crianças pequenas’ para falar das crianças que habitam a educação infantil (de 0 a 6 anos de idade) e, mais especificamente, meu grupo de estudo (entre 2-3 anos). ‘Pequenas’ no sentido de muito novas; que estão na primeira infância.

<sup>3</sup> Fundada em 1997 como um programa de extensão, foi integrada ao Colégio Universitário Geraldo Reis em 2007. Durante o resto deste trabalho, substituirei o nome da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis pela versão mais sucinta: ‘Creche UFF’, nome original do programa de extensão e apelido carinhoso.

Interessada em me relacionar profundamente com a primeira infância a partir do cotidiano de um grupo de crianças, decidi inserir-me e atuar em apenas uma das turmas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil deve se organizar por idades: crianças de 0 a 3 anos; e crianças de 4 a 6. Por isto, no desejo de trocar experiências lúdicas com as crianças mais novas, escolhi adentrar na turma inicial da Creche UFF, composta por crianças de 2 a 3 anos. Sem se configurar como uma atividade obrigatória, os pequenos educandos puderam experimentar os botões da câmera, fechá-la e abri-la, descobrir por onde ela captura a imagem, como iniciar e terminar um plano, segurá-la com as mãos, ou posicioná-la em cima do tripé, filmar enquanto desciam o escorregador do parquinho, ou então sentados em uma cadeira de rodinhas em movimento, enquadrar o rosto dos colegas e adultos, ou partes do próprio corpo, usar e abusar do zoom in e out, entre outras experimentações de exploração da própria câmera e, através dela, do ambiente. Todavia, o que podemos aprender com esta prática audiovisual das crianças de 3 anos?

Diante desta pergunta, escrevo este trabalho de conclusão de curso partindo da vivência como educadora audiovisual que experimentou e aprendeu com crianças pequenas. O que a experiência trouxe para mim, o que eu aprendi com a prática e a pesquisa, e o que eu aprendi com as crianças é difícil de exteriorizar e comunicar apenas com palavras. Não obstante, o esforço da escrita é exatamente que, com base no relato do que vivenciei, estudei e aprendi, possa contribuir com outros educadores e pesquisadores que se instiguem com o audiovisual e a primeira infância. Portanto, este trabalho não tem como finalidade confirmar uma tese preestabelecida sobre o ensino de audiovisual na educação infantil, muito menos estabelecer um manual de como realiza-lo ou responder a hipóteses sobre as crianças pequenas e suas vivências com a câmera filmadora na creche. E sim, procura fortalecer essa nova união de áreas do conhecimento e simultaneamente avançar aprendendo, construindo e experimentando possibilidades do encontro entre audiovisual, educação e primeira infância.

O texto que vocês irão ler é resultado de um longo percurso que se iniciou em 2015, foi colocado em prática em 2016, amadureceu em 2017 e finalmente foi escrito em 2018. São distintos momentos de relação, processo e aprendizado pelos quais passei, concentrado e resumido em algumas páginas. Para melhor compreensão, o texto nem sempre estará em ordem cronológica dos aprendizados que tive, na narrativa do relato, nem nas leituras que fiz como embasamento teórico. Durante os próximos capítulos, dialogarei majoritariamente com os pesquisadores(as) Jorge Larrosa, Edith Derdyk, César Leite e Angela Borba. Todo este processo estará apresentado em três partes:



No segundo capítulo fundamento minha maneira de perceber e me relacionar com a alteridade das crianças pequenas. Também elaboro alguns aprendizados que tive com o estudo da infância e da Educação Infantil, além de com a vivência dentro da Creche UFF, atuando inserida em seu arranjo dos espaços e tempos, no funcionamento de seus ‘combinados’, e na ênfase dada ao lúdico e à autonomia; No terceiro capítulo, relatarei como se deu minha inserção na Creche UFF e a mediação dos processos dos pequenos educandos manuseando a câmera filmadora nas atividades lúdicas de filmagem. A partir das inquietações provocadas por estes processos e pelos vídeos filmados pelas próprias crianças durante as atividades, refletirei sobre o olhar da criança e sobre o que aprendi com elas; Por fim, tecerei algumas considerações finais no que concerne meus aprendizados com a prática audiovisual de crianças pequenas, sobre a importância desta pesquisa para mim, e seus ecos dentro e fora da Universidade Federal Fluminense.

"Acaso" - Contraponto

(Letra: Bruno Brasil/ Fernando Diniz)

‘Se fosse pra escrever seria um milhão de caracteres  
Se fosse para percorrer daria a volta ao mundo antes do anoitecer  
Se fosse pra nadar chegaria ao fundo do oceano  
Se fosse pra dançar dançaria até a quarta-feira de cinzas

Abandonaria as certezas da razão

Sairia às pressas só se fosse em direção ao mar...

E receberia as mensagens dos mares sem desconfiar

E aceitaria os recados do acaso sem argumentar’

## 2. O PRIMEIRO APRENDIZADO: (N)A EDUCAÇÃO INFANTIL

Por estar inserida neste território entre audiovisual e educação, que – tanto ao focar-se na exibição/recepção de vídeos quanto nas práticas de filmagem – acaba concentrando-se em projetos no ensino fundamental e no ensino médio, iniciei meu deslocamento para a educação infantil conhecendo muito pouco sobre o campo no qual estava me inserindo, e tendo pouquíssimas referências de atuações utilizando o audiovisual para/com crianças pequenas<sup>4</sup>. Eu me perguntava: No que a educação infantil se diferencia do resto da educação básica? Como é o trabalho da educadora<sup>5</sup> da primeira infância? Quais são as especificidades da prática com as crianças pequenas? Como mediar o encontro delas com a câmera filmadora?

### 2.1. A Pesquisa com Crianças: Notas sobre a Alteridade da Infância

Para percorrer esta trajetória de encontro à primeira infância, realizei um levantamento de leituras para me aproximar do que era, até então, um campo desconhecido: li livros, pesquisas, artigos, cartilhas, documentos oficiais e relatos abarcados pela educação infantil; li antes, durante e após a prática que relatarei no segundo capítulo. Portanto, o aprendizado foi gradual e constante, atravessando todo o meu processo de pesquisa e escrita até muito tempo depois da prática realizada e de meus encontros com as crianças. Como ponto de partida, estudei o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e os relatos da profa. Daniele Grazinoli (2015). Mais tarde, identifiquei nas reflexões de Larrosa (1998), Borba (2005), Leite (2013, 2014, 2015) e outros, fundamentação teórica para muitas das coisas que fiz intuitivamente, e descobri nas palavras deles(as) pensamentos meus até então mal formulados.

---

<sup>4</sup> Após conhecer o trabalho da Escola de Cinema CINEMENTO na EEI/UFRJ, realizei uma busca por trabalhos com audiovisual voltados para a primeira infância, tendo encontrado poucos relatos e pesquisas. Por isso, realizei a prática tendo como referência apenas os relatos da profa. Daniele Grazinoli, minhas experimentações em outras faixas etárias e minha intuição. A posteriori, encontrei outros trabalhos na fronteira entre audiovisual, educação e primeira infância. Entre eles, o programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal”, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, que no final de 2015 realizou uma parceria com o Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO da Unicamp para fomentar cineclubes nas quase 200 escolas da rede, entre elas as instituições de educação infantil. E a pesquisa acadêmica do laboratório I-MAGO “O que pode a imagem? Experiências imagéticas com crianças e professores”, coordenada pelo Prof. Dr. César Leite da UNESP, a qual é surpreendentemente análoga à minha experiência e, por isso mesmo, dialogo com ela durante estes escritos.

<sup>5</sup> Durante o texto sempre falarei desta educadora no feminino, pois durante meu percurso entreei em contato apenas com educadoras mulheres, e mesmo nas leituras – apesar de dialogar com alguns pesquisadores homens – as professoras das instituições de educação infantil são mulheres.

Se eu me encontrei em alguns textos, por outro lado também me aproximei de perspectivas teóricas que me confundiram. Por exemplo, ao tentar criar um projeto que não se fortalecesse apenas em minha vontade de me encontrar com crianças pequenas – e com elas experimentar a filmagem de maneira lúdica<sup>6</sup> – acreditei ser importante atestar a relevância do audiovisual como prática com educandos da educação infantil; e assim conseguir justificar a minha presença dentro de uma instituição de ensino infantil, e minha escolha de atuar com crianças tão novas. Com esta finalidade, elaborei objetivos que na época me pareceram positivos: através de ações pedagógicas com audiovisual proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa, da autonomia motora, ou, em outros momentos, contribuir para o desenvolvimento da memória dos pequenos educandos. Acredito que, por intermédio das pesquisas que citarei neste capítulo, vá ficando claro porque estes objetivos desenvolvimentistas acabaram não dialogando com o que me atravessou em cada encontro que compartilhei com as crianças educandas, nem com como foram mediadas as atividades de filmagem.

Isto posto, a posteriori, interpretei-me equivocada na tentativa de comprovar a relevância do audiovisual a partir das experimentações dos pequenos educandos com quem me relacionei durante a pesquisa. De fato, o que percebi na vivência com estas crianças e em reflexões decorrentes, é que: primeiramente, nos poucos momentos em que me forcei a guiar as atividades para que condissessem com meus objetivos e me trouxessem as respostas que eu precisava, as crianças subvertiam e modificavam a prática, ignorando meus pedidos e filmando (ou não) da forma que queriam; posteriormente, eu me vi incapaz de afirmar<sup>7</sup> qual havia sido a importância do contato com a câmera filmadora na vida daquelas crianças, ou se este contato contribuiu de alguma forma para seu suposto desenvolvimento.

Ao subverterem e se relacionarem com a câmera pelo viés do prazer e da experimentação no momento presente, as crianças me convidaram a repensar as amarras que eu estava criando para a minha experiência. Reduzir a pesquisa a algo a priori já previsto no que é e no que necessita é extremamente limitador. Como aponta César Leite (2013), a perspectiva incorporada pelas ciências humanas e originária das ciências naturais de pensar a pesquisa como experimento, de reflexão sobre e a partir de, está num lugar seguro, de previsão e controle. O que me lembra o questionamento de Larrosa, “então, onde está a inquietude (...) se o que ainda

---

<sup>6</sup> Uma atividade lúdica é aquela que dá prazer, diverte.

<sup>7</sup> O que posso afirmar - e irei descrever nos próximos capítulos - é o que me afetou neste encontro e na relação que estabeleci com cada criança, e o que percebi em minha observação participante com as crianças pequenas experienciando a câmera filmadora.

não foi explicado ou submetido já está medido e marcado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder?” (LARROSA, 1998, p.68). Alternativamente, Leite propõe a pesquisa como experiência, que passa a habitar um lugar incerto, pouco preciso, pouco objetivo, lugar onde o pensamento não acontece sobre ou a partir, e sim que a produção de pensamento é uma experiência de *pensar com*. Pensar com o audiovisual, com a infância, e com as crianças.

Para tal, devemos renunciar a nossa vontade de saber, prever e controlar, dispendo-nos a aprender a colocarmo-nos em escuta e em relação. É o que Larrosa chama de sujeito da experiência. Aquele que “sabe enfrentar o outro enquanto Outro e está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (LARROSA, 1998, p. 85). Infelizmente, a noção do adulto como produto acabado nos inibe de lançarmo-nos a um caminho desconhecido. E, quando nos lançamos, dificilmente o fazemos pelo simples encontro com a alteridade do Outro. Fazemo-lo pela prepotência de classificarmos este outro como o que *ainda* não sabemos. Como reflete Larrosa, “o que *ainda* não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa” (idem, p. 69). Ou seja, é importante despertar - ao encontrarmo-nos com crianças em pesquisas - que a criança é algo Outro, e não a materialização de um projeto. Será que não nos deixaremos afetar pela alteridade das crianças? Depois de nos encontrarmos com elas, só levaremos conosco o que já prevíamos e queríamos? Ou, em nossa racionalidade, apenas sabemos experienciar o outro sem nos abirmos às trocas e, supondo que o conhecemos por completo, categorizamo-lo?

Complemento este pensamento sob uma distinta perspectiva – a qual me deparei em Carmem Craidy e Gládis E. Kaercher (2001), e na tese de doutorado de Angela Borba (2005) – que destaca que as descrições feitas por psicólogos e médicos sobre o modo que acontece o desenvolvimento das crianças é apenas uma das formas de encerrar a infância. E que, apesar de durante muito tempo terem dominado os estudos da educação infantil, solidificaram uma certa definição de infância tal como período de formação, com etapas cronológicas – previstas e categorizadas pela psicologia infantil e dirigidas pela pedagogia e pela legislação – para serem vividas por todos os indivíduos durante uma mesma faixa etária. O problema desta concepção é que, ao acreditar que já conhecemos ou que podemos moldar o crescimento de todas as crianças e infâncias, anula o encontro com a alteridade e localiza todas essas ‘pequenas’ pessoas numa posição de completa passividade.

Além do mais, o que fica subentendido ao colocarmos apenas a infância como um período de formação, é que a consideramos “como um estágio biologicamente determinado e incompleto do desenvolvimento, situado no início da escada que leva (...) à racionalidade

adulta” (BORBA, 2005, p.37). O que gera uma dualidade entre adulto como estágio final, portanto completo, e criança como ser em desenvolvimento, portanto em formação. Sendo assim, vemos tanto o adulto como alguém incapaz de transformar-se<sup>8</sup>, quanto a infância pelo que lhe falta em relação a fase adulta, definindo a criança pelo que ela não é: i-racional, incompleta, in-fans<sup>9</sup>. Sob esta perspectiva, em prol de projetos de sociedade e do desenvolvimento, “as crianças (...) precisam crescer logo, atingir rapidamente a maturidade adulta, a sensatez adulta, a prudência adulta” (LEITE, CHISTÉ, 2015, p. 273), tirando as crianças da infância, e a infância das crianças. “A infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida” (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 16).

Do lado avesso a esta ótica adultocêntrica<sup>10</sup>, Larrosa (1998) afirma a radical presença da alteridade da infância. Quando nós, pesquisadores(as) e/ou educadores(as), libertamos-nos do experienciar engessado do adulto para nos colocarmos em relação com crianças, elas podem inquietar o que sabemos e pôr em questionamento os lugares que construímos para elas. Pensar *com* a infância e *com* as crianças é, justamente, o encontro com a mais absoluta diferença em relação a nós e a nossa forma de encerrar o mundo. Está sempre muito além do que sabemos, ou do que queremos, ou do que esperamos. Neste encontro com a alteridade, é necessário um estranhamento, uma pergunta, uma suspensão de evidência em relação ao Outro. Por fim:

“Faz-se necessário uma compreensão das crianças não mais pelo olhar impositivo de máscaras esculpidas pelos adultos, definidoras de crianças e infâncias, e sim pela via do reconhecimento e respeito à alteridade presentes nos pequenos(as)” (OLIVEIRA, 2001, p. 27).

Retomando minha vivência, fica claro agora porque minhas tentativas de encaixar minha prática com crianças pequenas na abordagem acadêmica adultocêntrica, universalizadora e desenvolvimentista foram frustradas. Lá eu estava – em relação com os pequenos educandos,

---

<sup>8</sup> É interessante, por exemplo, a perspectiva do adulto em formação. A ideia de poder ‘estar em formação’ sempre, já que ‘estar em formação’ carrega consigo uma postura criativa na atividade que seja (DERDYK, 2015).

<sup>9</sup> Etimologicamente, a palavra ‘infância’ vem do latim, onde fan = falante, e in constitui a negação. Portanto, infans é o indivíduo que ainda não é capaz de falar (ANAB, 2017). Apesar desta origem que coloca a infância numa posição extremamente passiva, opto por utilizar o termo em meu trabalho pois aqui ela é compreendida como uma construção e categoria social permanente, que independe da quantidade de crianças que entram ou saem desta categoria. Na sociologia da infância, a infância e as crianças devem ser estudadas em si mesmas, na sua alteridade, e não indiretamente através da categoria social dos adultos (BORBA, 2005).

<sup>10</sup> O adultocentrismo (ROSEMBERG apud ANAB, 2017) é a prática social que oprime as crianças ao centrar a organização da sociedade na figura do adulto, tratando-as como seres passivos e excluindo-as das decisões. Portanto, “a crítica ao adultocentrismo questiona a racionalidade existente na sociedade, que não dá conta de abarcar a criança concreta, real, que vive a infância no presente, que age no mundo, criando e transformando-o” (ANAB, 2017).

atenciosa a suas expressões singulares, incentivando suas experimentações lúdicas, cuidando de seu bem-estar físico e psicológico – porém constantemente desintegrada pela minha racionalidade a lembrar-me que eu deveria estar causando, comparando e medindo o desenvolvimento destas crianças. Mas como causaria o desenvolvimento se cada criança é completa em si mesma? Para quê compararia o ‘progresso’ dos educandos da turma se reagiam a tudo de forma completamente heterogênea? Como mediria o desenvolvimento como se fosse algo progressivo e linear? Como afirmaria que era eu e minha prática que estavam provocando quaisquer mudanças na criança, e não algum outro agente interno ou externo? Tal como ressalta Edith Derdyk, “enquanto o professor procura no livro a nova etapa em que a criança poderia se encaixar, esta já se encontra em outra situação, em outra encenação. O adulto afinado com a percepção dinâmica e poética da criança compartilha mais do que ensina” (DERDYK, 2015, p. 55-56).

Isto me lembra de um dos meus primeiros aprendizados no início de 2016. Inaugurando meu mergulho na educação infantil, li sobre a práxis da educadora de crianças pequenas. Em Maria Mara Rodrigues (2014) e Angela Borba (2011), encontrei que ser educadora da creche e pré-escola requer um olhar sensível e atento, que acolhe, apoia e incentiva as crianças, observa suas vivências, e realiza intervenções adequando “sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular” (RODRIGUES, 2014, p. 6). E concluem que o primeiro passo é aprender a observar e escutar as crianças. Da mesma forma, Larrosa (1998) afirma que a infância requer iniciativa e escuta.

Uma iniciativa importante para escutarmos as crianças é a abertura de um espaço que possam ocupar e elevar suas vozes: a creche e a pré-escola. Por mais que as instituições de educação infantil se constituam também como uma solução para as novas formas de organização familiar e de trabalho do mundo contemporâneo<sup>11</sup>, e que tenham surgido dentro de um enquadramento adultocêntrico<sup>12</sup>, são as crianças pequenas quem, de fato, ocupam a centralidade da existência do espaço da educação infantil.

---

<sup>11</sup> O surgimento das creches e pré-escolas é associado à nova estrutura familiar nuclear, na qual pai/mãe criam seus filhos sozinhos em oposição à estrutura da família comunitária, onde vários adultos cuidavam das crianças. Por isso, a partir da revolução industrial, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, e trabalhadores(as) que convivem cada vez menos com seus filhos, é a creche que cada vez mais partilha com a família a tarefa de cuidar e educar as crianças (BATISTA, 1998) (CRAIDY, KAERCHER, 2001).

<sup>12</sup> Posicionar a criança como um ser frágil que virá-a-ser conduziu a práticas sociais - entre elas o surgimento de creches e pré-escolas - para protegê-las, moldá-las e instruí-las a fim de alcançarem plenamente a racionalidade adulta. Portanto, através da educação, as crianças poderiam ser protegidas de influências negativas e transformadas em sujeitos úteis aos projetos vigentes de sociedade.

## 2.2. O educar e o cuidar na Educação Infantil e a inserção lúdica do audiovisual

“A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem. A educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa” (LARROSA, 1998, p. 74)

Os espaços de educação infantil são a respostas à existência das crianças. E neles podemos recebê-las e nos relacionar com elas. Em nossa sociedade, são elas que desempenham o duplo compromisso de educar e cuidar dos que nascem, e por isso as creches e pré-escolas têm sido cada vez mais relevantes. Ademais, estes dois processos complementares e indissociáveis – *educar e cuidar* – que caracterizam a educação infantil<sup>13</sup>. Afinal, o educar não pode ocorrer dissociado de um ambiente de cuidados. Inclusive, encontramos no RCNEI uma atualização de conceitos ao colocar em pauta a necessidade das instituições de ensino infantil de incorporarem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, sem diferenciar nem hierarquizar os profissionais que atuam nestas funções. Portanto, esta forma de conceber a educação infantil tem consequências profundas no arranjo espacial e na organização de tempo das creche e pré-escolas, diferenciando-as do resto da educação básica<sup>14</sup>.

O *cuidar*, por exemplo, está intimamente ligado à organização dos horários de funcionamento da creche, como também à organização do espaço, e significa, na maior parte das vezes, as atividades voltadas às necessidades primárias da saúde das crianças: alimentação, higiene, sono, e cuidados com a integridade física. O cuidado deve também englobar o acolhimento, a afetividade, e o respeito às manifestações da criança. Assim, “o cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (RCNEI, Vol.1, 1998, p. 25).

Por exemplo, na dissertação ‘A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido’, Rosa Batista (1998) analisa como as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no dia-a-dia da educação infantil indicam que propor a todas as crianças uma única

---

<sup>13</sup> Estes dois compromissos são ressaltados tanto no ‘Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática’, quanto no capítulo retirado do livro ‘Educação infantil: pra que te quero?’ e no Vol.1 do Referencial curricular nacional para a educação infantil. Todos presentes no referencial teórico deste trabalho.

<sup>14</sup> Voltarei a estas questões mais adiante neste capítulo, ao descrever especificamente o funcionamento da Creche UFF.

atividade a ser realizada ao mesmo tempo e mesmo lugar não condiz com a multiplicidade de vivências das crianças:

“Os tempos e os espaços da creche estão organizados para vivências únicas: todas as crianças devem descansar ao mesmo tempo e no mesmo local independente de estarem cansadas ou não; todas devem comer ao mesmo tempo; todas devem participar das atividades dirigidas ao mesmo tempo; todas devem ir para o parque ao mesmo tempo; entre outras. Todas as crianças ao mesmo tempo e no mesmo espaço devem desenvolver uma única atividade de um mesmo jeito. Todas devem começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos para a realização das propostas feitas pelos adultos. As crianças extrapolam esta unicidade indo além do proposto, fazem escolhas quando não deveriam fazer, optam por olhar o livro de história com gravuras ao invés de ouvir o som da história que embala o sono que ainda não veio. Deitam, rolam, se acariciam no tapete sem se incomodar com a hora do descanso. Talvez porque não estejam tão cansadas ou nem um pouco cansadas” (BATISTA, 1998, p.12).

Quanto ao *educar*, o RCNEI (1998) propõe maneiras de organizar e inserir na rotina da educação infantil experiências educativas denominadas aprendizagens orientadas<sup>15</sup>. Entre elas as atividades permanentes, que seriam aquelas que respondem às necessidades básicas curriculares da educação infantil, cujos conteúdos necessitam ser realizados com frequência regular, diária ou semanal (como brincadeiras no espaço interno e externo; roda de conversa; roda de história; ateliês ou oficinas de desenho, pintura e modelagem; ambientes organizados por temas ou materiais, incluindo momentos que a criança possa ficar sozinha se desejar; e todos os cuidados com o corpo). Em seu segundo volume, o RCNEI recomenda que na organização da rotina é interessante manter uma oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo, permitindo às crianças a autonomia de realizarem o que tiverem mais interesse. Organizar, todos os dias, diferentes atividades como cantos para desenhos, para ouvir música, olhar livros e ouvir histórias - e incluo aqui espaços para filmar com a câmera e o tripé - oferece à criança a oportunidade da escolha.

Entretanto, a noção de experiência educativa varia muito entre os projetos pedagógicos de cada creche e pré-escola. Muitas vezes ocorre uma ‘escolarização precoce’ (CRAIDY, KAERCHER, 2001), ao reproduzirem nas instituições de educação infantil o modelo disciplinador (em seu pior sentido) da escola fundamental: a alfabetização ou numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários, as rotinas repetitivas, as atividades com lápis e papel realizadas em cima da mesa, etc. Certamente estas noções de experiência

---

<sup>15</sup> Orientadas porque o texto defende que algumas aprendizagens só ocorrem em situações educativas criadas especialmente para isso. Segundo o texto, o educar demanda aprendizagens orientadas.



educativa por um viés adultocêntrico não estão em consonância com a noção de práxis da educadora da educação infantil que descrevi anteriormente. Uma educadora que, além de acompanhar e apoiar as crianças, deveria cuidar “que os espaços sejam convidativos à interação social, à imaginação e à criação” (BORBA, 2011).

Por isso que, por mais que advogemos pelo uso do audiovisual nas instituições de ensino infantil, precisamos pensar em como se dará a inserção do mesmo nas creches e pré-escolas. Que não seja simplesmente como uma ferramenta inovadora, como uma forma moderna e mais eficiente de educar crianças. E sim que entre na creche e/ou na pré-escola como brincadeira, experimentação, expressão. Devemos lembrar que as crianças precisam colorir e desenhar, correr e pular, deitar de costas e olhar as nuvens. Elas precisam poder abraçar sua infância, e precisam que as educadoras as apoiem nisto. Precisamos nos certificar que o audiovisual se insira na escola para apoiar a infância, e não para substituir estas atividades essenciais (BAILEY, BLAGOJEVIC, 2014).

Uma das atividades essenciais da infância é a brincadeira. Borba destaca que é comum a associação do brincar à criança, em oposição ao trabalho do adulto, e que:

“ (...) apesar de não ser uma atividade restrita ao mundo infantil, uma vez que constitui uma dimensão humana fundamental na formação dos sujeitos e na vida dos homens em geral, para a criança o brincar assume uma centralidade como modo de agir sobre a realidade e de se relacionar com outros sujeitos – seus pares ou adultos” (BORBA, 2006, p. 48)

Exatamente por isto, a brincadeira é colocada como um dos objetivos gerais da educação infantil. Inclusive, no texto do RCNEI, é indicado que o brincar deve ser uma das atividades permanentes na rotina das crianças. Contudo, Borba enfatiza que é importante não reduzir a brincadeira a mero recurso didático, pois estaríamos destruindo-a como experiência lúdica. “O trabalho só assumirá uma perspectiva lúdica se tiver como características a fruição, a escolha, a ausência de consequências, as descobertas, a possibilidade de decisão, solução e iniciativa da criança” (idem, p. 53). Por isto, identifico como lúdicas as atividades de filmagem que mediei com pequenos educandos na Creche UFF. Foram experimentações que aconteciam diariamente ofertadas ao mesmo tempo que outras atividades, assim as crianças só vinham experienciar a câmera e o tripé por interesse e desejo, quando e por quanto tempo quisessem, e jamais eram corrigidas na maneira de se expressar e filmar.

O Referencial Curricular e Borba defendem o lúdico como uma atividade que ajuda a ver o mundo de forma diferente, a criar uma relação de intimidade com a natureza e com as

coisas, ver a realidade de outros modos, ultrapassando o imediato, invertendo relações e significados, e percebendo a si mesmas de maneira distinta. Portanto, defendem que ao propiciar brincadeiras, nas quais permita-se a independência das crianças, “cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (RCNEI, Vol.1, p. 27).

Baseando-se em Vygotsky, Borba acredita que a brincadeira é potencializada como experiência quando alimentamos a imaginação da criança através do contato com elementos reais da natureza e com diferentes formas de expressão artística, como a literatura, teatro, artes plásticas, música, fotografia e audiovisual. O RCNEI parte do mesmo referencial teórico e afirma que “para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas (...) sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens (...)” (idem).

Entretanto, é importante ressaltar que esta experiência educativa que contém situações de cuidados, aprendizagens orientadas e brincadeiras (RCNEI, Vol.1, 1998) exige condições muito diferentes das que encontramos na maior parte das instituições de educação infantil, tanto para as crianças quanto para os adultos que integram este espaço. No Brasil, o direito à educação gratuita para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade ainda é muito recente, e somente foi materializado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando, pela primeira vez, estabeleceu-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Contudo, embora a educação infantil pública tenha o amparo legal, na prática não há a efetivação deste direito. Falta formação continuada e qualificação de educadoras(es), faltam vagas nas escolas públicas, falta investimentos, condições de trabalho e estrutura dos espaços adequadas. Sendo assim, os desafios colocados pelo RCNEI quanto à organização do tempo e espaço para promover uma educação centrada na criança embarram-se em todos estes limites. Como percebe Batista (1998):

“(...) existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se *quer fazer* e o que se *pode fazer*. A implementação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite às crianças a vivência digna dos seus direitos (...) exige, além da vontade dos profissionais, o comprometimento político pedagógico da instituição, das agências formadoras, dos governantes e dos pesquisadores que contam hoje com um vasto campo de investigação ainda em aberto, principalmente no que diz respeito à caracterização do trabalho realizado nas creches e pré-escolas” (BATISTA, 1998, p. 1)

### **2.3. Os eixos pedagógicos da Creche UFF e seu acolhimento da prática audiovisual**

Dentro deste contexto, inicia-se em 1997 o programa de extensão Creche UFF, que atualmente integra o Colégio Universitário Geraldo Reis COLUNI/UFF. Como unidade universitária federal de Educação Infantil, a Creche UFF articula ensino, pesquisa e extensão, atendendo à comunidade por meio do sorteio das vagas para crianças, se abrindo a pesquisas dedicadas à infância e à educação infantil, e funcionando como espaço de formação inicial e continuada para graduandos e profissionais. Por ser um espaço de formação, a Creche UFF é receptiva – e até mesmo incentiva - projetos de pesquisa e prática, encaixando-os facilmente na rotina da creche. Foi este espaço que escolhi para realizar meu estágio de formação. E por ele fui acolhida: nele pude agir, experimentar e aprender.

A propósito, durante minha formação como educadora audiovisual, sempre me preocupei com o caráter da inserção do audiovisual dentro de uma instituição tão regrada como a Escola. Para que as potências educativas do audiovisual de desestabilizar e sensibilizar possam surgir no encontro com educandos é necessário escapular da lógica da obrigatoriedade, dos programas rígidos, das imposições estéticas ou correções na maneira de se expressar (e filmar!) do educando. Pois toda forma de enclausuramento do audiovisual e cinema dentro da lógica disciplinar reduz a potência do encontro com a alteridade (Bergala, 2008), como acontece muitas vezes em disciplinas curriculares como artes, filosofia e sociologia, e do qual o audiovisual não está imune.

Por isso, no ensino fundamental e médio, é sempre uma luta conseguir assistir e realizar audiovisual com adolescentes, driblando os currículos endurecidos, a duração da aula, a exigência de provas, o espaço quadrado da sala de aula, etc. Por outro lado, sem que eu esperasse, a inserção do audiovisual na turma inicial da Educação Infantil foi bem menos conflitante do que no resto da Educação Básica. Foi, na verdade, prazerosa. Exatamente porque, ao menos na Creche UFF, a autonomia dos educandos e a ludicidade das experiências já faz parte do projeto pedagógico cotidiano e da organização dos espaços e tempos.

Desde o princípio, a Creche UFF privilegiou atividades lúdicas, chegando a inicialmente funcionar em esquema de turnos que dividia as crianças em grupos de brincadeiras. Borba (2011), ex-integrante da equipe técnico-científica da creche, afirma que o brincar é visto como um eixo fundamental do trabalho pedagógico desta instituição. Diante disso, preocupa-se em realmente conseguir incorporar o brincar como experiência nas práticas pedagógicas, sem ser algo reservado apenas para momentos da rotina escolar como o recreio, ou então como passatempo. Ela quer garantir que o brincar esteja nas instituições de ensino em qualquer

momento do cotidiano, possibilitados e provocados pela própria organização do espaço/tempo, permitindo às crianças imaginar, fantasiar, criar novas ordens, estabelecer novos laços, e agir como sujeitos que são.

Ao entrar na Creche UFF, a primeira coisa que me chamou a atenção foi sua estrutura arquitetônica: “aberta, ampla, clara, com várias passagens entre as salas de atividades e pontos de comunicação que permitem que as crianças transitem, livremente, por diversos ambientes” (PARDAL, LEMOS, 2011, p. 32). Isto porque foi planejada levando em conta a autonomia dos pequenos educandos e a ludicidade das ações, que recebem maior atenção na proposta educacional da Creche UFF do que é comum acontecer em outras instituições da educação infantil. Inclusive, para as turmas de crianças de 4 a 6 anos a sala nem tem portas, para que elas possam tomar a iniciativa de sair quando quiserem. Nos espaços por onde podem transitar, encontramos estampadas no chão flores que nos transportam pelos corredores, até o bebedouro, até a biblioteca ‘Flor de Papel’, até a recepção, até o pátio inteiro, até o refeitório, até a sala de audiovisual<sup>16</sup>. Mesmo no Grupo Azul<sup>17</sup> das crianças de 2 a 3 anos, os pequenos podem se movimentar pelos espaços da creche acompanhados pelos adultos<sup>18</sup>. Em ambos os casos, há sempre a ação de um adulto que dialoga com a criança para entender seus motivos e negociar seu retorno à sala. O que nos leva a outra característica importante da proposta educacional pela autonomia das crianças na Creche UFF: enquanto algumas coisas relativas à saúde e segurança das crianças são regras, outras são tratadas através de ‘combinados’. Os ‘combinados’ são acordados ou nas rodas diárias do início da manhã, ou individualmente com cada criança, e são mais abertos à possibilidade de mudança.

Outra preocupação do projeto pedagógico da Creche UFF é se o arranjo espacial da sala de aula está favorecendo a interação autônoma e criação de brincadeiras pelas crianças. No caso, partem do princípio que “as relações, situações e mediações que acontecem na sala de atividades estão intimamente relacionados aos arranjos do espaço físico, à disposição dos móveis, brinquedos e objetos, pois estes atuam na forma e no conteúdo das interações” (VASCONCELLOS apud PARDAL, LEMOS, 2011, p. 33). Por isto, organizam e reorganizam

---

<sup>16</sup> Esta sala na Creche UFF funciona para múltiplas atividades com as crianças. Nela encontramos uma televisão com dvd, pequenas cadeiras para sentarem enquanto assistem algum vídeo, pequenos instrumentos para atividades de música, tatames para práticas corporais, um grande espelho ao fundo como numa sala de dança, e uma arara de fantasias para as crianças usarem por iniciativa própria em suas manifestações e brincadeiras.

<sup>17</sup> A Creche UFF organiza suas turmas por cores. Apesar das outras turmas terem crianças entre 4-6 anos misturadas independentemente da faixa etária, o Grupo Azul é a turma inicial, dedicada às crianças pequenas de 2-3 anos. Foi neste grupo que eu me inseri.

<sup>18</sup> Durante as atividades, as crianças não são forçadas a permanecerem no espaço onde a atividade está ocorrendo, podendo ir para outros lugares desde que acompanhados de algum adulto. Por isto mesmo, este grupo necessita de mais educadores por criança que outros grupos.

o espaço em ‘cantinhos’ temáticos, nos quais caibam até três crianças brincando, e que são delimitados pelas estantes de brinquedo da altura das crianças, por tecidos que formam uma cabana cheia de almofadas e pela organização dos pequenos móveis. A ideia é que os ‘cantinhos’ promovam aconchego, interação entre as crianças, sensação de proteção e privacidade para manifestarem suas individualidades.

Além disso, a Creche UFF também organiza suas atividades permanentes na rotina de forma flexível, adaptando-se ao humor e a disposição das crianças. Estruturam a organização do dia de forma a oferecer diferentes possibilidades de atividade ao mesmo tempo, como recomendado pelo RCNEI. E foi desta maneira que consegui inserir as práticas de filmagem no cotidiano do Grupo Azul: estando ali diariamente mediando uma atividade opcional, em diferentes momentos do dia, com a possibilidade do deslocamento pelos espaços escolares e/ou ocupando os ‘cantinhos’. E, mesmo quando o único recurso era uma câmera filmadora, pude acolher as crianças interessadas em manuseá-la e experimentá-la, individualmente ou em pequenos grupos. Eventualmente, todas as crianças da turma que acompanhei filmaram com a câmera, algumas por poucos minutos, outras ficando encantadas por horas seguidas.

Apesar da Creche UFF não ser um espaço pleno e utópico - e sim um trabalho de uma equipe em constante lapidação e formação - as atividades lúdicas de filmagem conseguiram ser abrigadas pela instituição como eu nunca antes havia vivenciado. Dificilmente é oportunizado no resto da educação básica a disponibilidade que tive na Creche UFF para que cada educando se relacionasse com a prática de forma singular e particular, cada um ao seu tempo. Assim, encontrei sintonia entre o meu fazer e o projeto pedagógico da creche. Nela, a prática pedagógica do audiovisual foi abrigada de forma livre, libertadora, e cheia de alteridade.

O que me leva a questionar: Por que o lúdico e a experimentação deveriam ficar restritos ao que culturalmente designamos de infância? A autonomia experimentada pelas crianças da creche não deveria ser também estimulada nos educandos mais velhos? A liberdade de ir e vir, de movimentar livremente o corpo sem estar preso a uma cadeira, de escolher seus próprios horários do dia e qual atividade vai estar desenvolvendo quando tiver interesse, portanto, o poder de agir no mundo. Por que, à medida que a criança cresce, os espaços e tempos de autonomia vão diminuindo?

Carrego como aprendizado de meu estudo da Educação Infantil, da alteridade da infância, e do funcionamento da Creche UFF – com o eixo pedagógico da brincadeira, a estrutura arquitetônica cujos limites são flexíveis, os ‘combinados’ que podem muitas vezes substituir as regras, a organização espacial em ‘cantinhos’, e a organização temporal com várias atividades desenvolvidas simultaneamente – inspirações para colocar em questão e renovar as

práticas de audiovisual em outros espaços, e para outras faixas etárias escolares. É um verdadeiro desafio, mas que pode ajudar o audiovisual a manter-se um encontro sensibilizador e desestabilizador com a alteridade ao adentrar na escola. A alteridade aqui é perceber o Outro e não defini-lo previamente, ouvi-lo, vê-lo, cheirá-lo, se for preciso, mas jamais tomá-lo como Outro definido.

### 3. UM RELATO: (N)AS FILMAGENS

Ao observar como as pessoas se relacionam com o audiovisual na escola, [...] surge a vontade de ver e fazer cinema como ponte de aproximação entre o conhecido e o desconhecido, entre o que se vê e o que está invisível, entre o inaudível e o que se ouve, [...] enfim, para estabelecer mais um vínculo com a arte, [...]com o desejo de educar nossos sentidos e de nos encontrarmos com a alteridade. (Grazinoli, 2015, *sem página*)

Grande parte do que aprendi nesta pesquisa teve como princípio a vivência mediando atividades lúdicas de audiovisual com as crianças de 2-3 anos. Como educadora, pude observar muitos processos singulares e diferentes relações com este ‘brinquedo’ novo no espaço da Creche UFF: a câmera filmadora. Acompanhei as interações dos educandos com ela me esforçando para incentivar a autoria e autonomia das crianças, dialogando com seus interesses e expressividade, incentivando diferentes formas de apropriação. É muito difícil - na posição privilegiada de adulta - não podar a criança em seu processo, não interferir demasiadamente na filmagem, não impor determinadas exigências estéticas que, previamente, haviam sido impostas a mim. Tudo isso é um esforço, que exige consciência e presença. E que é favorecido ao nos importarmos mais com o processo do educando do que com o produto audiovisual, e mais orgânico ainda quando nos encontramos com a criança em sua alteridade.

Foram destes encontros que surgiram as minhas inquietações motivadoras desta pesquisa e os vídeos filmados pelas próprias crianças. Como sempre situei o processo de experimentação das crianças como mais significativo que os resultados, faz-se necessário primeiramente relatar um pouco das relações que surgiram na inserção deste audiovisual lúdico na Creche UFF, da relação estabelecida individualmente<sup>19</sup> entre as crianças e a câmera filmadora, para então falar sobre o que aprendi (re)viendo estes vídeos feitos por crianças pequenas. Portanto, relatar o que foi este fazer audiovisual na Creche UFF, que pontes ele construiu com os pequenos educandos e comigo entre o conhecido e o desconhecido, entre o visível e o invisível, entre o que estava silenciado e o que faz-se ouvir.

---

<sup>19</sup> Houveram também atividades feitas coletivamente com a câmera, como a que ela foi plugada na televisão da sala de vídeo, e diversas crianças podiam manipulá-la enquanto o resto da turma observava ao vivo a filmagem na tv. Ou na atividade lúdica com a cadeira de rodinhas que realizamos coletivamente, na qual todos puderam filmar em movimento em cima da cadeira de rodinhas empurrada por mim. Entretanto, me concentro aqui nas atividades que tomaram a maior parte do tempo e das reflexões: as experiências individuais das crianças com a câmera.

### 3.1. Experimentando o Brinquedo Câmera

Iniciei a parte prática da pesquisa na Creche UFF em março de 2016, durante a primeira semana de aula dos novos alunos do Grupo Azul. Portanto, pude acompanhar a adaptação dessas crianças de 2 a 3 anos (9 meninos e 3 meninas) no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que eu mesma também me adaptava ao espaço e às crianças, e entendia a dinâmica da creche e a práxis das educadoras do ensino infantil. Durante esta semana realizei as mesmas atividades destas educadoras que acolhem, cuidam, observam, intervém e brincam com as crianças. Me tornando, assim, uma figura adulta de confiança e afeto para os pequenos educandos. Considero este primeiro momento essencial para minha assimilação no e do espaço Creche UFF, compreendendo seus horários e rotina, movimentação entre locais, ‘combinados’ e cuidados com as crianças, e mais importante, estabelecendo uma relação com a singularidade de cada um dos integrantes da turma.

Passada a primeira semana de adaptação, passei a levar comigo a câmera Handycam e um tripé leve para os encontros com as crianças. Certamente esta não foi a primeira vez que uma câmera filmadora se encontrou com a primeira infância: a câmera (muitas vezes do próprio celular) tem sido subutilizada nas instituições de ensino apenas para documentar eventos especiais ou passeios; e a imagem como registro do dia-a-dia é utilizada por educadoras e em pesquisas acadêmicas como as de Batista (1998), Forman (1999) e Oliveira (2001), e tem possibilitado que pesquisadores observem às crianças com outros olhos, ou dialoguem com elas exibindo para elas mesmas as imagens de suas atividades, ou ainda a posteriori possam rememorar o processo vivido sem perdas de detalhes revisitando as filmagens. Entretanto, por mais que estas pesquisas tentem se colocar na perspectiva da criança e entender a infância pelo olhar das mesmas, em suas utilizações da câmera quem sempre a tem em mãos são os adultos. Quem tem o poder de decidir o que quer registrar é o adulto. Como aponta Rosa Batista,

“(…) um dos grandes problemas das pesquisas na área da educação infantil é o fato de fazer suas análises sempre referenciadas ao ponto de vista do adulto. Poucas são as pesquisas que têm como material empírico a contribuição das crianças, que são, na realidade, a razão da educação infantil. No entanto, a dificuldade que temos, de um lado, de romper com uma visão adultocêntrica e, de outro, de encontrar formas de captar as manifestações das crianças, uma vez que estas não se expressam na forma convencional adulta, tem contribuído para que pouco se avance nesta direção” (BATISTA, 1998, p. 7).



O que é diferente e renovador na pesquisa que parte do processo (e) das filmagens produzidas pelas crianças é que, ao entregar a câmera nas mãos das crianças, surgem outras possibilidades de captar suas manifestações, de olhar o mundo pelo olhar delas, de pesquisar com as contribuições delas. George Forman, em seu trabalho de 1999 utilizando uma câmera de 8mm para mostrar instantaneamente às crianças pequenas os vídeos que ele realizava de suas atividades, encerra seu texto convidando seus leitores a encontrar maneiras de integrar a câmera em pequenos grupos de brincadeira e de dar mais controle de seu uso às próprias crianças (FORMAN, 1999). Parece que ele já previa as potências deste encontro mais íntimo entre criança pequena e câmera filmadora.

Talvez as câmeras tenham sido muito caras ou grandes e pesadas no passado para que os adultos a confiassem às crianças, mas ambos estes fatores mudaram drasticamente nos últimos anos. Mesmo assim, geralmente a experimentação dos recursos audiovisuais é negada às crianças pequenas por adultos que as proíbem de mexer em celulares, computadores, tablets e câmeras. Por exemplo, após começar a mediar o encontro das crianças de 2-3 anos da Creche UFF com uma câmera Handycam<sup>20</sup> e com um tripé leve, logo percebi o grande interesse demonstrado por algumas delas. Na hora da saída, consegui perguntar a alguns dos responsáveis qual era o contato anterior destas crianças pequenas com os aparatos audiovisuais. Diferentemente do que eu imaginava, as crianças em sua maioria não tinham muito acesso ao celular ou tablet, pois os pais proibiam seu uso com medo que as crianças quebrassem o aparelho. Alguns até podiam mexer um pouco para jogar algum jogo, mas raramente usavam a função da câmera<sup>21</sup>. Isto posto, para a grande maioria das crianças do Grupo Azul, esta foi a primeira vez que elas puderam experimentar livremente um aparato que filma.

É interessante pensar que, além da própria câmera filmadora raramente adentrar no cotidiano destas crianças, ela é um objeto de metal, material que também é praticamente ausente na vivência dentro das creches e pré-escolas. “Se pensarmos que o metal é algo gelado e cheio de arestas nada flexíveis, ele implica sensações táteis muito diversas daquelas a que as crianças estão habituadas e expostas na escola, que tendem a aquece-las sempre (...)” (OLIVEIRA JUNIOR, 2018, sem página). Portanto, é um objeto completamente incomum, distinto e frequentemente proibido. Permitindo-as explorar a câmera Handycam, e não subestimando sua

---

<sup>20</sup> Minha escolha por utilizar a câmera Handycam se deu porque ela é leve e fácil de segurar, ainda mais que um celular, por exemplo. Isto porque ela dispõe de um espaço para encaixar a mão e mantê-la firme. Além de não ter os outros distrativos do celular, como os joguinhos.

<sup>21</sup> Apenas uma das meninas já tirava fotos, além de ser a única da turma que a mãe contou que assistia filmes longa-metragem de animação em casa (os outros assistiam desenhos animados curtos e programas infantis). Curiosamente, ela foi uma das que menos se envolveu com as atividades de filmagem que mediei na creche.

capacidade de manuseá-la, percebi nas crianças um grande prazer, diversão e curiosidade no fazer. A câmera parecia atender à urgência expressiva de algumas delas (DERDYK, 2015)<sup>22</sup>, que aguardavam impacientes pelos momentos do dia em que poderiam tê-la em mãos.

Por causa deste ímpeto das crianças por manusear a câmera e descobrir mais sobre ela, precisei realizar combinados com elas na rodinha do início do dia do Grupo Azul. Combinávamos que todos teriam seu momento com a câmera, era explicado que a câmera retornaria outros dias, e que deveriam cuidar dela com carinho. Nos momentos propícios, eu retirava a câmera e o tripé da mochila e deixava à disposição das crianças, para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos. Quando utilizava o tripé, montava-o junto com as crianças, que se deslumbravam com seus pontos de apoio que conseguem mudar de tamanho, deixando-o mais alto ou mais baixo. Geralmente montávamo-lo na altura dos pequenos educandos, para que conseguissem facilmente mexer nas peças e realizar filmagens. E quando queriam, eu os ajudava a desencaixar a câmera do tripé e a segurá-la cuidadosamente nas mãos. Ao longo da brincadeira, eu acompanhava, incentivava e observava, para depois registrar as ações das crianças em meu diário de bordo, o que me ajudava a enriquecer e ampliar as experimentações para os próximos encontros. Contribuíam para o meu próprio processo de me preparar para estes encontros, de me abrir criativamente para o momento e estar presente.

Uma problemática nos trabalhos com audiovisual na escola é, tal qual questiona-se a profa. Daniele Grazinoli ao fazer cinema na educação infantil, “como fazer para que a atividade de produção do filme esteja menos a serviço do produto e mais dedicada à vivência do processo enquanto exercício de criação de modos de ver, sentir, e fazer?” (GRAZINOLI, 2015, sem página). Sendo esta também uma preocupação minha, identifiquei que o princípio que vai na raiz desta questão é simplesmente permitir à criança a autonomia em sua criação. A criança pequena, de 2-3 anos, não está preocupada com a qualidade técnica do produto produzido por ela mesma. Ela está ocupada vivenciando intensamente o momento da filmagem. Como diz Derdyk, “a criança está integralmente presente em tudo o que faz” (DERDYK, 2015, p. 25). Esta presença implica num ‘se relacionar com’ muito diferente do nosso. Sobre a experiência das crianças pequenas filmando, complemento com uma reflexão de Wenceslao Oliveira Junior, que “a relação das crianças parece não se dar prioritariamente com as imagens, mas com o objeto-câmera e isto afeta de maneira muito intensa as imagens (...) que se desdobram dessa relação” (OLIVEIRA JUNIOR, 2018, sem página).

---

<sup>22</sup> “A sensibilidade de cada criança (...) se adapta a esta ou àquela atividade, que atende à sua urgência expressiva. Mas o ato criativo estará sempre presente” (Derdyk, 2015, p. 56)

Durante a prática, também tive esta impressão que as crianças pequenas se relacionavam mais com a câmera em si do que com a imagem que ela produzia<sup>23</sup>. Se relacionando com a câmera como se fosse um outro brinquedo. Sobre isto, é instigante refletir que “nas crianças a expressão artística (...) ocorre na área do sensível, o fazer não se coloca para a criança num plano diferente de qualquer outra experiência de vida, apenas é feita com materiais que para nós são considerados artísticos” (OSTROWER apud DERDYK, 2015, p. 57). Portanto, as crianças se expressam e se relacionam estando intensamente presente em tudo o que fazem. E o juízo de valor desta expressão somos nós que damos. Se para algumas crianças da turma, a câmera se tornou o meio de expressão predileto, outras estavam mais interessadas na relação com a massinha, com o desenho, com a boneca, com o cantar, com o interpretar, etc. Desta forma, cada criança estabeleceu uma relação muito diferente com este ‘novo brinquedo’ câmera.

Alguns disputavam-na como disputavam por seus brinquedos favoritos, exploravam-na interessados em seus botões, nas estranhezas provocadas pelo zoom, nas possibilidades deste novo brinquedo. Seguravam-na em suas pequenas mãos e, com certa dificuldade, levantavam-na e apontavam-na para frente ou para cima, buscavam uma precisão dos gestos, afirmavam um equilíbrio (ou falta dele). Se movimentavam pelos espaços segurando-a, como se filmar fosse também dançar, criando novas formas de explorar o espaço observando-o pelo visor da câmera. Filmavam sentadas, no colo, em pé, com ou sem tripé, correndo, descendo o escorregador, pulando, com a câmera apontada para cima ou para baixo, desvendando os corredores e espaços, enquadrando seus objetos e pessoas favoritas. Desta forma, o corpo inteiro se fazia presente na ação. A câmera se tornara um prolongamento da mão, e então o mundo em volta se tornara também um prolongamento do corpo.

Acho importante ressaltar que durante toda minha vivência com os pequenos educandos de 2 e 3 anos - apesar deles colocarem seus dedos na lente ou de experimentarem esfregar a câmera em sua roupa ou até mesmo na massinha (!) - eles nunca deixaram a câmera cair. Toda vez que uma das crianças ia manusear a câmera pela primeira vez, eu as mostrava onde encaixar

---

<sup>23</sup> Cheguei a realizar duas sessões com edições minhas dos vídeos das crianças para elas mesmas assistirem na creche. Ao assistirem os resultados da atividade coletiva na cadeira de rodinhas (citada em outra nota de rodapé), por exemplo, as crianças pediram para fazer aquela brincadeira de novo. Parece que se divertiram mais filmando do que assistindo, e os vídeos despertavam nelas a vontade de voltar a filmar. Durante a sessão, um dos educandos me perguntou também onde estava a câmera, já querendo filmar. Por certo que também reagiam ludicamente aos vídeos. Me parece que não se lembravam muito bem quando eles mesmo tinham realizado algumas das filmagens, mas identificavam os colegas que eram enquadrados e também quem estava filmando pelas partes dos corpos que apareciam: pés e mãos. Alguns ficaram em pé em frente à enorme imagem projetada, reconhecendo os enormes rostos e partes dos corpos dos colegas, e tocando no Outro existente na tela. Até deram tchau para eles mesmos na tela.

a mão para segurá-la de forma segura, como ligá-la, e, aos poucos, ia apresentando a lente por onde a imagem era captada, o botão do zoom, e o botão de iniciar e finalizar uma gravação.

Com Caio<sup>24</sup> (2 anos), ao explicar o botão que inicia a gravação, além de mostrar que no visor aparecia um ponto vermelho, reproduzi um ruído parecido com o que a câmera faz quando se aperta o botão: ‘thu’. Durante um tempo, ele experimenta este botão, e quando o aperta diz ‘thu’. Segurando a câmera com dificuldade observa o visor e anda filmando seus próprios pés pelo caminho do parquinho até a biblioteca. Chegando na biblioteca, posiciona a câmera em cima da mesinha de leitura, enquadra um livro, e... “thu”! O vídeo continua rodando. Os dedos de Caio ainda não tem a precisão e força para conseguir apertar o botão; mesmo assim, seu ‘thu’ ficou registrado em seu vídeo quase como um ‘corta!’.



1: Ponto-de-vista de Caio de seus próprios pés



2: Enquadramento realizado no vídeo de Caio na biblioteca

Já Fernanda (3 anos), assim que se sente confiante com a câmera, busca por sua figura adulta favorita: a professora. Vemos os adultos de outra forma aqui. Primeiro as pernas e o tronco, até que Fernanda consegue levantar a câmera e nos mostrar o rosto do adulto num enquadramento de baixo pra cima. Nossa, é assim que ela vê a professora. Enorme, preenchendo tudo, carinhosa. Entre os espaços em busca de adultos para filmar, abaixa a câmera e filma o chão. De repente, algo lhe chama a atenção. Para, dá um zoom, e observa por um tempo. Será a textura? Os desenhos geométricos que as pedrinhas fazem no concreto? Nunca saberei ao certo.



3: A professora preenche todo o enquadramento



4: Zoom-in de Fernanda no chão

<sup>24</sup> Todos os nomes das crianças estarão trocados para preservar a privacidade delas.

Não há aqui a intensão de determinar o que as crianças estavam pensando enquanto filmavam. O que está presente neste texto são os meus atravessamentos; afinal, o que sentiram de fato os educandos enquanto se expressavam não está aqui. “Não existe, inclusive, a ciência do que eles estavam entendendo ou mesmo o motivo de estarem filmando. Porém, há a certeza que os encontros com os filmes produziram marcas, tanto (nas crianças) quanto nos adultos” (GRAZINOLI, 2015, sem página).

Entre todos os educandos, o mais apaixonado pela câmera era Lucas (3 anos), que experimentava e reexperimentava por onde a câmera capturava as imagens, pois na Handycam o visor não se posiciona exatamente na mesma linha onde se encontra a lente, o que proporcionou uma tentativa científica dele e de vários outros educandos de experimentar com as mãos exatamente de onde vinham as imagens que eles observavam no visor. Mostrei-lhe mais uma vez onde se encontrava a lente, e Lucas me questionou “para botar a mão?”. E fechava e abria o protetor da lente com os dedos. Colocava a mão em frente a lente, olhava pelo visor e constatava “tá escuro”. Enquanto eu tentava realizar uma filmagem com Lucas em frente ao espelho utilizando o tripé, talvez se sentindo preso pelo tripé<sup>25</sup> - que em outras ocasiões ele simplesmente carregou consigo – pediu-me para ajudá-lo a retirar a câmera da sapata e saiu filmando<sup>26</sup>.



5: Lucas filma a própria mão: 'aquí oh minha mão'

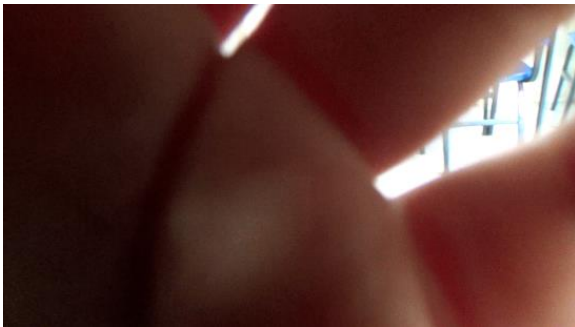
Sim, caros leitores, apesar da surpresa da maior parte dos adultos com quem falei de meu projeto, reforço que sim, as crianças de 2-3 anos podem filmar. As crianças pequenas têm

<sup>25</sup> Curiosamente, entre os educandos do Grupo Azul, a maior parte das crianças preferiam filmar sem o tripé. Se moviam livremente com a câmera na mão e ficavam mais vidradas na imagem em movimento no visor. Entretanto, em alguns momentos tinham um carinho especial pelo tripé, podendo manobrar a angulação da cabeça do tripé para um lado e pro outro, para cima e para baixo, etc.

<sup>26</sup> Comparativamente, as filmagens realizadas por crianças pequenas no projeto “O que pode a imagem?”, coordenada por César Leite/SP, são mais parecidas com as dos educandos da Creche UFF do que as filmagens feitas na Escola de Cinema CINEMENTO na EEI/UFRJ no projeto de Daniele Grazinoli. No CINEMENTO a câmera fica mais no tripé posicionado na altura das crianças, e os pequenos realizam filmagens com duração de 1min, trabalhando a questão do tempo do vídeo. Já no projeto de César Leite, as crianças filmam mais com a câmera na mão, o que provoca resultados bem parecidos de imagem dos que tive na Creche UFF: experimentações de filmar os próprios pés, o teto, os objetos que nos passam despercebidos, a movimentação do corpo com a câmera, etc.

uma capacidade superior do que a maior parte dos adultos espera delas. E, para além disso, elas “têm o poder de mudar a ordem das coisas, de virá-las pelo avesso, [...] de (des)criar o que existe” (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 273), por fim, de subverter. Nunca devemos subestimá-las. Mesmo partindo da proposição que suas filmagens não têm uma intencionalidade prévia, nem durante (LEITE, 2014), e são aparentemente caóticas, “o que a criança realiza, o faz com necessidade de seu próprio crescimento” (DERDYK, 2015, p. 57).

Lua (3 anos) teve uma relação distinta com a câmera. Apesar de próxima de mim como educadora, não demonstrava tanto interesse em disputar pela câmera. Consegui um momento à sós com ela na sala de aula num momento de brincadeira no parquinho. Entreguei-lhe a câmera. Durante 2 minutos ela filma atenciosamente. Começa num plano aberto, depois se aproxima lentamente das coisas da sala que lhe chamam atenção, para e experimenta o local por onde a câmera captura a imagem posicionando a mão em frente à lente. Até que, “tô ficando cansada”. Esta foi a única vez que Lua filmou. Enquanto outros dos educandos ficavam horas absortos no objeto-câmera e nas imagens por ele produzidas, para ela somente este momento foi necessário.



6: Experimentação da lente por Lua

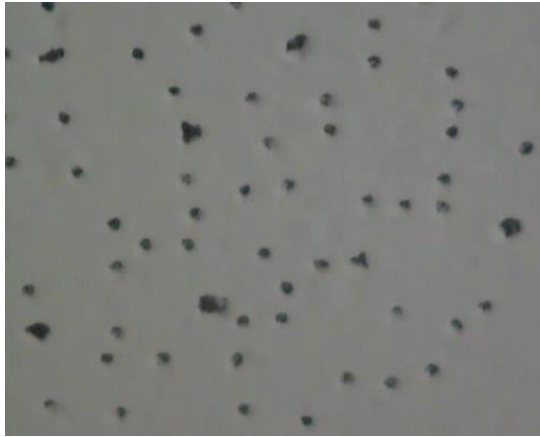


7: Plano aberto de Lua registra momento

Revendo o vídeo de Lua, me escuto indicando que ela filme um colega que entra na sala. Ela vira a câmera rapidamente em direção ao colega, realiza um enquadramento aberto e captura o momento. Desinteressa-se rapidamente por esta imagem, e volta a câmera para baixo, filmando sua roupa, braços e mão. Revendo os outros vídeos, percebo quantas vezes os adultos - eu e as educadoras da creche - falamos nos vídeos “filma isto”, “mostra tal coisa”, “olha o colega que tá fazendo tal coisa”, etc. É estranho estar imerso na filmagem da criança, se colocando na posição da mesma, e ser interrompida pelos pedidos (e sutis ordens) dos adultos.

Agora observo que as imagens pedidas pelos adultos são simples registros, e as realizadas pelo interesse das crianças são mais expressivas, desbravadoras de mundos, experimentais. E que as crianças têm a capacidade de realizar vídeos nos padrões dos adultos, elas só não têm interesse. Tanto em vídeos de Lua quanto em vídeos de Fernanda, quando são indicadas a registrar algo ou enquadrar alguém, elas conseguem realizar planos mais estáticos,

abertos, representativos. Mesmo assim, diante das indicações dos adultos, as crianças subvertem ao filmar o que foi pedido por apenas 1 segundo ou simplesmente ignorando o adulto e continuando se expressando livremente. Portanto, não podemos reduzir a maneira de filmar das crianças às limitações de sua capacidade de coordenação visual e motora: filmam como filmam porque se interessam por esta experimentação.



8: *Texturas do teto em zoom de Lucas*

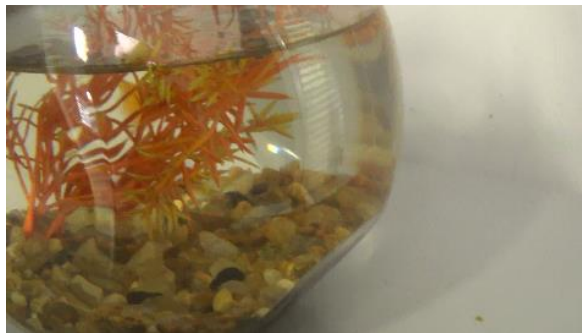
Nas atividades lúdicas com as crianças é visível seu deslumbramento com a imagem no visor, sua vontade de ver todos os espaços e objetos a partir da câmera. Enquanto Lucas filma o teto da sala de aula - com zoom - mexe a câmera enquanto narra o movimento, “prum lado, pro outro, prum lado, pro outro”. Observa o teto como nunca antes, visualizando suas texturas bem de perto. Afasta um pouco o zoom, e me questiona “o que é aquilo?”. Ele enquadra uma decoração pendurada no teto da sala. Jogo a pergunta de volta: “o que é aquilo?”. Responde, “não sei”. Ou ele não reconheceu a decoração numa escala tão diferente, ou nunca havia percebido que ela estava lá.

“Essas imagens, criadas pelas crianças em salas de aula de pré-escola, transformam esses espaços escolares em jardins secretos a serem explorados em seus percursos, cores, amplitudes e personagens. De repente, aquele espaço se fez outro. Os jardins onde as crianças estão a explorar novas sensações e capturas não preexistiam às câmeras, mas se fizeram sensíveis ao ser disponibilizada às crianças uma nova forma de experimentar o mundo à sua volta, pois a inserção das câmeras numa sala de creche altera todo o espaço, uma vez que cria uma nova rede de relações e negociações que antes não havia, ampliando as intensidades da vida ali vivida, tornando esse espaço algo mais vívido e aberto (...)” (OLIVEIRA JUNIOR., 2018, sem página).

Não foram poucas as vezes que essa pergunta surgiu enquanto observavam o mundo com zoom pelo visor da câmera: “o que é isso?”, me pergunta um outro menino que deu zoom na grade losangular do parquinho. Assim como eu, Leite chega à hipótese que, para a criança

filmando, é “como se a câmera desse um caráter de extraordinário a aquilo que é ordinário” (LEITE, 2014). Como se trouxesse um novo olhar ao que está no campo do comum, como o teto, o chão, a decoração, a grade, os cachinhos da colega. Vou além, será que não é para nós, adultos, que é extraordinário ter uma nova visão, um outro olhar para a realidade, e para o que era ordinário para a gente? Mas que, na realidade, naturalmente atrairiam a atenção das crianças? Afinal, são elas que, ao filmar, dão visibilidade a várias coisas que não prestamos atenção.

“Nas suas interações com as pessoas, a natureza e os objetos ao seu redor, as crianças admiram-se com o que para nós passa despercebido, de tanto que nossos olhos gastos e viciados por uma lente que busca a verdade, a linearidade, as explicações racionais para o mundo. As crianças têm os olhos abertos para a simplicidade, para o inusitado e para a inversão da ordem das coisas” (BORBA, 2011, p. 19-20).



*9: Aquário filmado por criança de 3 anos*



### 3.2. O Olhar da Criança: Reflexões e Aprendizados

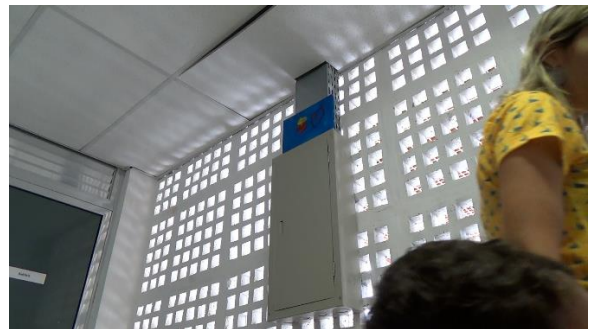
Após dias e horas de exploração e experimentação com os educandos e as câmeras, volto para casa com os cartões de memória cheios de imagens que são sobras da relação entre cada criança e a câmera. A singularidade de cada uma delas se faz presente nestas imagens. Vejo e revejo os resultados, que me fazem recordar dos atravessamentos com mais intensidade que minhas anotações. Neles estão presentes o olhar e o interesse das crianças, e o que expressaram no encontro com a câmera filmadora. Cada vídeo “é uma comunicação significativa (da criança) consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos (...) com que ela se identifica (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 50). Sendo assim, estes vídeos nos dizem muito sobre a criança que estava filmando e, mais ainda, sobre estar na infância.

“A criança é um ser em contínuo movimento. Este estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na criança um espírito curioso, atento, experimental (...) Vive em estado de encantamento diante dos objetos, das pessoas e das situações que a rodeiam” (Derdyk, 2015, p. 24)

Por meio destes vídeos, temos um olhar da infância por elas mesmas, então surge a possibilidade de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados. Por isto mesmo, estas imagens produzidas por crianças pequenas, nos convidam a (re)ver o mundo pelos olhos delas. São imagens que “profanam a ordem (...) das coisas, os sentidos dados, estabelecidos, (...) imagens lúdicas que nos mostram muito das experiências infantis” (LEITE; CHISTÉ, 2015, p. 276). E mais, sempre que exibo um compilado dos vídeos para adultos, fica evidente o fascínio com o ponto de vista das crianças, com esta câmera que nos coloca na mesma altura delas, nos revelando o mundo através de seu olhar, re(vi)vido as enormes proporções dos objetos e adultos, nos permeando de nostalgia da infância, da intensidade do presente que nos habitava quando éramos crianças.



10: A criança mostra na filmagem o que lhe interessa



11: O mundo e os adultos pelo olhar da criança

A potência destas imagens é, para Leite, a possibilidade de ver “o que eu não vejo, ou não percebo, ou não me afeto, e outros veem, percebem e se afetam” (LEITE, 2014)<sup>27</sup>. Acredito que essa frase é uma máxima no audiovisual e no cinema em geral: a imagem pode produzir empatia, pode representar outra experiência, pode proporcionar um encontro com a alteridade. Notavelmente, no caso específico de imagens filmadas por crianças - ainda mais especificamente na primeira infância - o que não podíamos mais ver ou que não mais nos afetava foi porque perdemos a capacidade de nos encantar, de nos interessar, e de estar presente; e podemos readquirir essa capacidade se nos abirmos à experiência de encontrar com a alteridade do Outro que vive na infância.

Com as imagens filmadas por crianças pequenas, pude rever e relembrar do olhar da infância. Em diferentes momentos, fiz diferentes ‘leituras’ destas imagens. Uma delas foi rememorar o processo de produção das mesmas, o qual relatei neste texto. Outra, mais analítica, enumerou semelhanças entre os vídeos, e pontuou o progresso dos educandos em suas habilidades filmicas. Entretanto, a ‘leitura’ mais significativa foi exatamente aquela que exigiu o maior deslocamento, pois para ela:

“É preciso (...) desnudar o olhar pautado em uma ideia utilitarista das coisas, da infância, da própria criança. (...) É preciso um deslocamento sensível e vê-las de outro lugar. Do lugar que rompe com a ‘adulterz’ (...) É preciso olhá-las do lugar da infância, da criança” (LEITE; CHISTÉ, p. 273)

Portanto, ao assistirmos imagens produzidas por crianças, principalmente crianças pequenas, não podemos impor a elas o olhar da racionalidade adulta, que categoriza e encaixa o produto numa fase do desenvolvimento infantil. Para realizar uma nova ‘leitura’ menos sistemática, precisei tomar meu tempo assistindo aos vídeos, estar presente no momento, me permitir atravessamentos. Por exemplo, pensando na contemplação do desenho infantil, Derdyk aponta que muitas vezes os professores, intimidados diante de tais indecifráveis rabiscos, aplicam ou adotam uma classificação para tal desenho, o que “acaba por minimizar o universo que a ele se apresenta” (DERDYK, 2015, p. 54). O mesmo pode acontecer ao assistirmos vídeos produzidos pelo encontro entre crianças menores de 3 anos e uma câmera filmadora. Pois esta imagem que surge da “(...) experiência do encontro não pode ser mais do que transmitida numa

---

<sup>27</sup> Transcrição minha de fala no vídeo ‘O que pode a imagem?’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IYR6xRpJbdE>>.

imagem poética, quer dizer, numa imagem que contenha a verdade inquieta e trêmula de uma singular aproximação ao enigma” (LARROSA, 1998, p.85)

Tanto as filmagens das crianças do Grupo Azul da Creche UFF quanto as imagens da pesquisa acadêmica de Leite junto à creche no Município de Rio Claro/SP são trêmulas, dançantes, desfocadas, exageradamente próximas do objeto filmado, desprovidas de sentido, e - exatamente pelo não-sentido - são por vezes cansativas ao olhar adulto que busca sentido em tudo. “A infância nos oferece o incômodo de ter que lidar com o não-sentido das coisas. E as crianças fazem isso o tempo todo com a câmera” (LEITE, 2014). Portanto, o que se deve ‘ler’ nessas imagens não é o sentido (in)existente dentro delas, e sim o que elas podem nos despertar.

Os borrões, a mistura de cores, o balançar da imagem, e os ruídos constantes de crianças e música me transportam a um estado quase terapêutico de atenção tênue, vertigem e encantamento. Me oferecem a oportunidade de me deslocar do meu modo de pensar, e de (re)aprender a perceber o mundo como na infância. Me descubro aceitando o convite de Borba: “Que tal aprender com as crianças a inverter a ordem, a rir (...), a sonhar e a imaginar?” (BORBA, 2006, p. 53). Talvez seja esse o maior aprendizado que temos a receber das imagens feitas por e com crianças pequenas.



12: *Filmagem de Lucas utilizando o zoom*

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOS E DESPERTARES

“Relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam. (...) Quanto aprendemos com as crianças!” (BUBER, 2001, p. 52).

Deixo-os aqui com este relato textual de encontros, aprendizados e atravessamentos. Deveras, a escrita desde trabalho de conclusão não significou apenas um meio de registrar uma experiência, pois também impulsionou que eu continuasse voltando ao que experienciei, aprofundando as reflexões e questionamentos através da leitura, do tempo e da atenção especial dada ao tema. Se a vivência me forneceu um deslocamento para tornar-me mais sensível ao universo infantil, foi a pesquisa que me permitiu continuar aprendendo com as crianças, com sua infância, com seu olhar. Foi a pesquisa que expôs meus equívocos e reafirmou minhas práticas.

E, apesar de finita esta pesquisa, fundamentar-me na percepção do Outro em sua alteridade transformará as relações em todas as minhas práticas. Afinal - por ter experienciado, lido e descoberto o olhar e a escuta do sujeito da experiência - acredito que esta abertura a se transformar quando em relação com o Outro, e permitir que o Outro se expresse em sua alteridade deva estar presente em qualquer ação pedagógica, seja com crianças pequenas, com jovens educandos, ou até mesmo nas relações do dia a dia. Certamente, o percurso não acaba aqui. Ainda temos muito o que experimentar de educação e de audiovisual com crianças pequenas, e com pessoas de todas as idades. Quantas novas relações poderemos inventar ao experimentarmos propostas pedagógicas da educação infantil em práticas audiovisuais com outras faixas etárias? Quais atravessamentos surgirão de mais encontros da primeira infância com o audiovisual? O que mais poderemos aprender com outras crianças em pesquisas desenvolvidas em outros locais?

Ao trabalhar e pesquisar com crianças, a gente ganha, a gente desaprende o que havíamos aprendido sobre crescimento e amadurecimento: uma adultilização que exige um fechamento do corpo e dos pensamentos, uma racionalidade que exige sentido e utilidade em tudo, uma vivência no tempo que não se faz presente. O adulto como produto acabado. Por isto, para que as(os) educadoras(es), enquanto adultas, estejam preparadas e abertas a se transformar ao receber as crianças que vieram ao mundo - a escutá-las, incentivá-las e abraçá-las em sua heterogeneidade – faz-se necessário a existência e o apoio às instituições de educação infantil e do resto da educação básica como espaços que abriguem a infância em sua alteridade, onde

possamos relacionarmo-nos com crianças e, com elas, voltar a estar em movimento, transformação e formação.

Por conseguinte, é importante que a educação infantil esteja presente na formação de educadores em geral. Inclusive, na formação e atuação dos educadores audiovisuais. A graduação em Cinema e Audiovisual – Licenciatura da UFF ainda é um curso muito recente<sup>28</sup>, e por isto mesmo ainda está desbravando o campo emergente do encontro entre educação e audiovisual. Assim - apesar de os espaços ocupados pelos licenciandos em audiovisual e a Creche UFF estarem dentro da mesma universidade pública - eu fui a primeira graduanda do curso a realizar minha pesquisa e prática de ensino lá<sup>29</sup>. E percebi em minha prática que existe uma sintonia entre o tipo de inserção de audiovisual que nós propomos como um todo (docentes e licenciandos de audiovisual da UFF), com a proposta pedagógica com ênfase na brincadeira e na autonomia da Creche UFF. Portanto, a inserção lúdica do audiovisual por licenciandos na Creche UFF – e, de forma mais ampla, por educadores audiovisuais em creches e pré-escolas – é possível e deve receber mais atenção.

Felizmente, após minha experimentação, outros graduandos realizaram e ainda estão realizando seus estágios obrigatórios na educação infantil. Os licenciandos que se inseriram na Creche UFF após minha saída, por exemplo, influenciaram trabalhos de iniciação à docência de graduandos de outros cursos<sup>30</sup>, fomentando assim a inserção lúdica do audiovisual nas práticas com crianças pequenas. E eu mesma voltei a mediar o encontro de câmeras Handycam com crianças de 3 anos na ciranda infantil do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens).



13: Oficina de Audiovisual na Ciranda do MAB

<sup>28</sup> Primeira e única graduação de Licenciatura em Cinema e Audiovisual no Brasil, recebeu sua primeira turma de licenciandos em 2012.

<sup>29</sup> Em 2016, também ainda não haviam sido realizadas pesquisas e práticas de ensino de licenciandos em audiovisual em qualquer outra instituição de educação infantil, além da Creche UFF.

<sup>30</sup> Na Conversa com Professoras com a temática ‘Vídeos na Educação Infantil: Produção e Usos’, realizada no Campus Gragoatá – UFF, foram apresentados relatos de graduandas que entraram na Creche UFF pelo PIBID/2017 e, com a ajuda de licenciandos de cinema em estágio obrigatório, realizaram projetos audiovisuais com duas das turmas de 4-6 anos: uma animação em stop-motion; e uma reportagem protagonizada. Registro em vídeo da conversa disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mdVxNVvTCcY>>.

Encontro consonância das minhas reflexões sobre a formação das(os) educadoras(es) audiovisuais e sobre o que aprendemos trabalhando com crianças nos textos de Edith Derdyk e de Leite e Chisté, quando entendem que a experiência e as imagens produzidas pelas crianças nos ajudam a pensar numa formação docente mais aberta, criativa, sensível às expressões e singularidades das crianças, que se faça presente nas relações e se permita o atravessamento. Assim, a intensidade do presente que havia na infância pode ser resgatada no experienciar do adulto quando contemplamos imagens produzidas por crianças. Podemos deslocar nossa visão, escuta e corpos engessados, para criar, nos expressar, reinventar, experimentar e brincar junto com as crianças. E foi isso que este meu encontro com a primeira infância e seu processo audiovisual despertou em mim: Estar sempre presente, sempre em formação, sempre em mutação. E este estar presente no se relacionar, mediar e pesquisar implica em permitir-se ser afetado pelo encontro com o Outro, e mutuamente afetá-lo também.

## 5. REFERENCIAL TEÓRICO

ANAB. Associação Nacional dos Atingidos por Barragens. As crianças atingidas por barragens e a ciranda infantil. São Paulo: MDA Comunicação Integrada, 2017.

BAILEY, Mark; BLAGOJEVIC, Bonnie. Innovate, Educate, and Empower: New Opportunities With New Technologies. Em: Technology and Digital Media in the Early Years: Tools for Teaching and Learning / Chip Donohue (orgs.). New York: Routledge, 2014.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

\_\_\_\_\_. A brincadeira como experiência de cultura. Em: O Cotidiano na Educação Infantil. TV Escola/Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: TVE Brasil, p. 46 -54, 2006.

\_\_\_\_\_. A brincadeira como eixo do trabalho pedagógico. Em: Cadernos Creche UFF: Textos de formação e prática / Dominique Colinvaux (org.). Niterói, RJ: Editora da UFF, p. 19-24, 2011.

BUBER, Martin. Eu e Tu. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

COLINVAUX, Dominique. Cadernos Creche UFF: Textos de formação e prática / Dominique Colinvaux (org.). Niterói: Editora da UFF, 2011.

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, p. 13-22, 2001.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FORMAN, George. Instant Video Revisiting: The Video Camera as a “Tool of the Mind” for Young Children. Early Childhood Research & Practice; v.1, n. 2, Fall 1999.

GRAZINOLI, Daniele. Aqui, quá!: bebês, escola e cinema. Rio de Janeiro: COCAAL, 2015.

\_\_\_\_\_. Movimentos de ensinar e aprender com a vontade de ver e fazer cinema na educação infantil. Rio de Janeiro: VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2015.

LARROSA, Jorge. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. Em: *Imagens do outro/ Jorge Larrosa, Nuria Pérez de Lara (orgs.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-86, 1998.

LEITE, César Donizetti Pereira. Cinema, educação e infância: fronteiras entre educação e emancipação. *Fermentário*, v. 2, n. 7, 2013.

\_\_\_\_\_ e CHISTÉ, Bianca. Imagens de crianças: travessias do universo infantil. *Porto Alegre: Educação*, v. 38, n. 2, p. 272-279, 2015.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de. *Do Outro Lado: A Infância sob o Olhar de Crianças no Interior da Creche*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. *A Infância da Cidade: o que podem imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade?* Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2018.

PARDAL, Maria V. de C.; LEMOS, Taísa, V. de. O arranjo espacial na creche uff: novos cantinhos, antigos aconchegos. Em: *Cadernos Creche UFF: Textos de formação e prática / Dominique Colinvaux (org.)*. Niterói, RJ: Editora da UFF, p. 31-36, 2011.

RCNEI. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, Maria Mara M. “Os bebês e a ação pedagógica do professor: entre experiências e possibilidades de aprendizagem no berçário”. Mato Grosso do Sul: 2014.

## 6. REFERENCIAL VIDEOGRÁFICO

CONVERSA COM PROFESSORAS. Vídeos na Educação Infantil: Produção e Usos. Unitevê UFF. Carmen Perez (palestrante). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018. 1h55min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mdVxNVvTCcY>>. Acesso em: maio de 2018.

O QUE PODE A IMAGEM? Experiências imagéticas com crianças e professoras. Comkids Projeto. César Donizetti Pereira Leite (cord.). Rio Claro, SP: I-MAGO Laboratório de imagem e experiência de cri[et]ção, 2014. 23min09s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1YR6xRpJbdE>>. Acesso em: abril de 2018.