

**DA MÍDIA-EDUCAÇÃO AOS OLHARES DAS CRIANÇAS:
PISTAS PARA PENSAR O CINEMA EM CONTEXTOS FORMATIVOS**

FANTIN, Monica. – UFSC mfantin@terra.com.br

GT: Educação e Comunicação

Agência Financiadora: CAPES e CNPq

Olhar a vida através de um filme sobre a infância e entender a relação criança-cultura mediada pelo cinema pode se apresentar como um desvio metodológico para pensar uma crítica da cultura contemporânea, considerando os olhares das teorias e os olhares das crianças. A relação entre mídia-educação e cinema pode ser entendida a partir das dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas, inter-relacionadas com o caráter instrumental, *educar com e para o cinema*, e com o caráter de objeto temático, *educar sobre o cinema*. Neste entendimento, a narração da experiência das crianças a partir dos filmes que assistem revela o caráter autobiográfico de suas experiências e mostra a singularidade da construção de sentidos. No contexto de uma pesquisa sobre crianças e cinema, esta relação foi analisada a partir do estudo de recepção de um filme com crianças de diferentes contextos sócio-culturais no Brasil e na Itália e a partir de uma intervenção pedagógica com produção de mídias na escola. Neste artigo, a relação mídia-educação e cinema servirá de parâmetro para analisar as falas das crianças, organizadas através da categoria de representação do que é cinema para elas a fim de discutir algumas possibilidades de educação cinematográfica na escola.

1. Mídia-educação e cinema

O cinema no contexto da mídia-educação pode ser entendido a partir das diversas dimensões - estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas - inter-relacionadas com o caráter instrumental, *educar com e para o cinema*, e com o caráter de objeto temático *educar sobre o cinema*. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sócio-cultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social, pois a

experiência estética possui um importante papel na construção de significados e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que o texto fílmico possa atuar diferentemente conforme o contexto.

O cinema está presente na educação há muito tempo, sendo um dos eixos sobre os quais a mídia-educação está centrada. Rivoltella (2002:134-5) distingue quatro épocas ou idades que ajudam a entender o papel do cinema na educação na Europa e no conjunto de sua relação com os outros meios: A **idade do texto impresso** (presente sobretudo na Inglaterra dos anos 30, refere-se aos textos impressos, gibis, romances e outros produtos da indústria cultural que são confrontados com produtos da considerada alta cultura, da tradição e da cultura literária); **a idade do cinema** (presença marcante na década de 60, quando a mídia-educação descobre o cinema a partir do trabalho teórico das revistas *Cahiers du Cinéma* e *Screen* e a partir de experiências em associações culturais do tipo cineclubes e *cineforum*, que exibiam filmes com um projeto educativo e de sensibilização em relação ao cinema); **a idade da televisão** (a partir do consumo televisivo de massa, a mídia-educação focaliza sua intervenção na televisão como dispositivo e como oportunidade de socialização, espaço de negociação cultural, investimento emocional com visão crítica sobre exploração da violência, da sexualidade e do consumo); e **a idade do computador e da Internet** (sobretudo a partir dos anos 90, quando o computador passou a ocupar um espaço cada vez maior na prática social e conseqüentemente no ensino-aprendizagem escolar, exigindo uma reflexão dos educadores sobre as diversas possibilidades de interação que propicia, configurando a rede como um “cenário de ação” para situações sociais e comunicativas geradoras de aprendizagens).

Considerando que a mídia-educação trabalha com a atualidade, diante dessas “idades”, trabalhar com o cinema-educação hoje não significaria retroceder à “idade do cinema” e sim pensar num “paradigma ecológico” de mídia-educação a partir de uma concepção integrada, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, conforme o objetivo pretendido. Ou seja, articular as propostas educativas com as exigências do ambiente comunicativo a partir de cada inovação tecnológica, integrando-as umas nas outras.

Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam importantes e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles, pois saber trabalhar *com*, *sobre* e *através* de todos os meios faz parte da

análise do contexto de necessidade e da leitura de grupo. Nessa perspectiva ecológica, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso da sala informatizada ou do laboratório multimídia, e sim que a criança atue nesses e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. A mediação deve ser pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade - o gesto, o corpo, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito - e a relação com a natureza como espaço fundamental através do qual se criam e constroem sentidos.

Diante disso, o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa. Discutindo sobre o ensino com os meios, Jacquinot ressalta a importância de considerar não só a mensagem como a manifestação da linguagem específica e o conteúdo como fonte de informação e saber, mas também como discussão socialmente situada, “sem esquecer que só o dispositivo de utilização pedagógica permite dar a eles um valor formativo”(1999:12). A autora diferencia os gêneros dos produtos midiáticos entre os “autênticos”, que seriam os audiovisuais feitos especificamente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, e os que são utilizados na escola mas que não foram produzidos para esse fim. Nestes casos, os professores devem ter em mente seus objetivos de formação e utilizar tais meios “sem perder o seu estatuto institucional de ‘meio’, com suas dimensões tecnológica, econômica e sócio-cultural que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos”(1999:11).

A natureza plural da relação entre texto fílmico e suas condições de existência e uso acontece numa situação comunicativa que é definida por diferentes contextos que também comunicam. Por exemplo, na instituição escolar o filme vai ser mediado por diversos fatores, pois “a instituição assegura a sintonia entre emissor e receptor, mas regula também a sua distonia” (Casetti, 2004:282). Assim, um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático é como objeto que muda de pele, pois uma ficção pode se tornar um documento de reflexão se for trabalhada em espaços sociais diferentes, ressalta o autor.

O contexto institucional atua a partir de regras heterogêneas, comportamentais, éticas e sociais quanto ao modo de assistir. A audiência ocorre no contexto circunstancial de um tempo e espaço específicos, que por sua vez se referem a um contexto existencial de que o filme trata e que as pessoas trazem para significar. Nesse

processo o contexto transtextual explica e acompanha a trajetória do filme e o horizonte em que foi pensado, produzido e consumido e que no contexto de ações pode se constituir em discurso¹.

Nessa relação cinema-educação, texto e contextos se inter cruzam e o texto fílmico será um “dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais”, diz Eugeni (1999:7). Tais saberes podem ser entendidos de duas formas: um *saber-objeto*, que diz respeito aos conhecimentos, e um *saber-instrumento*, que diz respeito às competências. Eugeni distingue ainda quatro áreas de saberes sociais: a) saber histórico: conhecimento da história e da dimensão coletiva do agir em dado momento histórico; b) saber privado: conhecimentos e competências para agir na dimensão cotidiana da existência; c) saber textual e intertextual: competências e conhecimentos derivados de textos de vários gêneros: livros, revistas, rádio, cinema, televisão; d) saber metatextual: conhecimentos e competências que orientam a relação do sujeito com os textos: cânones, rituais de fruição, competências tecnológicas específicas necessárias ao consumo, postura interpretativa e crítica, etc. E é nesta rede de saberes que o cinema como *instrumento* e *objeto* da ação pedagógica pode atuar na construção da experiência da significação de crianças a partir dos filmes a que assistem.

2. As crianças e os filmes

Através do contato direto com crianças em um estudo de recepção do filme *O Mágico de Oz*, (Victor Fleming, EUA, 1939) as falas das crianças foram convertidas em categorias por aproximação de significados². Através da categoria representação procurei identificar semelhanças e diferenças entre as respostas das crianças a respeito do que pensam sobre o cinema. Considerando que esta análise refere-se a contextos específicos, relacionados às crianças no Brasil e na Itália, não pretende generalizações e sim aproximações a formas de pensar a relação criança e cinema em diferentes contextos.

Representações das crianças sobre o cinema

¹Reflexões a respeito do uso do cinema na escola, ver Jobim e Souza (1997), Duarte (2002), Lopes e Teixeira (2003), Napolitano (2003) e Fantin (2003).

²Após exibição do filme *O Mágico de Oz*, em uma Mostra de Cinema Infantil, no contexto brasileiro, 150 crianças de 7 a 11 anos de escolas públicas, responderam a um questionário e 50 destas crianças de 8 e 10 anos participaram da entrevista de aprofundamento. Um grupo de 20 crianças de escola privada e de outro contexto sócio-cultural também participou das entrevistas, fornecendo dados de referência para enriquecer a análise. No contexto italiano, 60 crianças de 9 e 10 anos de escola pública assistiram ao filme na escola e responderam ao questionário, e destas, 30 realizaram a entrevista.

As representações que as crianças têm sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural que é o cinema. Alguns denominadores comuns dessa relação foram interpretados a partir das perguntas: O que é o cinema? O que um filme deve ter para agradar às crianças? Quais seus filmes preferidos? Quais as diferenças entre assistir filmes no cinema e na televisão? A análise dessas representações se propõe a identificar como as crianças configuram seu entendimento sobre o cinema e como constroem suas escolhas em relação aos filmes que assistem, considerando que esta análise apresenta conhecimentos prévios das crianças que a escola deve considerar ao elaborar suas propostas.

O que é cinema para você?

Considerando as definições dadas e os sentidos plurais desta experiência, as crianças revelam a dificuldade de encontrar instrumentos lingüísticos e conceituais para descrever o que é cinema e o entendimento que têm desta experiência. Diante da multiplicidade de significados que as crianças trazem sobre o que é cinema, foi possível perceber uma relação entre as definições imprecisas, vagas e paradoxais, comuns tanto a quem frequenta como a quem não frequenta a sala de cinema.

As respostas nos diferentes contextos seguiram a mesma linha indicando uma tendência que aponta a compreensão do ***cinema como um lugar, uma diversão, ou como filmes***. Isso confirma a polissemia do termo cinema, que segundo o dicionário Aurélio significa “arte de compor e realizar filmes cinematográficos”, “cinematografia”, “projeção cinematográfica”, “sala de espetáculos, onde se projetam filmes cinematográficos”. Considerando que o cinema envolve um modo cultural, enquanto o filme é algo delimitado como objeto físico e texto significativo com sentido social, cultural e psicológico, a cultura do cinema remete a um domínio mais amplo³. Assim, se por um lado os entendimentos das crianças referendam, de certa forma, a compreensão do cinema como objeto plural, aqui destacado em suas dimensões afetivas e sociais, a compreensão do cinema como texto e contexto, por outro, revela a dificuldade de as crianças o perceberem como dispositivo, arte, mercadoria e linguagem.

³Ver Metz e os 3 tipos de máquinas na instituição cinematográfica: máquina econômica-produtiva do aparato, máquina psicológica do espectador e máquina paratextual dos discursos sobre o filme (2002).

A adjetivação dada ao **lugar** qualifica as diferentes percepções das crianças, fazendo ver que o cinema não é apenas um lugar, mas “*um lugar legal onde as pessoas vão ver filmes*”, “*uma sala lugar com bancos e tela grande*” e “*um lugar que se assiste aos filmes com amigos*”. O caráter de **diversão** é explicitado pelas crianças através de termos como “*uma coisa legal e divertida*”, “*um passatempo*”, “*que faz rir*”. No entendimento do cinema como sinônimo de **filme**, “*é um filme em lançamento*” (Olívia, 9) uma menina brasileira identificou o tipo de filme que hoje passa na maioria dos cinemas, fato percebido por um menino de outro contexto sócio-cultural e igualmente mencionado por uma menina italiana, “*cinema é um lugar onde se assiste a filmes que sairão em fita depois*”. Isso sugere a percepção das diversas modalidades em que o filme pode ser acessado e da lógica do mercado de produtos culturais.

Duas definições chamaram a atenção: a definição do cinema como “*encontro de amigos*” e “*como história*”. O fato de o cinema como **encontro de amigos** ter aparecido estatisticamente só no contexto italiano sugere que para estas crianças ele é assim percebido porque deve se constituir numa prática cultural habitual, diferentemente da maioria das crianças brasileiras participantes da pesquisa, que raramente vão ao cinema, visto que 40% das crianças de escola pública nunca tinha ido ao cinema. No entanto a possibilidade de compartilhar emoções e de assistirem ao filme junto com outras crianças foi citada por elas como diferença entre cinema e TV. Entender o filme como história ou como **modo de contar histórias** é reconhecer o cinema como um dos grandes contadores de histórias da contemporaneidade. Uma menina italiana referiu-se ao cinema como “*representação de um momento da vida, um momento fantástico que de alguma forma permanece como ilusão*” (Anita, 9). O uso do termo “representação” indica um entendimento sofisticado próximo talvez da compreensão de Xavier sobre a condição do espectador. Ele destaca que na condição de espectador de um filme de ficção se está sempre “no papel de quem aceita o jogo do faz-de-conta e de quem sabe estar diante de representações” (Xavier, 2003:34) . E parece que o olhar da menina revela sua aceitação do jogo.

Embora a conotação dada ao cinema tenha sido em sua positividade, a ausência de associações negativas, que conotassem desprazer, chamou a atenção. Sendo o cinema espaço de emoções as mais diversas, como explicar que os sentimentos de medo, angústia e tensão ou mesmo a frustração diante de certos filmes não estejam contemplados nessa conotação? Talvez por que essas emoções não sejam determinantes

na percepção do que o cinema representa em sua força maior: lugar de encontro e emoções caracterizadas por momentos de prazer, ainda que o desconforto também possa estar presente.

Enfim, para as crianças, cinema “*é uma arte e uma cultura*” (Fabrício, 9), “*é uma tecnologia*” (William, 9), “*é um tipo de história que fica na cabeça*” (Leonardo, 9), “*é assistir filme no telão com pessoas amigas*” (Maitê, 9). E duas frases singulares, ditas e escritas por duas meninas em contextos diversos, expressam a beleza de uma síntese muito interessante sobre a definição de cinema: “*Cinema é quando vê a tela e tudo escuro dá um arrepio na gente e um lugar cheio de crianças, isso é o filme para mim*” (Prisciane, 9). Na simplicidade e singeleza da resposta, a menina brasileira diz que o cinema, para ela, envolve as dimensões psicológicas, estéticas e sociais. Por outro lado, “*cinema não é somente um passatempo, mas também um ponto de vista diferente, idéias diversas, concentração e atração, é introduzir-se em um mundo novo e fantástico*” (Valentina, 9). Esta definição mais elaborada feita por uma menina italiana revela as dimensões do texto, do contexto e do paratexto em sua dimensão de prática social. Sugere uma percepção dos diferentes momentos do cinema, e da fruição como entrada no “mundo novo e fantástico”. Além disso, quando ela explicita que o cinema é mais que um passatempo, pode estar percebendo seu caráter de dispositivo, e atentando para a concentração e a atração como posturas exigidas pela participação estética.

Assim, de formas diversas e complementares, as definições das crianças recuperam aspectos importantes das teorias do cinema, através do sentir, pensar e compartilhar seus pontos de vista. Isso não significa que as crianças fazem teoria, mas sim que são muito contemporâneas em suas formas de ver e expressar o mundo.

O que um filme deve ter para agradar às crianças?

Os critérios que as crianças estabelecem espontaneamente a respeito do que um filme deve ter para agradá-las também foram muito semelhantes nos dois contextos. ***Histórias de fantasia e aventura, ser divertido, ter crianças e animais, não ter violência e ter coisas que ensinam*** são alguns dos atributos que o filme deve possuir para agradar às crianças. Se consideramos que as histórias possuem certos arquétipos pertencentes à “linguagem universal da narrativa”, a ênfase nas ***histórias de fantasia e aventura*** parece aproximar as crianças da idéia de Chaplin de que “num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação” (2002:3).

A ênfase em que o filme seja *engraçado ou divertido* parece explicitar a necessidade e o “caráter social” do riso e de como ele é importante para as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos. Para Tagliabue (2001) a comédia sempre foi uma chave de leitura eficaz de uma sociedade, melhor que a tragédia. O critério *não ter violência* pode indicar tanto o pensamento direto das crianças como também o que elas ouvem dos adultos ou a partir do que pensam que eles querem ouvir. Mesmo, porém, que seja um discurso mediado pelo “desejo do outro”, não se pode negar que muitas crianças não gostam de assistir filmes de violência. Como também há as crianças que gostam de certa dose de violência e de lutas.

Dois critérios enfatizados apenas no contexto italiano: efeitos especiais e fácil entendimento. A referência a ter *efeitos especiais* revela um maior domínio das crianças italianas sobre a terminologia cinematográfica. Fica clara a importância do contexto sócio-cultural na alfabetização cinematográfica, que permite à criança perceber e se expressar de forma mais elaborada. Ser de *fácil entendimento*, “o filme deve ser fácil de entender sem ser vulgar” (Federica, 9), coincide com atributos presentes em uma pesquisa italiana organizada por Bertolini, em que as crianças avaliaram a programação televisiva; entre os critérios levantados por elas para analisar se um programa era adequado ou não, apareceu “ter uma linguagem simples com palavras claras” ao lado de outros, como “não ter cenas de sexo nem de violência gratuita” (2002:310).

No entanto, ser fácil de entender não significa estar isento de reflexão, o que remete à discussão sobre adequação de filmes para crianças em contextos formativos. Embora as crianças assistam filmes que não sejam diretamente feitos para elas, mesmo sem entender, muitas vezes o fazem por certa pressão ou apelo do marketing, da moda e do grupo. Algumas vezes deixar de entender um filme não faz diferença nenhuma para a criança, que logo esquece; em outros casos, pode se transformar em situações de desconforto e medo. Em resposta à pergunta se as crianças só deveriam assistir aos filmes feitos para elas, um menino italiano respondeu: “*Não, porque cedo ou tarde, tu debes derrotar os teus medos. De fato, eu superei meus medos com os filmes*” (Filippo, 9). Ou seja, isso sugere que ele tenha entendido o dispositivo da catarse que o filme propicia, tema referido por tantos teóricos do cinema. No campo da educação, Buckingham (1996) trabalha sobre essa ambigüidade de sentimento entre o medo e o prazer analisando as respostas emocionais das crianças à TV. Para ele, as crianças fazem julgamentos críticos sofisticados sobre o que assistem, e se por um lado isso revela que as crianças sabem muitas coisas sobre o que assistem, por outro lado pode

levar a negligenciar respostas de tipos mais emocionais. Analisando o fascínio de algumas crianças por filmes de terror, a conversa sobre os efeitos especiais e demais regras do gênero, ele destaca que ao mesmo tempo em que elas têm prazer com aquilo, também sentem medo ou ficam perturbadas. E é importante que elas demonstrem isso.

Filmes preferidos

Muitos filmes que apareceram nas preferências das crianças foram exibidos no cinema, tiveram seu lançamento em vídeo ou passaram na TV na época em que a pesquisa foi feita, estando, portanto presentes no imaginário das mídias. E resguardados os diferentes tempos da pesquisa, isso vale para ambos os contextos. Assim, enquanto no contexto brasileiro os mais citados foram *O Mágico de Oz*, *Procurando Nemo* e *Homem-Aranha*, no contexto italiano, foram *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis* e *Homem-Aranha*.

Mesmo que revelem a singularidade do gosto, é evidente que essas respostas dependem de uma construção sócio-cultural atravessada também pelo mercado, incluindo o esquema planetário de distribuição de produtos. Além disso, muitos filmes listados pertencem ao universo televisivo ou do vídeo. Para entender o fato de *O Mágico de Oz* ser o mais indicado nas respostas das crianças de escolas públicas brasileiras pesquisadas, é importante lembrar que 40% delas foram ao cinema pela primeira vez justamente para assistir a este filme, e com certeza a preferência tem relação com o ineditismo da experiência. Isso sugere que para muitas crianças o filme preferido é quase sempre o último que elas assistiram ou aquele que mais lembram, como revela a resposta de um menino brasileiro do grupo extra: “*Não tem um filme.. Quando eu vejo um filme eu acabo gostando, depois vem o outro e eu acabo gostando mais, como Harry Potter, O Senhor dos Anéis. O último que vejo e gosto acaba sendo meu filme preferido*” (Marcelo, 11). Embora sendo esse menino de uma classe social diferente daquela da maioria das crianças brasileiras que participaram da pesquisa, alguns de seus filmes favoritos também aparecem na preferência das crianças italianas. Ou seja, parece que em certas condições mais igualitárias de acesso aos bens culturais, a distinção a que Bourdieu (1983) se refere revela o capital cultural como dado fundamental do contexto sócio-cultural, determinante de escolhas e preferências. Se por um lado a preferência explícita também a poderosa sedução do marketing sobre as possibilidades de consumo, só isso não explica o que encanta num filme, o que remete

às formas de apropriação e à construção de significados que são permeadas por subjetividades contextualizadas historicamente.

As preferências comuns aos dois contextos foram *O Homem-Aranha* e *O Mágico de Oz*. O primeiro talvez por ter sido um grande sucesso de marketing e de bilheteria, além de contar a história de um super-herói que tem tido apelo para diferentes gerações. E o segundo, pela exibição durante a pesquisa e talvez pelos próprios elementos presentes no filme: fantasia, aventura e emoção, como as crianças indicaram. Alia-se a isso a estrutura de um conto de fadas, com uma temática ligada à infância, contemplando os arquétipos fundamentais da busca e do sonho humano de partir. Embora os ingredientes presentes nesses dois filmes estejam de acordo com os critérios de bons filmes estabelecidos pelas crianças, possuindo elementos de fantasia, aventura, contos de fada e diversão, alguns dos filmes preferidos também apontam elementos de violência e luta, critérios não explicitados pelas crianças. Isso está relacionado com a representação que as crianças têm do que sejam “filmes feitos para crianças” ou “filmes para adultos”.

Em relação a assistir apenas aos filmes feitos para crianças, os argumentos revelam o que as crianças pensam e também reproduzem o que ouvem dos pais, o que faz parte do senso comum. Às vezes baseiam-se nas próprias experiências: “*porque senti medo*”, “*porque eu gosto*”, “*porque criança tem vontade*”. Os argumentos das crianças brasileiras se dividem e são válidos para as duas situações. Os que são favoráveis à especificidade justificam no sentido da **proteção**, dizendo: “*porque nos filmes de adultos geralmente tem muita violência e crianças não devem ver essas coisas*” (Thais, 9) “*porque se elas assistirem filmes de tragédia vão se assustar*” (Gabriel, 9). Os que acham que criança deve ver qualquer tipo de filme reivindicam um certo sentido de **participação**, dizendo “*porque eu gosto de ver filmes para adultos*” (Ana Carolina, 8), “*porque criança deve assistir o filme que quiser*” (João Gustavo, 9). Entre estes argumentos uma menina fez uma ressalva importante: “*para ver a realidade do mundo em que vivemos hoje, menos filmes de pornografia*” (Alexsandra, 10). Entre os argumentos também aparece o destaque para o sentido de **provisão**: a escassa oferta de programação voltada para crianças justificaria que elas assistam a outros filmes, “*porque não passa muitos filmes para crianças*” (Felipe, 9). Aparece aí a especificidade do contexto brasileiro quanto às poucas opções neste sentido.

Seguindo a mesma linha de raciocínio e acrescentando a ressalva que *depende do filme*, as crianças italianas dizem: “*porque as crianças devem ver a vida de um modo*

comum, porque esta contém dificuldades” (Sara, 9), *“porque depois as crianças pensam que a vida é muito simples e muito “bella”. No entanto, a vida tantas vezes é difícil e não como você espera”* (Sofia, 10). Suponho que isso se deva ao fato de elas terem ouvido esse argumento em outras situações e agora o transferem para justificar seu desejo, ou mesmo porque de fato acreditam que o realismo presente em alguns filmes seja importante para seu desenvolvimento.

Diferenças entre cinema e televisão

Considerando que a maioria das crianças hoje tem acesso aos filmes pela mediação da televisão, existem muitas diferenças possíveis de serem listadas nestes diferentes contextos de fruição. O fato de o cinema ser considerado “mais legal” e “mais emocionante” não chega a surpreender, pois a experiência do cinema é o todo: o filme, o contexto e o ritual que o envolvem. Aliada a isso, há a percepção óbvia da qualidade de imagem e do som.

A percepção de uma diferença crucial entre cinema e TV, que nesta interrompe o fluxo narrativo do filme, foi feita timidamente. Uma menina brasileira: *“na TV tem comercial e no cinema não”* (Laisa, 10), um menino do grupo extra: *“na TV tem propaganda”* (Leonardo, 9) e uma menina italiana dizendo que na televisão *“é diferente porque o cinema possui uma atmosfera inquietante e atraente que te convida a viver emoções nunca antes sentidas, e ao contrário, a televisão não é muito atraente, não é muito atraída por estas emoções, mas por outras coisas que te perturbam, tipo a publicidade”* (Valentina, 10). Com esta sofisticada argumentação, o que esta menina diz coincide com a argumentação de diversos autores a respeito da atenção diferenciada propiciada pelo ambiente da sala escura do cinema, entre eles, Morin (2003). Além disso, ela se refere à interrupção do fluxo e referenda a importância do contexto na experiência da fruição, enfatizada por Casetti (2004).

Ao mesmo tempo em que algumas crianças italianas ressaltam que em casa se assiste aos filmes mais confortavelmente, *“podendo deitar-se no sofá”*, para outras, *“em casa os familiares te atrapalham, e no cinema não, ali você está com todos porque a maioria vai com os amigos”* (Dhara, 9). Tal questão aponta para o fato de que o consumo televisivo italiano de filmes é basicamente familiar, e no contexto doméstico a maioria dos filmes exibidos são para toda a família, havendo uma fruição compartilhada. Considerando que a grande maioria das crianças italianas frequenta a escola em tempo integral e que a programação televisiva vespertina, em geral, não

inclui filmes, visto que há um horário oficialmente protegido, pois se nem sempre há uma programação adequada, pelo menos não deve ser negativa às crianças, diz Bertolini (2002:27). É diferente do contexto brasileiro, em que as crianças freqüentam a escola por meio período e a televisão comercial exhibe novelas e filmes classificados como impróprios para as crianças. A esse respeito, diversas pesquisas revelam que os programas mais assistidos pelas crianças não são os infantis e que na maior parte do tempo as crianças brasileiras consomem TV na ausência dos pais.

Embora assistir filmes em casa apareça com conotação diferenciada nos contextos pesquisados implicando diferentes possibilidades a respeito da mediação familiar, como pensar a escola nessa mediação? Identificar o **papel da escola** é fundamental neste percurso, sobretudo em relação ao contexto italiano. Considerando que a cultura escolar italiana tem uma tradição que enfatiza a expressão oral, a linguagem das crianças é visivelmente mais elaborada, e como as crianças já possuíam um certo domínio de termos específicos da linguagem cinematográfica elas se expressaram com muita desenvoltura. Além disso, o currículo nacional italiano tem uma área-disciplina que se chama “arte e linguagens”, com carga horária de duas horas semanais, em que se trabalham as diferentes linguagens. Destaque-se que entre essas linguagens está a das mídias, ao lado das plásticas e musicais. Isso foi determinante para entender de onde vinham termos específicos da linguagem cinematográfica utilizados pelas crianças, que lhes possibilitavam certas compreensões e raciocínios mais elaborados, fazendo a diferença no papel da mediação escolar, pois desde pequenas as crianças são educadas nestas linguagens. E é na perspectiva de pensar essa mediação que discutiremos algumas possibilidades do cinema na escola.

3. Educar para o cinema na escola

Que leituras poderíamos fazer destas diferentes representações que as crianças têm sobre o cinema a fim de potencializar a fruição, análise e possível produção em contextos formativos? Diversos autores argumentam em favor da inserção do cinema no ensino e inúmeras experiências em diferentes contextos sócio-culturais demonstram a importância da relação cinema-educação. Para Duarte, embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento, “sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema com arte (...) pois estamos impregnados da idéia de que cinema é diversão e entretenimento” (2002:87), apontando a necessidade de pensar os filmes como objeto de pesquisa em educação.

Bergala defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois entende o filme como “traços de um gesto de criação”(2002:22). Ele argumenta que os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutro espaço, e a escola deve propor alternativas a isso mostrando o que as leis do mercado tornam cada vez mais difíceis. Nessa perspectiva, sua “hipótese cinema” envolve uma relação entre a abordagem crítica, a “leitura” de filmes e a passagem à ação-realização. Para Reia-Batista (1995), o estudo da dimensão pedagógica dos fenômenos fílmicos e cinematográficos significa a aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma face da nossa história cultural recente, e essa perspectiva enquadra-se na inclusão dos estudos de mídia necessários para a formação integral do cidadão nas sociedades modernas, cujo fenômeno comunicativo global assume cada vez maior importância. Por sua vez, diante da pergunta “Por que fazer educação cinematográfica na escola?”, Rivoltella responde que é porque o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história (2005).

Por constituir-se como um **cruzamento de práticas sócio-culturais diversas**, o cinema é um “*agente de socialização*” que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc. Ao lado da televisão e dos novos meios, o cinema também é um dos elementos do *ambiente simbólico* das novas gerações, diz Rivoltella. “À luz das novas teorias interacionistas, o cinema e os meios em geral constituem campos de interação simbólica em que os sujeitos constroem e compartilham significados” (2005:75). E além de ser elemento de um ambiente simbólico e envolver uma atividade cognitiva, o cinema é sobretudo emoção e importante lugar de investimento psicológico, como destaca o autor e como podemos ver nas falas das crianças.

Por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, o cinema **difunde o patrimônio cultural da humanidade** e os filmes se colocam ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura. Por seu estatuto representativo, o cinema é capaz de restituir o visível da realidade sócio-cultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como importante documento para o estudo dos momentos relevantes da história recente.

Rivoltella destaca a relevância educativa do cinema a partir das validades: *alfabética ou instrumental* (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção); *cultural* (reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos); e *cognitiva* (descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea).

Embora tais dimensões sejam organicamente constituidoras umas das outras, acrescento outras validades: *psicológica* (explorar identificações e projeções de sentimentos através da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação); *estética* (compreender momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do cinema que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo); e *social* (construir espaços que fazem do cinema um evento coletivo que permite encontro com si próprio e com o outro e que, ao possibilitar diálogos e interações diversas, permite a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito).

Educar para o cinema e educar com o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica defendidos por Rivoltella. E para ele isso implica entender o cinema na escola como **instrumento** através do qual se faz educação e como **objeto** temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção.

Enfim, considerando a dimensão do cinema como instrumento e objeto, ao mesmo tempo, podemos recuperar as falas das crianças e perceber que suas representações sobre o cinema foram-se alternando, embora elas não tivessem consciência deste processo. Nas falas das crianças, o cinema de certa forma foi considerado em sua potencialidade como objeto sócio-cultural “*cinema para mim é arte e cultura*” (Fabrício,9) e também como instrumento de aprendizagem “*filme para criança deve ser simples, mas também com uma combinação que faz raciocinar e refletir, deve ter um ensinamento “memorável” e que sirva para enfrentar a vida de amanhã*” (Valentina, 9). Para as crianças o cinema também significou momentos de fruição “*é uma coisa legal e divertida*” (Caroline,9) e de análise “*Por exemplo, o filme que eu vi ontem (...) me fez pensar que os nazistas eram pessoas que não pareciam nem ser pessoas porque não tinham coração, e depois pensei em fazer coisas boas para as pessoas*” (Chiara, 9). E em alguns casos, as crianças ainda apontaram possibilidades de

participar na produção, dizendo “*se eu fosse o diretor, deixaria o filme todo colorido*” (Matheus, 9). Assim, nos diferentes olhares das teorias e das crianças presente neste percurso, vimos que é possível uma articulação entre o entendimento do cinema enquanto arte, indústria, linguagem e que em contextos formativos também é possível fazer uma síntese entre o cinema com um “fim em si mesmo” e o cinema como “ferramenta” cultural. E isso depende das formas de mediação, o que sinaliza a importância da mídia-educação na formação de crianças e professores como forma de assegurar maior participação na criação da cultura.

Bibliografia

- BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du Cinema, 2002.
- BERTOLINI, Pietro (org.). *I bambini giudici della TV*. Guerini e Associati, Milano, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinzione*. Il Mulino, Bologna, 1983.
- BUCKINGHAM, David. *Moving images: understanding children's emotional responses to television*. New York, Manchester University Press, 1996.
- CASSETTI, Francesco. *Teorie del Cinema 1945-1990*. 7. ed., Bompiani, Milano, 2004.
- CHAPLIN, Charles. *Vida e Pensamentos*. São Paulo, Martin Claret, 2002.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- EUGENI, Ruggero. *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Vita e Pensiero, Milano, 1999.
- FANTIN, Monica. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, 2003.
- JACQUINOT, Geneviève & LEBLANC, Gérard (orgs.). *Appunti per una lettura del cinema e della televisione*. Editoriale Scientifica, Napoli, 1999.
- JOBIM e SOUZA, Solange. & GARCIA, Claudia & CASTRO Lucia (orgs). *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.
- LOPES, José S. M. & TEIXEIRA, Inês A.C. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- METZ, Christian. *Cinema e Psicanálise*. Marsílio Editori, Venezia, 2002.
- MORIN, Edgar. A alma do cinema. In XAVIER, I (org.) *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003.

- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. Contexto, São Paulo, Contexto, 2003.
- REIA-BATISTA, Vitor. *Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema*. In *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidade Internacional de Andalucía, La Rabida, 1995.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci, Roma, 2002.
- _____. *Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuela*. In MALAVASI, P, POLENGHI, S E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- TAGLIABUE, Carlo. *Cinema e vita quotidiana*. Elledici, Torino, 2001.
- XAVIER, Ismail (org). *O olhar e a cena*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.