UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós Graduação em Cultura Visual – Mestrado

O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual

Adriane Camilo Costa

Goiânia-GO
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Costa, Adriane Camilo.
C837c O cinema como mediador na educação para a cultura visual [manuscrito] / Adriane Camilo Costa. – 2009.
xii 134 f. : il., figs., color.

Orientadora: Profª. Drª. Alice Fátima Martins.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2009.

Bibliografia: f. 125-128.
Anexos.

1. Cinema – Educação 2. Crianças – Educação visual 3. Cultura visual 4. Construção Imagética I. Martins, Alice Fátima. II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Artes Visuais** III. Título.

CDU: 791.43:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós Graduação em Cultura Visual – Mestrado

O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual

Adriane Camilo Costa

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Faculdade de Artes Visuais da
Universidade Federal de Goiás,
como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Cultura Visual
sob orientação da prof[a]. Dr[a]. Alice Fátima Martins

Goiânia-GO
2009

Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[x] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Adriane Camilo Costa				
RG:	1.608.314	CPF:		E-mail:	adriane.camilo@gmail.com
Afiliação:	Eurico Camilo de Oliveira e Eleuza Laura Nunes Camilo				
Título:	O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual				
Palavras-chave:	Cinema e educação, construção imagética, indústria cultural, percepção, visualidades				
Título em outra língua:	The cinema as mediating in the education for the visual culture				
Palavras-chave em outra língua:	Cinema and education, images constructions, cultural industry, perception, visuality				
Área de concentração:	Cinema e educação				
Número de páginas:	134	Data defesa:	30/06/2009.		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Cultura Visual				
Orientador(a):	Dra. Alice Fátima Martins				
CPF:		E-mail:			
Co-orientador(a):					
CPF:		E-mail:			
Agência de fomento:				Sigla:	
País:		UF:		CNPJ:	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para publicação?[1] [x] total [ ] parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Outras restrições: _____

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.
O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contento eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do Acrobat Writer.

_____ Data: 28/05/2009.

Assinatura do(a) autor(a)

[1] Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós Graduação em Cultura Visual – Mestrado

O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual
Adriane Camilo Costa

Dissertação defendida e aprovada em 30 / 06 / 2009.

BANCA EXAMINADORA

_____.
Prof[a]. Dr[a].Alice Fátima Martins
Orientador e Presidente da Banca

_____.
Prof. Dr. Lisandro Nogueira (FACOMB/UFG)
Membro Externo

_____.
Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Membro Interno

_____.
Prof[a]. Dr[a]. Laura Maria Coutinho (FEd/UnB)
Suplente do membro externo

_____.
Prof[a]. Dr[a]. Irene Tourinho (FAV/UFG)
Suplente do membro interno

Para meus filhos, Danilo e Diogo, e minha avó Yolanda.

AGRADECIMENTOS:

À Alzira, pessoa especial e muito querida que me fez enfrentar mais este desafio.

Às crianças da *Sociedade Cidadão 2000*, pessoas maravilhosas que me fizeram acreditar e entusiasmar ainda mais pela educação. *Vocês estarão eternamente em minhas lembranças.*

À Alice, orientadora desta pesquisa e, principalmente, amiga que me fez descobrir o estudo do cinema e a essencialidade da educação. Agradeço por sua amizade, que tem me ajudado a trilhar o caminho da pesquisa.

Ao Diogo Camilo, meu colaborador/observador, que tornou possível algumas reflexões e atividades que enriqueceram esta pesquisa.

Aos parceiros que acreditaram e me apoiaram incondicionalmente na realização deste projeto. Sobretudo Vanda da *Sociedade Cidadão 2000*, Delma do *Centro Cultural CARA Vídeo*, e Karla Barra. Obrigada por me fazerem crer que ainda há lugar para espíritos sensíveis neste mundo.

À presença, apoio e carinho de Sérgio, meu marido, que nos últimos anos têm me ouvido falar apaixonadamente sobre minha pesquisa e envolvimento com as crianças.

Aos professores: Lisandro, Laura, Raimundo e Irene, por aceitarem participar da *Banca de Defesa* desta dissertação.

Resumo

Neste estudo é proposta uma investigação sobre a ampliação das possibilidades de articulação, informação e interação de estudantes com o mundo da cultura visual e suas múltiplas formas de expressão, tendo como eixo orientador o cinema. Nesses termos, parte da observação de construção imagética favorecida pela visualidade que o cinema proporciona e potencializa, questionando como essa construção é compreendida por crianças com idade entre 08 e 10 anos. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, com dois grupos de crianças, cada grupo com números distintos de componentes. O primeiro grupo foi formado com vinte e cinco crianças, e o segundo por nove destas crianças. O trabalho com o grupo maior se aproximou, na dinâmica e na quantidade de alunos, com o contexto das salas de aula da educação formal; enquanto o trabalho com o grupo menor permitiu uma maior aproximação do processo de assimilação e construção de conhecimento. À medida que as crianças interagiam com as informações fornecidas pelas histórias dos filmes e construíam imagens por meio de desenhos, trabalhos com argila e outros meios, exercitavam a observação, a imaginação e a memória. As crianças representaram as relações estabelecidas entre o percebido no filme com o já conhecido por elas, por meio da elaboração imaginária. Este estudo confirma o importante papel que o cinema pode assumir na dinâmica da construção de conhecimento e experiência estética junto às crianças na faixa etária entre oito e dez anos.

Palavras-chave: cinema e educação, construção imagética, indústria cultural, percepção, visualidades.

Abstract

This study, still in course, investigates the magnifying of the joint possibilities, information and interaction of students with the world of the visual culture and its multiple forms of expression, having the cinema as orienting axle. In these terms, part in comment of the mental picture construction favored by the visuality that the cinema provides, questioning how this construction is understood by children with age between 8 and 10 years. The search was developed into two stages, with two groups of children, each group with numbers distincts of components. The first group was formed with twenty five children, and the second one was formed with nine of these children. The work with the first group approached, in dynamics and quantity of students , whith the regular classrooms; while the work with the second group has permited more approximation of the assimilation process and knowledge building. While the children had interacted with the information of the histories from the films and built images, drawing working with clay and another ways, they exercised the observation, the imagination and the memory. The kids represented the relations established among the sensed into the film with the already acquainted for them, with the elaboration way of imaginary. This Project confirms how the importance of the movie can assume in the construction of the knowledge and the esthetic experience among the children between eight and ten years old.

Key words: cinema and education, images constructions, cultural industry, perception, visuality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

O CINEMA COMO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO 05

OS CAMINHOS APONTADOS 09
O CINEMA COMO EIXO NA PRÁTICA DE ENSINO 12
A IMAGINAÇÃO E A RAZÃO 16
PRUDÊNCIAS QUE FAVORECEM O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES 22
UM NOVO OLHAR É POSSÍVEL? 25
FOCO: CONHECER MELHOR 27
A EXPERIÊNCIA HUMANA 28
A NARRATIVA COMO SUJEITO E OBJETO DE CONHECIMENTO 29

INTERAÇÕES ENTRE REALIDADE E FANTASIA 31

A IMAGEM EM MOVIMENTO 34
O FILME COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA 38
O PROCESSO 43
REFERÊNCIAS SOBRE O OBJETO IDENTIFICADOR 75

A CONSTRUÇÃO CONSCIENTE DO CONHECIMENTO 78

O INSTANTÂNEO: A NOÇÃO DE TEMPO 82
A ESCOLHA: INCLUSÃO E EXCLUSÃO 86
O SUJEITO INTELECTUALMENTE ATIVO 88
A NARRATIVA DO FILME KIRIKOU E OS ANIMAIS SELVAGENS 93
PENSANDO NAS IMAGENS 107
MODELAGEM 111

CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

REFERÊNCIAS: .....

BIBLIOGRÁFICAS 125
FILMOGRÁFICAS 128

ANEXOS:: .....

FICHA TÉCNICA E SINOPSE DOS FILMES 129
AUTORIZAÇÃO 133
QUESTIONÁRIO 134

Índice das imagens

Figura 1 - Crianças do grupo maior durante atividade da pesquisa p.4

Figura 2 – Crianças do focal durante atividade da pesquisa p.4

Figura 3 - Capas dos filmes: *Kirikou e os Animais Selvagens; O Castelo Animado e Shrek2* p.7

Figura 4 - Imagens durante atividade com as crianças p.11

Figura 5 - Criança finalizando atividade prática de interpretação p.18

Figura 6 – Capas de alguns dos filmes que foram projetados na primeira etapa p.24

Figura 7 – Crianças assistindo filme p.26

Figura 8 – Grupo focal durante atividade relacionada ao filme *Kiriku e os Animais Selvagens* p.27

Figura 9 – Registros feitos durante projeção de filme p.30

Figura 10 – Interior de uma das locadoras visitadas, sessão infantil p.34

Figura 11 – Desenho *de memória* p.36

Figura 12 – Capa do filme: *Kiriku e a feiticeira* p.41

Figura 13 – Sala onde foi realizado o primeiro encontro p.44

Figura 14 - Sala onde foram realizados os outros encontro p.45

Figura 15 - Organização das crianças no segundo encontro p.46

Figura 16 - Criança desenhando, espaço ampliado para o desenho p.47

Figura 17 - Desenho de Maykon (9anos), setembro, 2007 p.49

Figura 18- Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.50

Figura 19 – Desenho de Jennifer (10anos), setembro, 2007 p.51

Figura 20 - Desenho de Vitor (9anos), setembro, 2007 p.51

Figura 21 - Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.52

Figura 22 - Desenho de Phablício (8anos), setembro, 2007 p.53

Figura 23 - Desenho de Fábio (8anos), setembro, 2007 p.54

Figura 24 - Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.55

Figura 25 - Desenho de Vitor (9anos), setembro, 2007 p.56

Figura 26 - Desenho de Danilo (10anos), setembro, 2007 p.56

Figura 27 - Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.57

Figura 28 - Desenho de Ricardo (10anos), setembro, 2007 p.58

Figura 29 - Desenho de Mayra (10anos), setembro, 2007 p.59

Figura 30 - Desenho de Mayra (10anos), setembro, 2007 p.60

Figura 31 - Desenho de Laís (10anos), setembro, 2007 p.61
Figura 32 - Fragmento do filme *Kiriku e a feiticeira* p.62
Figura 33 - Desenho de Wanderson (10anos), setembro, 2007 p.63
Figura 34 – Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.64
Figura 35 – Desenho de Patrick (10anos), setembro, 2007 p.65
Figura 36 - Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.66
Figura 37 - Desenho de Mayara (8anos), setembro, 2007 p.67
Figura 38 - Desenho de Maykon (9anos), setembro, 2007 p.67
Figura 39 - Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.68
Figura 40 – Desenho de Thaís (10anos), setembro, 2007 p.69
Figura 41 – Fragmentos do filme *Kiriku e a feiticeira* p.70
Figura 42 – Crianças durante a projeção do filme p.76
Figura 43 – Capa do filme: Kirikou e os animais selvagens p.81
Figura 44 - Fragmento do final do filme Kiriku e a feiticeira p.84
Figura 45 - Fragmento do início do filme Kirikou e os animais selvagens p.85
Figura 46 - Crianças durante a projeção do filme da segunda etapa do projeto p.87
Figura 47 - Crianças durante a atividade para o filme da 2da etapa do projeto p.87
Figura 48 – Crianças assistindo ao filme p.89
Figura 49 - Crianças em atividades plásticas: modelagem e desenho p.90
Figura 50 - Crianças durante o momento de contextualização mostrando seus desenhos p.90
Figura 51 – Fragmento do filme *Kirikou e os animais selvagens* p.94
Figura 52 – Fragmento do filme *Kirikou e os animais selvagens* p.95
Figura 53 – Desenho de Matheus (10anos), maio de 2008 p.96
Figura 54 – Desenho de Nauany (9anos), maio de 2008 p.96
Figura 55 – Desenho de Wodyla (10anos), maio de 2008 p.97
Figura 56 - Fragmento do filme *Kirikou e os animais selvagens* p.98
Figura 57 – Desenho de Matheus (10anos), maio de 2008 p.99
Figura 58 – Desenho de Kennedy (10anos), maio de 2008 p.99
Figura 59 – Fragmento do filme *Kirikou e os animais selvagens* p.100
Figura 60 – Desenho de Laís (11anos), maio de 2008 p.101

Figura 61 - Desenho de Ricardo (11anos), maio de 2008 p.101
Figura 62 - Fragmento do filme *Kirikou e os animais selvagens* p.102
Figura 63 - Desenho de Andressa (10anos), maio de 2008 p.103
Figura 64 - Desenho de Vitor (10anos), maio de 2008 p.103
Figura 65 – Desenho de Ricardo (11anos), maio de 2008 p.104
Figura 66 - Fragmento do filme *Kirikou e os animais selvagens* p.105
Figura 67 - Desenho de Ricardo (10anos), maio de 2008 p.105
Figura 68 - Desenho de Vinicius (10anos), maio de 2008 p.106
Figura 69 - O monte *Kilimanjaro*, por Ricardo, maio de 2008 p.107
Figura 70 - Kirikou admirando o *Kilimanjaro* p.107
Figura 71 – Kennedy representou Kirikou com pele branca e vestido p.108
Figura 72 – Kirikou *como no filme* p.108
Figura 73 – Crianças modelando durante atividade com argila p.111
Figura 74 – As primeiras peças moldadas p.112
Figura 75 – Criança modelando um dos personagens do filme p.112
Figura 76 – O processo de produção e apresentação da peça pelo autor p.113
Figura 77 – Crianças pintam as peças de cerâmica p.114
Figura 78 – Criança pinta peça de cerâmica p.115
Figura 79 – Desenho de Kennedy (10anos), maio de 2008 p.119
Figura 80 - Desenho de Ricardo (11anos), maio de 2008 p.120
Figura 81 - Desenho de Sidivan (11anos), maio de 2008 p.125

O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual

INTRODUÇÃO

De algumas consternações brotou o projeto desta pesquisa. Decorrem, sobretudo, dos níveis de frustração de professores e alunos em suas vivências num sistema escolar que tem se mostrado, por razões diversas, impossibilitado de promover a construção significativa do conhecimento, de modo efetivo, pelos sujeitos que por ela transitam.

A pesquisa foi orientada pela convicção de que é possível propor processos de aprendizagem mais prazerosos e significativos, e também pela confiança da importância de se assegurar às crianças contato mais interativo com elementos da narrativa cinematográfica, na extensão analítica e expressiva com suas narrativas.

O projeto aqui apresentado é desdobramento do projeto do qual participei, intitulado "Cine-Clubinho: uma experiência em leitura de imagem em movimento"[2], desenvolvido na conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2006, quando foi desenvolvida a proposta de um cineclube com programação voltada para estudantes que se encontravam na faixa etária entre dez e treze anos. As atividades foram realizadas em parceria com o Centro Cultural CARA Vídeo[3], que disponibilizou seu acervo de vídeos, o equipamento necessário para projeção e registro dos encontros e o espaço físico para o cineclube; e com o Instituto Educacional Emmanuel[4], que disponibilizou quarenta de seus alunos e o espaço físico para as demais atividades. Esse projeto articulou, então, ações desenvolvidas no cineclube e no âmbito da escola, quando os alunos retomavam as narrativas, produzindo trabalhos relacionados com os filmes, e estabeleciam relações entre os filmes e outras aprendizagens escolares. Além das atividades na escola e no centro cultural, em parceria com o SEBRAE[5] o projeto integrou a programação do *Empório SEBRAE*, que aconteceu simultaneamente ao VIII FICA[6],

[2] COSTA, A. C., FERREIRA. Z. C. e LIMA, J. M.: Cine-Clubinho: uma experiência em leitura de imagem em movimento. Monografia de Conclusão de Curso. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2006.
[3] O Centro Cultural CARA Vídeo situa-se na Av. 83 n°361 Setor Sul – Goiânia-GO
[4] O Instituto Educacional Emmanuel – escola de ensino fundamental que tem parceria com o Estado; situa-se na Rua 85ª n°100 Setor Sul – Goiânia-GO
[5] O SEBRAE-GO situa-se na Av. T6 n°1000 Setor Bueno – Goiânia- GO
[6] FICA – Festival Internacional de Cinema e Vídeo ambiental, que acontece anualmente na Cidade de Goiás-GO

na cidade de Goiás, na oferta de oficinas à comunidade e às crianças ligadas a escolas do ensino fundamental, bem como na abertura de discussões sobre os trabalhos desenvolvidos no projeto.

Essa primeira experiência fortaleceu o interesse pelas questões relativas às afinidades das crianças com as narrativas fílmicas a elas destinadas. O que constitui o núcleo central deste projeto de pesquisa, cujo objetivo principal é desvendar as percepções das crianças sobre os temas e imagens abordados nas narrativas, observando onde acontecem as trocas de informações e experiências que contribuem para o conhecimento, no intuito de ter o filme como estratégia pedagógica.

Além do conjunto de filmes que integram a programação desenvolvida com as crianças, esta pesquisa apoiou-se numa bibliografia ampla em que autores e assuntos se cruzam, comunicando-se, nem sempre em consenso, mas oferecendo pistas para compreender como a construção da narrativa fílmica dialoga com o desenvolvimento cognitivo da criança. Nessa bibliografia, também, encontram-se as bases para o planejamento das atividades com o grupo, que é formado por crianças com idade entre oito e dez anos, freqüentadoras de um espaço não-formal de ensino, da periferia de Goiânia. Os encontros representaram momentos de reflexão e aprendizado, tanto para mim quanto para as crianças, quando foi possível assistir a filmes com construções, abordagens, duração e tecnologias diversas, ampliando a compreensão de como a indústria cinematográfica tem conduzido sua trajetória de fábrica de histórias na nossa sociedade.

O planejamento da metodologia pressupôs o estudo tanto da interpretação da narrativa fílmica como do desenvolvimento dos processos de construção de aprendizagem da criança em ambientes de educação formal e não–formal. Ponderando que enfrentar a incerteza e os princípios do conhecimento pertinente carece ser palavra de ordem para a educação em geral, e para que o conhecimento seja conexo, o objeto deve ser contextualizado. Acredito que, a partir deste trabalho, foram esboçados alguns caminhos possíveis da inserção significativa do cinema na educação, tanto para o ensino formal, quanto o não-formal, tendo como referência a cultura visual.

Vale ressaltar, ainda, que a efetivação deste projeto só foi possível graças às parcerias com instituições que se comprometeram com sua realização. O Centro Cultural CARA Vídeo assegurou os filmes e equipamentos necessários; o Centro

Municipal de Cultura Goiânia Ouro[7] disponibilizou sua sala de cinema para vivência e conhecimento, por parte das crianças, sobre apresentações de filmes; finalmente o elenco vital para a realização desta pesquisa: as crianças, na parceria firmada com a Sociedade Cidadão 2000[8].

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, com dois grupos de crianças, cada grupo com números distintos de componentes: foi formado um primeiro grupo com todas as crianças da faixa etária de oito a dez anos, frequentadoras desta instituição no período vespertino – totalizando vinte e cinco para os encontros da primeira etapa; e um segundo grupo formado por nove destas crianças, integrantes do grupo maior inicial para os encontros da segunda etapa da pesquisa. Cada etapa foi analisada separadamente. O trabalho com o grupo maior se aproxima, na dinâmica e na quantidade de alunos, com o encontrado em salas de aula, ocorrência relevante para a pesquisa, pois aponta para o fato das atividades serem viáveis na realidade atual das escolas de ensino formal; enquanto o trabalho com o grupo menor – grupo focal – permitiu uma maior aproximação (caso a caso) do processo de assimilação e construção de conhecimento realizado pelas crianças.

O texto aqui apresentado está estruturado em três capítulos. No primeiro foi traçado um panorama do projeto como um todo: os modos como o filme foi trabalhado como análise comparativa entre as crianças, como foi feita a escolha do filme e o percurso do desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo discute o percurso da pesquisa em que ocorreram as atividades com o grupo maior de crianças (Figura 1). Para promover essa discussão, o filme “Kiriku e a feiticeira” e as atividades a ele relacionadas foram escolhidos para as análises parciais deste período da pesquisa. Essas análises evidenciam o cinema como estratégia pedagógica e co-autor na construção do conhecimento.

A partir da idéia de investigar as possibilidades em trabalhar com o cinema nos espaços de educação formal e não-formal, no terceiro capítulo, abranjo, de maneira mais intensa, o comportamento dos sujeitos envolvidos. Essa investigação

[7] O Centro Municipal de Cultura Goiânia Ouro, situa-se à Rua 03 esq. c/Rua 09, nº1016 - Galeria Ouro – Centro, Goiânia

[8] A Sociedade Cidadão 2000 é uma organização civil, não governamental, com personalidade de direito privado, sem fins lucrativos e de caráter beneficente. Coordena e executa ações voltadas para infância e adolescência no município de Goiânia.

se deu através do filme “Kirikou e os animais selvagens” e as atividades realizadas a partir dele, com o grupo focal (figura 2). Direcionei essa discussão à obtenção de resultados para a pesquisa.

Figura 1 - Crianças do *grupo maior* durante atividade da pesquisa
Foto: Diogo Camilo - Data: setembro de 2007.

Figura 2 - Crianças do *grupo focal* durante atividade da pesquisa
Foto: Adriane Camilo - Data: maio de 2008.

CAPÍTULO 1

O Cinema como Mediador na Construção de Conhecimento

Foto: Diogo Camilo - Data: outubro de 2007.

Tudo que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir. **Jean Piaget**

O Cinema como Mediador na Construção de Conhecimento

Este projeto, que é um desdobramento de outro já referido, contou com a experiência que fortaleceu o interesse pelas questões referentes às relações das crianças com narrativas fílmicas a elas destinadas. O resultado da pesquisa precedente constata que o filme, como ferramenta pedagógica, é ativo na construção do conhecimento, visto que transita pelas vertentes das leituras, das narrativas e das interpretações.

A relevância percebida a respeito das relações entre os processos de ensino-aprendizagem e as possibilidades propiciadas pelo cinema e pela TV, compreendidas e afirmadas durante a experiência deste projeto, enfatizaram algumas inquietações, e auxiliaram no seu desenvolvimento, cujo foco era a oferta pela indústria cinematográfica e a utilização por instituições educacionais do material fílmico para crianças[9].

A faixa etária, entre oito e dez anos, foi selecionada por entender que, nesse período da vida, vários conceitos estéticos (sentimentos de agrado ou insatisfação, de prazer ou de consternação, de beleza ou fealdade, etc.) e cognitivos (formas de ver e explicar o mundo) estão em pleno processo de formação e consolidação. Soma-se, a esse, o desenvolvimento moral (PIAGET, 1973), em pleno processo de formação de valores e normas de conduta. Acredito que, atualmente, o processo educativo direciona pouca ênfase para o enfoque na orientação das crianças para sua autonomia intelectual e moral. E é justamente nessa faixa de idade que a maioria das crianças se encontra em vias de conquistar essa autonomia. Percebo, assim, o cinema como ferramenta pedagógica que pode contribuir para formar indivíduos reflexivos e autônomos.

Encontro, também, nas idéias de Vygotsky (2003), o fortalecimento dessa posição. Para o autor, as transformações processuais cognitivas e comportamentais acontecem dentro de um processo dialético contínuo, em que a escola tem papel efetivo para a formação deste indivíduo, devendo dirigir o ensino para as etapas ainda não alcançadas pelos alunos, servindo como incentivadora de novas conquistas, do seu desenvolvimento potencial.

[9] A palavra *crianças*, juntamente com *estudantes e alunos* no decorrer do texto refere-se ao grupo envolvido na pesquisa.

Tendo isso em vista, foi proposto o trabalho com um grupo de estudantes de uma instituição de educação não formal, em que foram estimulados a assistir filmes previamente selecionados, com temas, construções e modos de narrativas diversos.

Figura 3 - Capas dos filmes: *Kiriku e os Animais Selvagens*; *O Castelo Animado* e *Shrek*. Imagens *escaneadas* de capas dos filmes

A escolha de uma instituição não formal de ensino, com a qual estabeleci parceria para a realização deste projeto de pesquisa, deveu-se à constatação de que esse espaço seria o mais propício ao desenvolvimento da pesquisa de campo em suas múltiplas facetas – intervenção, grupo focal, e outras. Naquele ambiente, um número menor de fatores limitadores se interporia no processo, em relação às instituições de educação formal. O fato de eu não ter vínculo com nenhuma instituição de ensino, naquele momento, que atendesse à faixa etária escolhida implicaria, para tal atividade pedagógica, numa invasão perturbadora da ordem, vindo a alterar o cotidiano da escola de ensino formal, suas rotinas e condutas reguladoras, e isso poderia desfigurar o resultado da pesquisa de campo.

Contudo, ressalto que não contraponho as duas modalidades de ensino, e esclareço que a escolha deveu-se a condições contingenciais. A respeito da educação formal e não formal, Gadotti fornece subsídios que contribuíram para o aval desta escolha:

> A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo,

> com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação . A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p.2)

Embora a opção pela instituição de educação não formal, este projeto considerou os espaços formais de ensino, pois a pesquisa investigou possibilidades de ter o filme como mediador, na educação, nas diversas áreas do conhecimento.

Os caminhos apontados

A articulação entre filme, contexto sócio-histórico, cultura visual e linguagem cinematográfica, como elementos relevantes no processo de interpretação das narrativas, apontaram para diversas questões que orientaram, dentre outras ações, a seleção dos filmes. Tais questões levaram em conta, por exemplo, a orientação estética, temas sociais, relacionamentos, valores éticos e morais, contexto histórico, linguagem do cinema, as possibilidades de comunicação entre as imagens do filme e imagens do cotidiano; enfatizando sempre o contexto da cultura visual.

Os estudos narrativos, suas normas e princípios, foram proeminentes para a discussão sobre processos de seleção dos filmes. Nessa direção, um dos aspectos importantes foi a relação do conteúdo dos filmes com a realidade sócio-cultural do grupo de crianças analisado. A atividade prática com as crianças visou confirmar o poder de comunicação, sedução e informação que esses produtos da indústria cultural exercem sobre suas decisões e escolhas, bem como criar uma situação para que os participantes elaborassem sínteses de sentidos e significados indicados pela narrativa do filme. O processo de percepção, interpretação e discussão, envolveu um fazer, uma re-elaboração sintética do aprendido e interpretado. E a inclusão de elementos da linguagem cinematográfica durante as atividades com as crianças se fez necessária para uma melhor compreensão da estrutura do filme. Esta compreensão auxiliou na discussão e na re-construção da narrativa quando envolveu o fazer prático e a oralidade, pois a inserção de uma linguagem específica auxilia na elaboração de conceitos.

O desenvolvimento da metodologia, do trabalho prático da pesquisa, contou com atividades preparatórias, quando os estudantes eram motivados a relacionar-se com as imagens em movimento, bem como estabelecer diálogos entre si e sobre o(s) filme(s) em questão. Esses diálogos favoreceram o processo dialético contínuo, embasando as transformações processuais cognitivas e comportamentais. Nesse momento, ficou evidenciada a necessidade das crianças começarem a ter contato com termos relativos ao mundo do cinema e da televisão, e a conhecer alguns dos mecanismos do mercado por meio dos quais os filmes são realizados, e depois veiculados para chegar até o público, tais como o cartaz e o *trailer*.

A valorização da experiência estética e da experiência do trabalho em grupo foi enfatizada durante o processo como condição para alcançar o cerne da pesquisa, que é a ampliação das possibilidades de articulação, de informação e de interação de estudantes com o mundo da cultura visual e suas múltiplas formas de expressão e informação, tendo o filme como intercessor. Os conhecimentos prévios, interesses, expectativas, motivações, necessidades, experiências e ritmos de aprendizagem foram avaliados durante todo o processo.

A proposta de preparar os envolvidos para o diálogo e entendimento da imagem em movimento, e seus diferentes pontos de vista e linguagem, foi orientada pelas *concepções interacionista* e *construtivista*, segundo as quais a aprendizagem é concebida como um processo contínuo e dinâmico de acomodação e assimilação, em que crianças e adultos modificam suas estruturas cognitivas internas através de suas experiências pessoais nas relações com o mundo. As concepções construtivistas se interagem e se completam nesse projeto, pois, segundo Piaget, a linguagem construtivista/interacionista é a competência de representar a realidade através de significados que se distinguem de significantes; enquanto Vygotsky defende que a linguagem construtivista/sócio-interacionista é o instrumento de relação com os outros, e é através dela que aprendemos a pensar a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição.

A realização prática da metodologia contou com parcerias importantes, sem as quais, provavelmente, a pesquisa ficaria apenas no âmbito teórico, e o enfoque teria que ser outro. A efetivação destas parcerias configurou um importante dado para a conclusão do projeto, evidenciando a existência de pessoas e instituições abertas a propostas educacionais diversas, que acreditam na realização de práticas pedagógicas dentro e fora dos paradigmas convencionais de ensino.

Também, durante os encontros com as crianças, para registro das atividades, dos relatos e do comportamento do grupo, contei com a participação de um colaborador/observador que, além de registro fotográfico e das *falas* das crianças, contribuiu para as análises de caráter qualitativo. A princípio, a função de desse colaborador/observador[10], era de ajudar no transporte e instalação dos

[10] Diogo Camilo Costa, 20 anos, acadêmico do curso de Geografia/UFG, colaborador da pesquisa presente maioria dos encontros com as crianças auxiliando em funções diversas ao mesmo tempo em que fazia registros de imagens, comportamentos e falas ocorridos durante os mesmos.

equipamentos e fazer as fotografias necessárias durante os eventos com as crianças (figura 4). Mas, desde o primeiro encontro com o grupo, o mesmo fez observações significativas sobre o comportamento, falas e silêncios por ele notados e por mim despercebidos. Assim, inevitavelmente, esse outro/novo olhar passou a integrar a pesquisa.

Figura 4 – Imagens durante atividade com as crianças
Foto: Diogo Camilo - Data: setembro de 2007

O cinema como eixo na prática de ensino

Minhas reflexões resultam dos achados durante o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, e formou a base para seu desdobramento na posterior organização de um cineclubinho, cuja programação deverá ter em vista crianças de oito a dez anos, além de abrir espaços para que professores também participem, e construam percursos próprios no exercício da experiência estética por meio das narrativas cinematográficas.

O projeto do cineclubinho tem em vista, dentre outros aspectos, a compreensão dos processos por meio dos quais as crianças constroem *suas* interpretações das narrativas, atribuindo significações e articulando informações, buscando compreender os elementos constituidores da linguagem. Nesse sentido, é priorizada a construção de um olhar *crítico-apreciador* para contribuir na escolha de seus filmes, propagandas e programas televisivos, inserindo-se nesta cultura imagética com mais conhecimento.

A presença da imagem nos meios de comunicação mais presentes na contemporaneidade e o domínio da narrativa visual através da televisão e do cinema são evidenciados por Campos: "(...) na televisão, a fala prepondera, mas a imagem tem grande importância. No cinema existe ou um equilíbrio entre fala e imagem ou a imagem prepondera – e, em alguns filmes, de modo absoluto". (2007, p.188). A observação de Campos contribui na análise de como se estabelecem as relações entre fala (texto) e imagem nas linguagens do cinema e da televisão, afinal, no *audiovisual* - que articula o som e a imagem - temos a presença do som e da imagem, e no contexto desta dissertação temos a imagem, a cultura visual, como item significativo de investigação.

Para esta pesquisa foram selecionados filmes nos quais as imagens são preponderantes, de modo que as informações mais relevantes são evidenciadas por meio de imagens, que envolvem e circundam o espectador.

O gênero cinematográfico comumente compreendido como educativo e/ou instrutivo é o documentário[11], enquanto o de ficção[12] é visto como entretenimento, pela maioria das pessoas. Na eleição de filmes para esse projeto, considerei a

[11] Documentário, chamados de "não-ficção", percebido por muitos como gênero cinematográfico que se caracteriza pela representação objetiva do real.

[12] Ficção, usado para narrativa imaginária, irreal, criadas a partir da imaginação.

análise feita na pesquisa anterior[13] quando as crianças puderam eleger suas narrativas preferidas, nas quais encontraram emoção, tragédia, suspense, etc. os anseios que mais tocavam sua sensibilidade.

Na seleção dos filmes para a realização deste projeto, os documentários, especificamente os educativos, não foram incluídos, pois o foco era trabalhar filmes para *entretenimento*, veiculados pelos principais meios de comunicação, com ênfase na narrativa visual, pressupondo serem estes os preferidos e acessíveis às crianças, por meio do cinema, de locadoras ou que fazem parte de seu repertório televisivo. Cabe aqui ressaltar, que os denominados '*filmes educativos'* abrangem os instrutivos do tipo *como fazer*, os filmes para estudo na sala de aula, os documentários sociais, os científicos, os para debates, assim como muitos filmes produzidos para fins de relações públicas, treinamentos e até publicidade, abrangendo assim a quase totalidade do tipo conhecido como "*não ficção*". Sobre os documentários sociais, Ramos esclarece:

> A ação da educação traz inerente a percepção do outro pelo vínculo altruísta. Esse "outro", para quem o discurso educativo enuncia suas verdades, é o povo, definido como pólo passivo. Esse pólo recebe e tira proveito da condescendência de quem educa. A alteridade definida como "povo" existe a partir da ação altruísta do sujeito que educa. (...) educar, para no documentário da primeira parte do século XX, tem sua justificativa ética no conteúdo propriamente que está sendo veiculado, que possibilita a postura missionária do sujeito que o emite. Jamais na preocupação com a forma pela qual a representação do outro é mediada pela enunciação. (RAMOS, 2005, p.173)

O cinema, no contexto educacional atual, direciona o olhar para novos caminhos, principalmente quando se considera que mais da metade, 68%, da população brasileira nunca foi a uma sala de cinema e 92% das cidades brasileiras não têm sala de cinema; esses dados foram extraídos da pesquisa[14] realizada pelo Ministério da Cultura em parceria com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). O que implica que esse público, que não freqüenta salas de cinema, tem acesso aos filmes por meio das redes abertas de televisão, e que em sua maioria,

[13] COSTA, A. C., FERREIRA. Z. C. e LIMA, J. M.: Cine-Clubinho: uma experiência em leitura de imagem em movimento. Monografia de Conclusão de Curso. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2006.

[14] Pesquisa publicada em: 12 de fevereiro de 2006.
www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/cardenosdepoliticas/cadvol3.pdf

assimila as imagens de modo nem sempre crítico, basicamente com o objetivo de entretenimento e distração. E ver cinema com olhar atento e ativo é percorrer por novos caminhos, nos quais o espectador assume papel mais crítico e criativo. É nessa perspectiva que o professor pode adotar o papel de mediador e instigador do sujeito, levando as crianças a exercitarem sua autonomia na relação com os filmes, indo além do que é passível de se ver de modo superficial e aligeirado.

A importância de não permanecer no estágio da relação com o filme apenas como distração, mas usar criticamente as representações e a narrativa fílmica como elementos propulsores de debates temáticos é um exercício de ampliação das possibilidades do olhar e de desenvolvimento do senso crítico em relação ao consumo de bens culturais. Deve-se ressaltar que as discussões relativas ao cinema no contexto educacional, seja no ambiente do ensino das artes visuais ou de outras áreas do conhecimento, em sua maioria, são marcadas por orientações quanto ao *uso* das narrativas cinematográficas como estratégias para o desenvolvimento de conteúdos escolares, como ilustração de assuntos diversos, ou ainda ecoam as referências de análise de filmes, nas quais prevalecem os pontos de vista dos autores.

Ante tais considerações, e percebendo que as transformações e os conflitos entre as diferentes gerações são cada vez mais evidentes, e que a participação da mídia nessas transformações é notória, reforço a escolha de trabalhar com o cinema como eixo, ao mesmo tempo na prática de ensino e de pesquisa, e a eleição de filmes ficcionais, em lugar dos filmes *educativos*.

Várias outras questões acompanharam este trabalho, cujas respostas foram reformuladas ao longo do percurso, ao mesmo tempo em que abriram flancos para novas questões, dentre as quais: Trabalhar com filmes de curta ou longa metragem? Com qual, ou quais, gêneros cinematográficos? Projetar filme de forma fragmentada, para que seja possível conversar e tirar dúvidas ao longo da narrativa, ou num bloco apenas, podendo retomar trechos dos filmes posteriormente? Quais os critérios a serem privilegiados na seleção dos filmes? Em que referenciais teóricos referendar a condução da pesquisa? Como considerar as experiências individuais? Como e quando contextualizar a narrativa do filme?

Essas e outras tantas perguntas balizaram o planejamento das etapas do processo, bem como a busca dos referenciais conceituais para sua sustentação: no cruzamento entre as questões próprias do ensino de artes visuais; e da linguagem

audiovisual, que aporta: o som musical, a palavra falada, além da imagem em movimento; nos processos de cognição e na percepção das narrativas. Além de compreender a necessidade de estar disponível às surpresas no caminho, lembrando, neste trabalho, que nem todos os objetivos previamente definidos foram contemplados, e outros acabaram sendo incorporados ao longo do processo, de modo que não há controle de todos os parâmetros articulados na complexidade dos processos de aprender e de pesquisar.

A imaginação e a razão

A seleção dos filmes foi orientada por critérios que favoreceram o planejamento das atividades. Alguns podem ser considerados básicos, tais como a indicação prévia dos filmes de acordo com a faixa etária de oito a dez anos. Outro aspecto considerado foi a duração dos filmes, de curta, média ou longa metragem, viáveis dentro do tempo disponível, para as atividades, e também tendo em vista a característica da criança no tocante à capacidade para manter a atenção e concentração. Além disso, foram considerados, também, o número de crianças envolvidas, o espaço e a infra-estrutura disponíveis.

A respeito das características das narrativas mostradas às crianças, uma das referências basilares neste estudo esteve nos três aspectos da narrativa fílmica propostos por Bordwell (1979): *a representação*, como significação do conjunto de idéias; *a estrutura*, como combinação dos elementos; e *o ato*, como processo dinâmico de apresentação de uma história a um receptor**.** Os estudos narrativos, suas normas e princípios, destacados pelo autor, foram relevantes na seleção dos filmes. Por outro viés, Turner esclarece que os filmes são vistos dentro de um contexto cultural que vai além do prazer da história, sempre oportunizando aprendizagens:

> A complexidade da produção cinematográfica torna essencial a interpretação, a leitura ativa de um filme. Inevitavelmente precisamos examinar minuciosamente o quadro, formar hipóteses sobre a evolução da narrativa, especular sobre seus possíveis significados, tentar obter algum domínio sobre o filme à medida que ele se desenvolve. O processo ativo da interpretação é essencial para a análise do cinema e para o prazer que ele proporciona (TURNER, 1997, p.69).

Os valores culturais arraigados, de caráter pessoal, criam os códigos e discriminam as propostas que são estranhas às crianças. Porém, na interação com a narrativa, são levadas a interpretar os fenômenos, como eles são percebidos, e à elaboração de possibilidades culturais, críticas e criativas.

Para estimular o desenvolvimento da atitude crítica e sensível, um aspecto importante explorado é a relação do conteúdo do filme com a realidade da criança. Pode parecer contraditório falar sobre a realidade do sujeito referindo-se a uma narrativa ficcional, que lhe cause estranhamento. Mas o ficcional cinematográfico

fornece parâmetros que cooperam com a percepção do que é real, de maneira menos sisuda e mais divertida para a criança, levando-a, de certo modo, a participar do filme. Vygotsky observa as relações entre o brinquedo e as tendências do desenvolvimento, e as possibilidades de elaborações cognitivas sobre a realidade:

> É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. (...) isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido (...). é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova (VYGOTSKY, 2003, p.135).

O brinquedo, que neste caso é a própria narrativa ficcional, atua livremente entre a imaginação e a razão, compondo-se num movimento profícuo e contínuo do ir e vir, de ver e fazer, de ouvir e falar, de perceber e criar. O brinquedo está ligado ao próprio desenvolvimento do ser humano, configurando-se na liberdade e na necessidade de limites.

Por meio do estudo sobre as formas contemporâneas de sociabilidade destacam-se os setes saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin (2001), que integram orientações de projetos como este aqui proposto. Se não todos, em sua maioria são *saberes necessários* a uma sociabilidade mais ampla e pertinente.

A i*dentidade* e a c*ompreensão humanas* foram trabalhadas durante o processo de conhecimento e reconhecimento do outro. O *conhecimento pertinente* pôde ser percebido nas relações que as crianças fizeram com seu cotidiano e a narrativa fílmica, que trabalha com a *condição plenária*, sugerida por Morin. A *antropoética*, um saber que este projeto evidenciou, pois o propósito de aguçar a criticidade das crianças teve como um de seus caminhos a valorização da ética e da moral. A *incerteza* foi uma constante na elaboração, no desenvolvimento e na análise do projeto, *incerteza* esta que fez com que o conhecimento fosse uma busca constante.

Figura 5 - Criança finalizando atividade prática de interpretação
Foto: Diogo Camilo - Data: setembro de 2007

Algumas possibilidades de estratégias e questões que puderam contribuir para a interpretação de um filme com crianças nesta faixa de idade (de 8 a 10 anos) incluíram: a discussão sobre o tema do filme; a comparação dos locais que aparecem no filme com os locais onde vivem; a construção das personagens, suas virtudes e defeitos; as possibilidades de identificação; o desenrolar da narrativa; o desenvolvimento de noções sobre luz e som. Também foram considerados os olhares, as falas, os silêncios e os gestos das crianças que acabaram por revelar muito sobre a construção de significados a partir dos filmes.

O processo de interpretação e discussão dos filmes com as crianças, neste projeto, envolveu um fazer, uma re-elaboração sintética do apreendido e interpretado. As atividades propostas depois da projeção do filme tiveram como objetivo evidenciar o poder de comunicação, sedução e informação, que repercutiram sobre decisões e escolhas; e também criaram uma situação para que os participantes elaborassem sínteses de sentidos e significados instigados pela narrativa do filme.

> A percepção envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro de nossa experiência (OSTROWER, 1993, p.57).

A comunicação, a interpretação e a compreensão, incitadas pelas visualidades do cinema, configuram numa experiência aberta, que estimula a sensibilidade, deixando um *lastro em nossa experiência,* e solicita elaborações do percebido. As visualidades têm ocupado um lugar de destaque na cultura contemporânea, e a inserção da linguagem cinematográfica na educação, além de trazer para o ensino as questões da imagem e das estruturas narrativas, tão familiares às crianças e adolescentes, amplia as possibilidades de discussões no âmbito dos processos de criação e da experiência estética propriamente dita, bem como vem somar-se aos processos de aprendizagem, estimulando os mecanismos cognitivos de reflexão e análise, ajudando na formação para o exercício consciente e crítico da cidadania, e formando para a experiência estética mais ampla e diversificada, de modo que seja possível estabelecer uma relação mais autônoma e crítica com os próprios meios hegemônicos de comunicação.

À escola, em seu papel de instituição responsável na formação da sociabilidade, cabe ampliar o conceito de experiência e aprendizagem, aproveitando seus potenciais. Assim, é um desafio para as instituições educacionais explorarem de forma adequada esses recursos. Em geral, os meios audiovisuais são incorporados às práticas pedagógicas de modo reducionista, estritamente instrumental, quando não inadequado. Moran (Apud NAPOLITANO, 1995, p.27) aponta de modo crítico e contundente alguns modos como vídeos são usados em sala de aula, dentre os quais os mais comuns são: o *vídeo tapa-buraco*, quando aparece um problema inesperado, como a ausência do professor; coloca-se um vídeo; o *vídeo enrolação*, projeção de um filme sem ligação com a disciplina; o *vídeo deslumbramento* caracteriza-se pela descoberta do uso do filme pelo professor, passando filmes em todas as aulas; *vídeo perfeição*, críticas destrutivas, por parte do professor, ao filme encontrado neste só defeito de informações e estética; e *só vídeo*, exibindo o vídeo sem uma discussão e integração com outros conceitos.

A obra cinematográfica pode ser uma poderosa ferramenta na construção do saber, no exercício crítico e reflexivo sobre questões diversas, e, sobretudo, na ampliação da experiência estética. É oportuno ressaltar que cada pessoa, ao se relacionar com uma obra cinematográfica e ao construir interpretações de sua narrativa, tece uma espécie de “pano de fundo”, sempre mutante, marcado por suas percepções da obra em si, do mundo, e do próprio indivíduo em relação à

obra e ao mundo. Com isso, é importante afirmar que não há interpretações verdadeiras ou absolutas, todas decorrem de múltiplas significações e *modos de ver* uma mesma imagem. E uma das procedências desses *modos de ve*r uma imagem está na própria experiência de vida (MITCHELL, 2003).

Sobre a narrativa cinematográfica, nota-se que as imagens, o movimento e a sonoplastia são, do mesmo modo, privilegiados, pois é através desses recursos que se toma conhecimento do que é narrado. Na construção da narrativa alguns elementos formais devem ser articulados intencionalmente pelos seus criadores, tais como a posição da câmera, os cortes e as luzes. E saber a respeito desses elementos proporciona um maior e melhor entendimento da história contada e de sua construção.

A inserção do filme e de outros meios audiovisuais na educação escolar não significa instituir concorrência com as produções textuais, tampouco abandonar os outros modos de produção de imagens, ou subtrair a relação dos estudantes com as técnicas tradicionais de criação artística. Ao contrário, deve significar a ampliação das possibilidades de articulação, informação e interação de estudantes e professores com o mundo da cultura visual em suas múltiplas formas de expressão, e fluxos de informação. É preciso que os ambientes educativos estejam abertos aos trânsitos possíveis entre os modos variados de construção do saber, incorporando novas maneiras de produção de conhecimento. Contar com filmes no processo educacional é uma maneira de ver o mundo com outros olhares, a ampliar possibilidades de experiência estética, numa clara contribuição para a formação de sujeitos capazes de interagir com imagens em suas diversas naturezas, de modo mais crítico e criativo.

Uma das propostas desta pesquisa foi de desvendar possibilidades de articulação de informações, e de interação de estudantes e professores com o mundo da cultura visual e suas múltiplas formas de informação através da imagem em movimento.

A idéia de "*como usar o cinema na educação"* não foi tema sobre o qual discorre este estudo, sobretudo por acreditar que receitas não atingem os objetivos propostos. Entendo que as possibilidades surgem de formas múltiplas, uma vez que a diversidade de grupos, a diversidade de propostas dos filmes, as condições do local da projeção e outros aspectos foram considerações relevantes para o sucesso das atividades educativas pretendidas.

Para alcançar seus objetivos, esta pesquisa desdobrou-se em dois campos que se sobrepõem. Um foi formado pelas atividades desenvolvidas com um grupo de vinte e cinco crianças, que pressupôs um planejamento com o estabelecimento de objetivos, metodologia e avaliações específicas; o outro se referiu à observação, registro e reflexão sobre essas atividades das quais as crianças participaram ativamente. Este último refere-se à pesquisa propriamente dita, e envolveu além do trabalho de campo, estudos, análise dos registros e levantamento de bibliografia referencial. Elegi a *pesquisa-ação* como estratégia metodológica por não restringir as estratégias de pesquisa, observando sempre as exigências teóricas e práticas, possibilitando definir "qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação" (THIOLLENT, 1998 p.16), equacionando problemas proeminentes dentro da condição social observada.

Prudências que favoreceram o planejamento das atividades

Que crianças foram estas que compuseram o grupo da pesquisa? Foram crianças freqüentadoras da Sociedade Cidadão 2000[15] do Jardim Guanabara III, na grande Goiânia. A Sociedade Cidadão 2000 é composta por 13 Núcleos de Educação Comunitária, os NUEC, distribuídos em diversas regiões do município. As crianças freqüentavam o Núcleo diariamente no período inverso ao da escola formal de ensino. As crianças que integraram o grupo desta pesquisa eram todas moradoras do mesmo bairro em que se encontra o NUEC onde desenvolvi as atividades de campo, no Jardim Guanabara. Do grupo, participaram todas as crianças, do turno vespertino, um total de vinte e cinco, que se encontravam na faixa etária já mencionada.

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas distintas de ações com as crianças: na primeira, envolveu um grupo maior, com as vinte e cinco crianças, entre meninos e meninas, designadas para o projeto; na segunda etapa, o trabalho foi retomado com a participação de um número menor de crianças, nove, escolhidas dentre as que participaram do primeiro momento. Nessa segunda etapa, foram desenvolvidas abordagens mais individualizadas sobre interpretações, construções de sentido e aprendizagem a partir da interação com filmes. As duas etapas tiveram dinâmicas análogas. Tanto a primeira quanto a segunda incluíram sessões com filme, a contextualização e atividades com desenho, pintura, colagem, recorte e outros, referentes ao *filme-tema*[16]. Os elementos que diferenciaram e caracterizaram as duas etapas foram a quantidade de integrantes dos grupos e as expectativas de implicação e interação entre as pessoas envolvidas, com ênfase na busca de modos de inserção do filme como mediador na educação, formal e não formal.

Para a formação do grupo menor, o grupo-focal, vários fatores foram considerados, tais como: a análise do trabalho com o grupo anterior, a freqüência

---

[15] A Sociedade Cidadão 2000 – Pelos Direitos da Criança e do Adolescente – foi criada para coordenar e executar as ações voltadas para infância e adolescência no município de Goiânia. Implantada em parceria com Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), a Sociedade Cidadão 2000 é uma organização civil, não governamental, com personalidade de direito privado, sem fins lucrativos e de caráter beneficente. A mesma efetiva seu trabalho através de três coordenações, tendo sempre como referência os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

[16] Filme-tema é como chamo o filme que está sendo trabalhado no momento com as crianças.

da criança à instituição, retorno da criança à instituição após o período de recesso, assim como a vontade da criança em participar das atividades e a autorização dos pais ou responsáveis[17]. Os critérios de escolha buscaram diminuir a margem de evasão e ausência dos participantes durante o processo da pesquisa-ação.

A seleção dos filmes observou prudências que favoreceram o planejamento das atividades. Uma das primeiras considerações foi a indicação dos filmes de acordo com a faixa etária; outro aspecto foi a duração dos filmes, de longa, média ou curta metragem, observação importante para o planejamento das atividades também tendo em vista o perfil das crianças em relação ao seu tempo de atenção e concentração. O número de crianças envolvidas, a infra-estrutura, o espaço e o tema foram ponderados no momento dessas escolhas. Sempre lembrando que filmes que estão na mídia foram o foco desta pesquisa, pressupondo serem estes os de mais fácil acesso às crianças, seja no cinema, locadoras e repertório televisivo.

A quantidade dos filmes selecionados para a primeira etapa foi diretamente relacionada ao número de encontros previstos, compreendendo a projeção e outras atividades. Os filmes selecionados para esta etapa foram: O Castelo Animado (Hayao Miyazaki, 2004); Deu Zebra (Frederik Du Chau, 2005); Espanta Tubarões (Bibo Bergeron, 2004); Kiriku e a Feiticeira (Michel Ocelot, 2004); Kirikou e os Animais Selvagens (Michel Ocelot e Bénédicte Galup, 2005); Monstros S.A. (Pete Docter, 2000); Príncipe e Princesas (Michel Ocelot, 1999); Robôs (Chris Wedge e Carlos Saldanha, 2005); Shrek 2 (Andrew, Asbury e Vernon, 2004); e A Viagem de Chiriro (Hayao Miyazaki, 2001). A ficha técnica dos filmes, junto à sinopse, encontra-se no anexo deste trabalho. São filmes destinados a crianças, com construções diversas, animação, drama e aventura; curta, longa e média metragem.

[17] O modelo da autorização se encontra no apêndice desta dissertação.

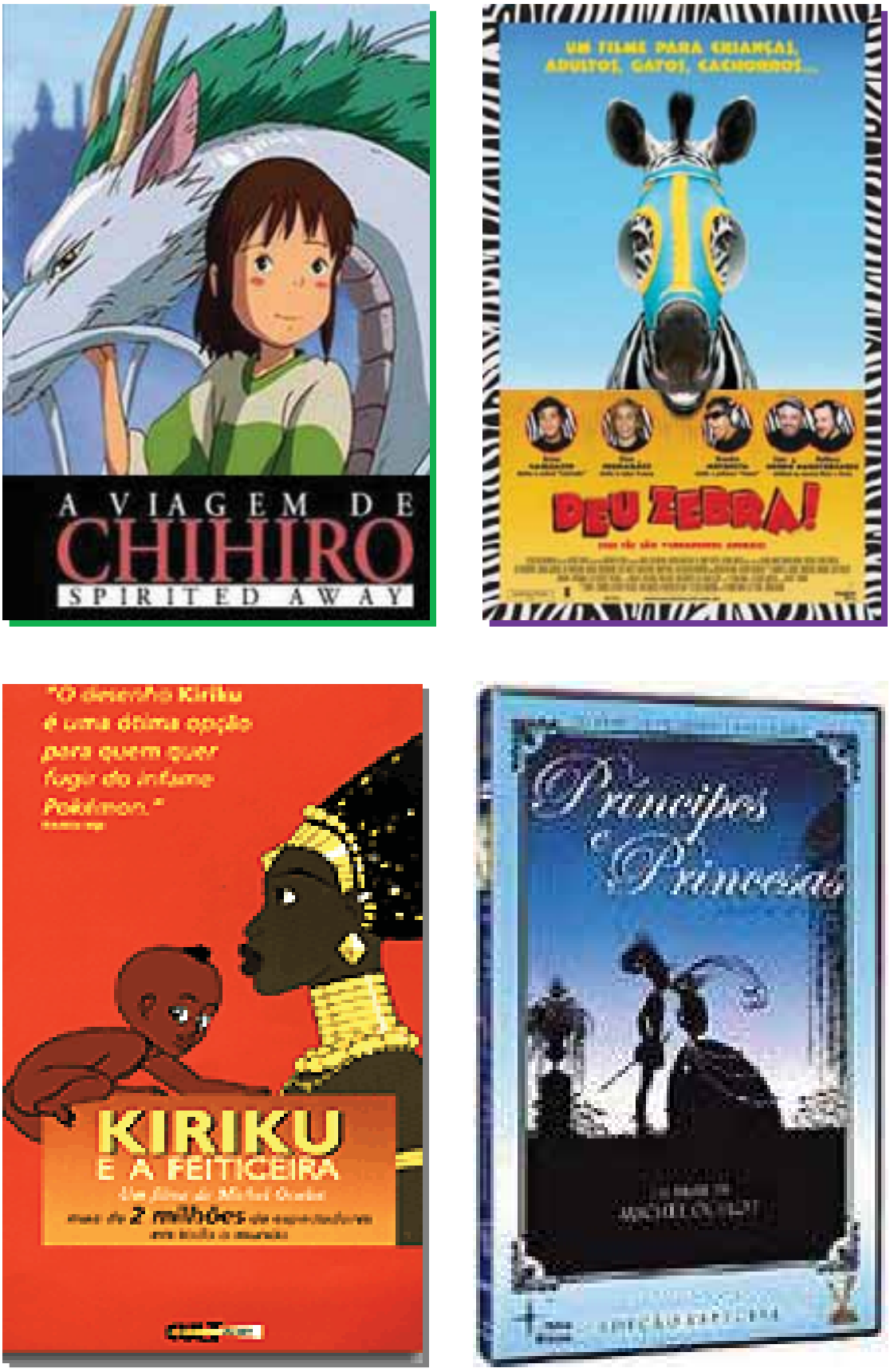

Figura 6 - Capas de alguns dos filmes que foram projetados na primeira etapa
Imagens retiradas da Internet de sites diversos

Um novo olhar é possível?

Com a seleção dos filmes pronta, as parcerias necessárias, para a concretização prática do projeto, estabelecidas e a revisão bibliográfica em andamento, iniciaram-se os encontros com o grupo de crianças no prédio da Sociedade Cidadão 2000. Os encontros aconteceram durante o segundo semestre de 2007, nas quartas-feiras à tarde. Um projetor multimídia, uma caixa de som amplificada, um aparelho de DVD e um telão[18] fizeram-se necessários para a projeção dos filmes, considerando que um dos objetivos do projeto era o de preparar os envolvidos para o diálogo e entendimento da imagem em movimento, tendo o contexto das atividades como forte influência no processo de ensino/aprendizagem.

No primeiro encontro com as crianças, para a projeção dos filmes na sala cedida pela *Sociedade Cidadão 2000*, verificamos que a mesma era pequena e quente, o que dificultava o desempenho das crianças nas atividades, dado o desconforto. Assim, a coordenação pedagógica da instituição disponibilizou outro espaço: o refeitório. Um local amplo, arejado, com ventiladores para os dias mais quentes, mesas grandes e número suficiente de cadeiras. Embora o local fosse muito claro, com várias janelas de vidro, o ambiente era escurecido com tecidos e cartazes de filmes cobrindo as janelas (Figura 7). Assim, durante as projeções, as imagens no 'telão' ficaram mais nítidas. A partir do segundo encontro com as crianças, esse foi o principal espaço para o desenvolvimento de todas as atividades.

[18] O *telão* para as projeções dos filmes, foi improvisado por um pedaço de *Night-and-day* - plástico branco leitoso - colocado na parede .

Figura 7 - Crianças assistindo filme
Foto: Adriane Camilo - Data: outubro de 2007

Na primeira etapa do projeto, com o *grande grupo*, foram realizados quatorze encontros, envolvendo projeção, atividades com desenho, pintura e colagens, contextualização e ida ao cinema; no total, seis filmes foram projetados, e quatro deles trabalhados de acordo com a proposta. Não foi possível desenvolver as atividades previstas com todos os filmes de acordo com o planejamento, em função de fatores diversos, dentre os quais, alguns intervalos inesperados entre os encontros, causados por atividades oficiais da Sociedade Cidadão 2000, e feriados que interferiram na execução do cronograma estabelecido. O planejamento já previa possíveis alterações necessárias, sobretudo considerando que a pesquisa foi desenvolvida numa instituição a cuja estrutura hierárquica precisou se adaptar, adequando e adaptando atividades e cronograma.

Em dois momentos distintos, outras crianças, também freqüentadoras do NUEC - Jardim Guanabara, juntaram-se ao grupo, formando um grupo bem maior: no dia do encontro na semana em que se comemorou o Dia da Criança, e ainda no dia em que fomos ao Cine Goiânia Ouro[19]. A Coordenação solicitou que a projeção do filme fosse aberta a todas as crianças, do período vespertino, presentes nesses dois dias. Todavia, as crianças não participantes do projeto não compartilharam das outras atividades relativas ao filme assistido, pois seria impraticável trabalhar com um número tão grande de crianças ao mesmo tempo, considerando também que a formação deste *eventual grupo* aconteceu de última hora.

[19] Goiânia Ouro, Cine Teatro de Goiânia, sessões de cinema podem ser agendadas. Espaço mantido pelo município de Goiânia.

Foco: conhecer melhor

Entre os encontros com o *grande grupo* e o *grupo focal* ocorreu um intervalo de quatro meses, para encerramento das atividades *oficiais* da Sociedade Cidadão 2000 de final de ano e férias - a Instituição retomou suas atividades em março do ano seguinte, norma de funcionamento interno.

Nesta segunda etapa foram realizados sete encontros envolvendo projeção, atividades com desenho, pintura e modelagem; e contextualização; no total, dois filmes foram projetados, e trabalhados de acordo com a proposta. Diferentemente dos encontros da primeira etapa, estes aconteceram sistematicamente com intervalos de uma semana.

As crianças relacionavam nossa presença (minha e do colaborador/observador) na Instituição com projeção de filmes e atividades *artísticas* (Figura 8), o que acabou estabelecendo uma expectativa de envolvimento pelas crianças que haviam participado dos encontros anteriores. Por isso, foi determinado, em consenso com a coordenação do NUEC, que quando acontecessem as projeções a participação seria aberta a todas as crianças que fizeram parte do projeto na primeira etapa. Enquanto as outras atividades seriam destinadas apenas ao grupo focal. Assim, a possibilidade de análise do comportamento deste grupo em dois *ambientes* configurou um novo olhar. Este olhar teve significativa influência na conclusão da pesquisa que é de caráter eminentemente qualitativo, sem qualquer análise quantitativa.

Figura 8 - Grupo focal durante atividade relacionada ao filme Kiriku e os Animais Selvagens
Foto: Adriane Camilo - Data: maio de 2008

A experiência humana

A invasão de privacidade a que somos submetidos, todos os dias, na sociedade midiática, forjando identidades sociais, projeta, às pessoas, identidades visuais que tendem a ser consideradas como universais, estáveis e únicas, dando-lhes conceitos daquilo que elas anseiam e almejam ser. Desse modo, são consagradas certas formas de falar, ver e estar no mundo. Recuar a evidência que rodeia a experiência da visão e torná-la num problema susceptível de ser considerado é um desafio indispensável à construção da criticidade em relação a esses conceitos.

Os filmes, nesta concepção, foram vistos dentro de um contexto cultural que vai além do prazer da história, pois prepara os envolvidos para um diálogo e interpretação da imagem cinematográfica. A análise dos estudos e das experiências de Mitchell (2003) mostra a capacidade de ver, de colocar a experiência da visão revelada/destampada, e a torna acessível a análises no processo que ele denomina de "*mostrar o olhar*", e dialoga com esse projeto que aposta em proporcionar a compreensão e dar sentido ao mundo cercado por imagens, estimulando a experiência estética.

O cinema entra como mediador dessa discussão "devido sua capacidade para nos mostrar, para fazer-nos ver as condutas humanas como algo que se situa no cruzamento do corpo com a alma" (MORIN, 2002, p.329)

O cinema implica

> sobretudo uma abertura para o universal que revela a particularidade de cada um. O meu próprio mundo é percebido como um outro mundo, e um outro mundo também é percebido como sendo o meu. Nos dois casos o cinema me revela que pertenço a um mundo comum, à comunidade humana, portanto. É nesse sentido que se pode falar de experiência humana. (...) É preciso partir da idéia de que um filme nos desvenda condutas humanas (MORIN, 2002, p.328)

No cinema, o intercâmbio entre o fenômeno imediato e sua significação torna-se mais entrelaçado, induzindo o espectador a perceber seu mundo dentro da história contada. Estamos sempre impelidos a estabelecer ligações que nem sempre estão presentes na tela. A sucessão de imagens criada pelo cinema produz relações a todo instante, relações entre o visível e o invisível.

A narrativa como sujeito e objeto de acontecimentos

A análise da narrativa fílmica, suas possibilidades, os tipos e como foi interpretada pelas crianças, para depois ser re-construída por elas, no desenvolvimento da prática individual e em grupo, foi realizada antes, durante e após as atividades práticas. Questões sobre, como a criança se reconhece no processo de aprendizagem, na maneira de olhar e de (re)produzir olhares serão tratadas nos capítulos seguintes.

> Sendo a narrativa a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou acções, para a sua definição é necessário tomar em consideração a história que ela conta e o discurso narrativo que a enuncia. Assim, a história será o conteúdo do acto narrativo, ou seja, o seu significado, enquanto o discurso que a dá a conhecer será o seu significante. A narrativa é, pois, em última análise, a instância surgida da simbiose entre a história e o discurso narrativo. A vida humana é simultaneamente sujeito e objecto de inúmeros acontecimentos e a tendência do Homem é de reviver estes acontecimentos principalmente, mas não apenas, através da linguagem verbal articulada. Desde Aristóteles até aos nossos dias, todos os teóricos concordam em que imitar é uma qualidade congénita da pessoa humana e daí serem incontáveis as narrativas que estão presentes nos mitos, nas lendas, nas fábulas, na História, nas tragédias; encontramo-las em vitrais de igrejas, em filmes, nos palcos dos teatros, na banda desenhada, no bailado, nas composições musicais e nos próprios discursos das crianças logo que estas têm a capacidade de articular frases. (ALVES, 2007. ALVES, Jorge 2007a – recurso eletrônico. Fonte: http://www.fcsh.unl.pt/edtl/E.htm Acesso em: 06 fev 2008).

A assertiva de Jorge Alves ilustra como o filme foi situado dentro do circuito para a educação no contexto da Cultura Visual. E, de certa maneira, evidencia como a magia das imagens faz-nos perceber o *mundo* em todas as suas grandezas objetivas e subjetivas.

As condições da projeção do filme tiveram grande relevância nessa análise, sendo considerado: *Quando, Onde, Por que, Como e Com quem* o grupo assistiu ao filme. O contexto foi levado em consideração, pois se a proposta foi o desenvolvimento e a construção do conhecimento para incentivar a criticidade dos sujeitos, a totalidade foi de fundamental importância, afinal *os sujeitos* tiveram que se posicionar diante de situações diversas, para que os resultados pretendidos

fossem alcançados. E nessa posição, onde se encontra o sujeito, deve envolver conhecimento e prazer, posição subjetiva que está no interior de uma trama de relações sociais, preferência da faixa etária, expectativas, construções de gênero e de raça. Para que a análise fosse possível, dentre os filmes inicialmente selecionados, e assistidos pelo grupo, apenas dois deles e as atividades a eles destinadas constituíram o recorte de análise.

A simulação da narrativa tanto quanto a realidade foram experimentadas pela criança e, por essa razão, algumas omissões e ausências foram consideradas durante o processo.

Figura 9 - Registros feitos durante projeção de filme.
Foto: Diogo Camilo - Data: agosto de 2007

CAPÍTULO 2

Interações entre Realidade e Fantasia

Foto: Diogo Camilo - Data: setembro de 2007.

As coisas são porque as vemos, e o que vemos, e como vemos, depende das artes que tenham influído em nós.

Oscar Wilde

Interações entre Realidade e Fantasia

Neste capítulo abordo o trajeto da pesquisa em que aconteceram as atividades com o primeiro grupo, as análises feitas neste período, com base nos pressupostos que fundamentam as relações do cinema com a construção de conhecimento. A escolha da metodologia de pesquisa a ser desenvolvida neste projeto privilegiou a pesquisa-ação por entender que os prováveis resultados de uma pesquisa convencional não alcançariam o(s) resultado(s) pretendido(s).

> (...) outras situações nas quais os objetivos (da pesquisa) são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta (...). O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados. (...) existe uma outra situação, quando o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se do conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. (THIOLLENT, 1998, p.18-19)

A pesquisa-ação não se circunscreve apenas em atividades baseadas na experiência da investigação local; a organização prática da pesquisa e a análise das informações colhidas por intermédio de técnicas empíricas foram articuladas concomitantemente com o referencial teórico elegido. A triagem deste referencial teórico visou assegurar os objetivos e dialogar com as questões-base da pesquisa.

Os *encontros*, atividades baseadas na experiência da investigação local, foram semanais, durante quatro meses, com algumas intercorrências: três encontros foram suspensos em virtude de atividades oficiais da instituição. Assim, os quatorze encontros envolveram projeções de filmes, contextualizações, fazer artísticos, entrevistas e saída para assistir filme em sala de cinema.

Dos filmes selecionados para essa etapa, seis foram projetados: *O Castelo Animado (2004); Deu Zebra (2005); Kiriku e a Feiticeira (2004); Príncipe e Princesas (1999); Shrek 2 (2004) e A Viagem de Chiriro (2001),* mas apenas quatro

trabalhados - *O Castelo Animado; Deu Zebra; Kiriku e a Feiticeira; e Príncipe e Princesas* - de maneira aprofundada, e os outros dois apenas assistidos[20]. Os filmes que despertaram pouco o interesse das crianças, não tiveram atividades relacionadas a eles. Através de votação das crianças foi decidido que no encontro seguinte ao filme, *descartado* após assistido, assistiríamos a outro filme, em vez de desenvolver atividades relacionadas ao filme *descartado*.

Para melhor desenvolvimento da análise das atividades realizadas com o grupo, aqui serão relatadas apenas as atividades referentes ao filme *"Kiriku e a feiticeira"* de Michel Ocelot (2004). *"Kiriku e a feiticeira"* é o filme pelo qual as crianças demonstraram maior empatia e foi projetado em três momentos distintos: no primeiro encontro, em atividade durante o processo e na sessão promovida no Cine Goiânia Ouro.

Como mencionado anteriormente, as atividades empíricas e o referencial teórico foram simultaneamente desenvolvidos durante o processo de investigação, aplicação e análise. Sendo assim, o desenvolvimento desta dissertação também tem esse formato, num movimento contínuo de vai e vem entre fatos ocorridos durante a prática e aspectos teóricos estudados.

[20] Os filmes *apenas* assistidos: Shrek 2 (2004) e A Viagem de Chiriro (2001).

A imagem em movimento

A quantidade e tipos de filmes infantis oferecidos pela indústria cinematográfica, disponíveis nas locadoras, é extensa e variada. Nos últimos anos, esta oferta tem crescido e, junto com a sofisticação da tecnologia, tem contribuído para que produções cada vez mais complexas envolvam os espectadores de maneira *mágica* e dinâmica.

Nas diversas vezes que visitei locadoras para observar a disposição dos filmes, durante o processo de seleção, pude perceber algumas *diferenças* entre os ditos *filmes comerciais* e os que propõem abordagens mais comprometidas com a cultura e o conhecimento. Essas diferenças visuais faziam-se aparentes através da quantidade disponível de DVDs de um mesmo título, cartazes, banners, totens e a própria disposição do material destinado à divulgação.

Quando aponto, através de grupos, filmes *comerciais* e filmes *comprometidos com a cultura e conhecimento,* o faço com o intuito de promover melhor compreensão em relação das obras cinematográficas oferecidas ao público infantil. Pois acredito que, tanto os filmes comerciais possam ter conteúdos culturais e promovam o conhecimento, quanto os focados na cultura e o conhecimento possam visar lucros.

Figura 10 - Interior de uma das locadoras visitadas, sessão infantil.
Foto: Adriane Camilo - Data: janeiro de 2008

Giroux (2001) em seu artigo: "*Os filmes da Disney são bons para seus filhos?*" aborda a percepção do mundo construída pelas crianças, evidenciando a intenção mercadológica da indústria cinematográfica:

> (...) as fronteiras entre diversão, educação e comercialização desmoronam através da diáfana onipresença da influência da Disney dentro das diversas esferas da vida diária. O escopo do império Disney revela tanto práticas astutas de negócios quanto um olho aguçado para oferecer sonhos e produtos através de formas de cultura popular nas quais crianças estão desejosas de investir material e emocionalmente. (p.92)

A observação de Giroux pode ser estendida para a indústria de filmes infantis nacionais, japoneses, e outras, que têm, em seus títulos, mais ênfase na natureza lucrativa, do que no potencial educativo ou estético.

A maioria dos filmes que estão em posição de destaque nas prateleiras das locadoras é lançamento e está conectada a uma campanha intensa de *marketing*, ou conta a história de personagens populares de canais de televisão ou histórias em quadrinhos, ou ainda, são re-leituras de aventuras de super-heróis conhecidos nacional e internacionalmente. Durante as visitas a locadoras, abordei algumas crianças, de idade aproximada às participantes da pesquisa em questão. Nessa abordagem, solicitei auxilio para a escolha de filmes, indagando qual um bom filme para que eu pudesse locar, e o porquê da escolha. Aquelas crianças que pareciam ter assistido uma quantidade maior de filmes apresentavam escolhas mais diversificadas, demonstrando *estar* menos influenciadas pelas estratégias de *marketing*. Ou seja, indicavam o filme justificando a opção pelo mesmo.

É por meio das imagens apreendidas, aprendidas, apropriadas e absorvidas que se torna possível a educação do olhar mais crítico e sensível sobre o que se vê e se escolhe para ser visto. O olhar infantil perde a ingenuidade a cada imagem que apreende. Entretanto, os significados não são compreendidos ou assimilados pelas crianças sempre com o mesmo nível de complexidade, e suas interpretações nem sempre corresponde às intenções de quem as tenha idealizado e produzido.

> A significação é um processo dinâmico que transita constantemente entre o universo íntimo e privado da memória e do imaginário do espectador e o universo público da memória social e do imaginário cultural. O espectador se apropria do dado fílmico e o integra às imagens mentais que enriquecem e complexificam o sentido do que

> foi visto, formando uma rede imaginária de imagens significativas. (DUARTE, 2004, p.44)

A interpretação de significados estabelecidos através da linguagem cinematográfica está interiormente ligada a conhecimentos pré-existentes e acomodados na memória (Figura 11). De acordo com Ostrower (1977), de um ponto de vista operacional, a memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais.

Figura 11 - Desenho de memória
Foto: Diogo Camilo - Data: novembro de 2007

> Acreditamos que, tendo a identificação como elemento-chave, o processo de interpretação – produção/apropriação de significados – de narrativas audiovisuais seja produto de um esquema (no sentido piagetiano) muito complexo, cuja estrutura de base é composta pela articulação entre informações/saberes constituídos a partir de experiências de vida e informações/saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais (...): a chamada competência para ver tem nessa articulação seu suporte fundamental. (DUARTE, 2004, p. 46)

Na confiança de que o espectador com maior experiência visual[21] e algum conhecimento na linguagem cinematográfica estabelecesse uma relação de produção de sentido com a narrativa, e conseguisse se posicionar em relação à mesma, as atividades com as crianças estimou dois momentos: as imagens em movimento e a linguagem empregada na construção das mesmas.

> (...) como a linguagem só é uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel. (PIAGET, 1973, p.86)

Nesse sentido, me orientei para as atividades práticas e as análises das mesmas entendendo a importância da linguagem na produção de sentido. Vygotsky (1993) salienta que a ocupação cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, nem implica na formação de conceitos, e o "significativo uso da palavra, a sua utilização *como um meio para a formação de conceitos*, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual." (p.51) ressaltando que o aprendizado precede o desenvolvimento. Para o desdobramento das atividades com as crianças envolvidas no projeto evidenciei que aprender a direcionar o uso da linguagem (falada, imagética, artística, cinematográfica, etc.) é essencial na construção de conceitos.

[21] Considero experiência visual como todo ato de visão que nos permite refletir, reagir e intervir no meio ambiente.

O filme como estratégia pedagógica

Vários educadores têm se orientado no emprego do filme *educacional* como facilitador de pensamento crítico e solução de problemas, ou ainda, no *uso* do *documentário* como estratégia eficaz na síntese do conteúdo educacional, procurando, muitas vezes, filmes que se justapõem ao assunto discutido em sala de aula, conduta de quantos professores empenhados com seus compromissos na educação. Para que o filme funcione como estratégia pedagógica, não basta ter a indicação de colegas e/ou amigos, ler a sinopse, ou ainda seguir algum tipo de receita sobre como trabalhar com um determinado filme. O educador interessado em trabalhar com o filme deve assisti-lo, se possível mais de uma vez, para estar preparado para as discussões sobre o mesmo. O filme é como o texto, precisa ser conhecido pelo professor para ser levado à sala de aula.

A discussão sobre a narrativa do filme carece ser consistente, e para isso é preciso saber sobre a história do filme, seu conteúdo e como ele é mostrado através da história contada e, também, saber para que público - idade, nível intelectual, cultura, etc. - ele será apresentado. Com esses cuidados, o objetivo de ter o filme como estratégia pedagógica poderá ser atingido.

Cada um de nós constrói interpretações diferentes de um mesmo filme, e aquilo que um espectador percebe provavelmente não será o percebido pelo outro. Para entender como a construção e a percepção das imagens, mais especificamente as imagens em movimento, que invadem nosso cotidiano, são construídas e podem ser compreendidas e trabalhadas em sala de aula, no intuito de ampliar os significados de informações nelas inseridas, o educador precisa considerar o repertório cultural e o estágio do processo cognitivo em que as crianças se encontram.

É através da imagem em movimento que investiguei uma possível construção da autonomia, pelas crianças, a partir da relação com o cinema, para que este procedimento seja impelido para a vida da criança, fazendo com que o olhar crítico, conseguido através desta autonomia, perante essas imagens continue a se desenvolver.

> A massa é a matriz da qual emana, no momento atual, toda uma atitude nova com relação à obra de arte. A quantidade converteu-se em qualidade. O número substancialmente maior de participantes

> produziu um novo modo de participação. O fato de que esse modo tenha se apresentado inicialmente sob uma forma desacreditada não deve induzir em erro o observador. (...) Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção. (...) Através da distração, como ela é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E, como os indivíduos se sentem tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas. É o que ela faz, hoje em dia, no cinema. A recepção através da distração, que quase se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado. E aqui, onde a coletividade procura a distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a estruturação do sistema perceptivo. (BENJAMIN, 1994, p.192-194)

Este projeto não visou transformar crianças em *profundas conhecedoras* das imagens em movimento. Durante todo o processo da pesquisa, foi evidenciado como essas *narrativas visuais* foram percebidas, tendo sempre o filme como apontador das possibilidades de construção da criticidade, pensando no meio termo dos contrastes observados por Benjamin: *diversão-devoção*.

Investigar a relação que as crianças têm com o cinema, como funciona a recepção das imagens em movimento por elas, e como essas imagens contribuem para sua formação e julgamento ético e estético, ajudou a conduzir a pesquisa para que o filme não ficasse apenas no âmbito da distração, mas que houvesse um *recolhimento* (BENJAMIN, 1994), uma apreensão da obra, e que este passasse a fazer parte de um repertório de informações. A escola precisa exercer seu papel de incentivadora de novas conquistas no desenvolvimento intelectual do educando. O que realizei, neste momento da análise, foi o estudo sobre como podem ser empregados filmes e atividades relacionadas aos mesmos na construção de conhecimento que seja, ao mesmo tempo, profícua e prazerosa.

Considerando as diferenças de duração das narrativas, a necessidade de trabalhar com o mesmo grupo no período da execução do projeto e o fundamental comprometimento da instituição, procurei parceria com uma instituição não formal de ensino, julgando ser um local possível de articular horários e duração dos encontros. O que não seria viável numa instituição formal de ensino, pois esta tem que seguir normas sequenciais, o que poderia interferir no andamento da pesquisa.

Sempre investigando as possibilidades de ter o filme como mediador nas diversas áreas do conhecimento e em espaços formais e não formais de ensino.

Durante as atividades, foram observados o processo de assimilação e o registro das informações buscado e construído pelas crianças. A necessidade de continuar o trabalho sobre o mesmo filme em outro(s) momento(s) mostrou-se importante na construção do conhecimento. Assim, a projeção mais de uma vez do mesmo filme, diversas vezes foi solicitada pelas crianças, o que evidenciou a preferência por determinadas narrativas. E, através dessas manifestações, a programação dos encontros foi sendo direcionada e o planejamento reconfigurado, com base no planejamento anteriormente estabelecido – seleção de filmes e atividades. Essa mobilidade em conduzir as atividades dentro da perspectiva do grupo fez com que os estágios da pesquisa-ação fossem *integralizados* pelos envolvidos: crianças e pesquisadora. Estágios estes que vão desde a definição dos autores até chegar à avaliação final, perpassando por tomadas de decisões, definição de objetivos além de assegurar a continuidade das ações.

Os filmes apresentados às crianças foram selecionados durante a preparação do projeto. Entretanto elas decidiram quais assistir e, após a projeção, demonstraram vontade ou insatisfação em fazer atividades sobre o filme. Através das manifestações de interesse e desagrado demonstradas, justificadas e avaliadas, o cronograma das ações foi sendo reorientado. O filme *Kiriku e a feiticeira*, dentre os demais, foi o mais comentado pelo grupo, e o pedido de *"ver de novo"* foi recorrente, inclusive, tendo sido o filme escolhido para ser visto na sala de cinema.

Para melhor direcionar as análises das atividades baseadas na experiência de investigação, apenas um filme e as atividades a ele conectadas serão aqui referidos. O critério fundamental para eleger esta narrativa foi a evidente preferência das crianças, demonstrada através de solicitações para assistirem o filme novamente, também evidenciada durante a entrevista[22] realizada.

[22] O questionário que norteou a entrevista está em anexo, e o levantamento dos dados no final deste capítulo.

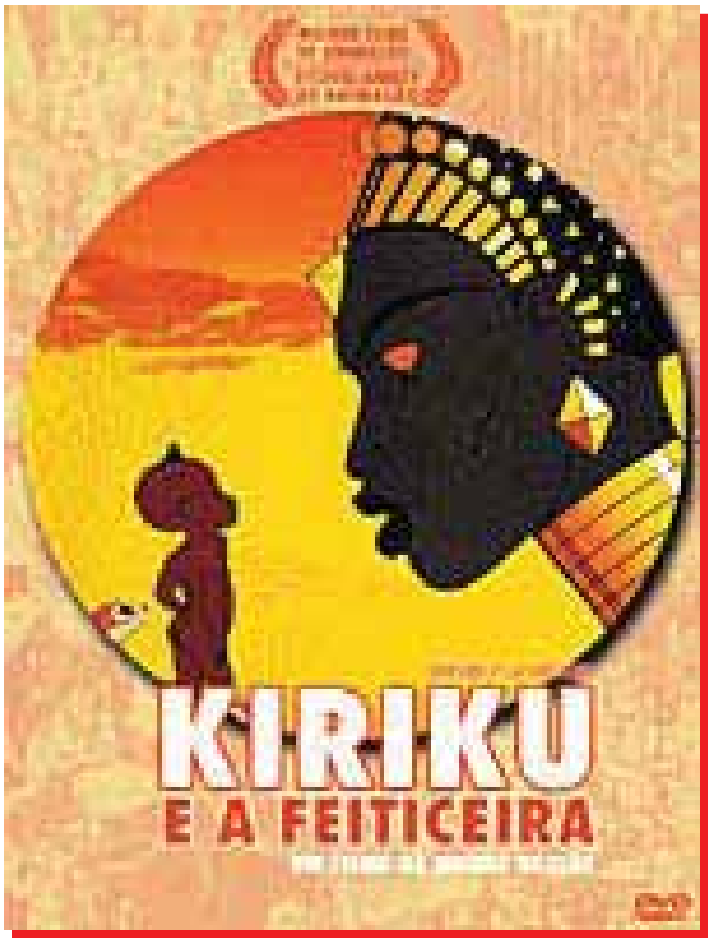

Figura 12 - Capa do filme: Kiriku e a feiticeira
Imagem retirada do site: www.2001video.com.br/detalhes_produto_adicion, em agosto de 2008.

Kiriku e a feiticeira é uma história do folclore africano, narrada através de desenho animado, que aborda a determinação da luta pela liberdade. Kiriku é um menino muito pequeno que, logo que nasce, mostra-se autônomo, enfrenta perigos e se aventura por lugares por ele desconhecidos. É uma criança corajosa, inteligente, esperta e curiosa, que está sempre almejando saber o porquê dos fatos. Sempre que se sente cansado ou desprotegido, busca a proteção de sua mãe, que o acolhe e o trata com carinho e respeito. As aventuras de Kiriku, de certa forma, são independentes. Os conflitos são solucionados pelo pequeno herói que duvida das explicações simplistas, procurando sempre o real motivo para as tragédias que investem contra sua aldeia. A cada episódio em que Karabá, a feiticeira, demonstra ser uma pessoa malvada, sua curiosidade em descobrir o real motivo que a faz agir com crueldade aumenta. Apesar do convencional "*final feliz",* o roteiro foge do óbvio, na maneira de agir do herói e no modo como ele se relaciona com o inimigo. A afinidade que as crianças estabelecem com Kiriku evidencia a necessidade de interação com o personagem.

> O interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra coisa que o interesse no sentido direto do termo ("inter-esse"). Assim sendo, o interesse começa com a vida psíquica e desempenha papel essencial no desenvolvimento da inteligência senso-motora. (PIAGET, 1973, p.38)

É provável que o interesse das crianças pela narrativa desse filme tenha aproximação com suas fantasias e realidades. A fantasia de ser um herói enfrentando perigos e conquistando vitórias, e a realidade em que enfrentam a indiferença dos adultos e das crianças maiores em relação a uma suposta incapacidade por ser criança pequena, e a ligação mais próxima com a figura feminina que representa proteção e aconchego.

O processo

Estabelecidas as parcerias e estipulado os procedimentos a serem executados, iniciaram-se os encontros com o grupo formado por todas as crianças entre oito e dez anos daquela instituição. No primeiro encontro, apresentamos a proposta do projeto às crianças, mencionando que a participação não era obrigatória, e que os critérios para participação eram: vontade em participar e ter idade entre oito e dez anos, e que no percurso das atividades poderiam optar em não dar continuidade – todas optaram em participar, e não houve desistência. Durante a apresentação do projeto, as crianças falaram um pouco de si e um pouco sobre sua relação com filmes. Concluída as apresentações, começou a primeira exibição, com *Kiriku e a feiticeira*, de Michel Ocelot.

Após a projeção do filme, a contextualização da narrativa foi estimulada e o que ocorreu foi uma desordem de falas: as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo, porém não sabiam com clareza o que dizer sobre as informações proporcionadas pela narrativa. Naquele momento, não estava claro se a *euforia* era pela narrativa do filme ou pelo modo como o filme tinha sido *assistido* – a *tela* em tamanho maior e o som que repercutia no ambiente de maneira diferente à televisão. A acomodação das informações e sentimentos precisa de um tempo para interiorização e reflexão. De certo modo, Piaget fornece especial colaboração para compreender esse processo.

> Em estreita conexão com os progressos sociais, assiste-se a transformações da ação individual, em que causa e efeitos se confundem. O essencial é que a criança se torna suscetível a um começo de reflexão. Em vez de condutas impulsivas da primeira infância, acompanhadas da crença imediata e do egocentrismo intelectual, a criança a partir de sete ou de oito anos, pensa antes de agir, começando, assim, a conquista deste processo difícil que é a reflexão. (...) Pode-se então, por um lado, dizer que a reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada. (...) a criança de sete anos começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se então, capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência como para a afetividade (...) são duas realidades novas, muito próximas uma da outra, já que resultam de uma mesma inversão ou conversão do egocentrismo primitivo. (PIAGET, 1973, p.44-45)

As reflexões, a respeito do filme *Kiriku e a feiticeira*, de fato, não aconteceram nesse primeiro encontro. O período para interiorização dos elementos da narrativa, percebidos pelas crianças, ainda não havia sido compreendido no momento designado à contextualização. Observado com mais prudência, durante os encontros seguintes, o tempo de interiorização voltará a ser abordado.

A sala designada para a realização do projeto era pequena e com pouca ventilação, deixando o ambiente desconfortável para as sessões e as outras atividades (figura 13). No entanto, foi onde realizamos nossa estréia. Para os próximos encontros, solicitei um local mais adequado. A alternativa apresentada foi o refeitório: era um local amplo, bem arejado, com cadeiras e mesas suficientes para as atividades que seriam realizadas (figura 14). O fato de ser muito claro para as *sessões de cinema,* não foi empecilho: cobrimos as janelas com tecidos e cartazes de filmes para escurecer um pouco o ambiente.

Figura 13 - Sala onde foi realizado o primeiro encontro
Foto: Diogo Camilo - Data: agosto de 2007

Figura 14 - Sala onde foram realizados os outros encontros
Foto: Diogo Camilo - Data: agosto de 2007

Abro um pequeno parêntese para esclarecer que a proposta, neste tópico, não é de fazer um *relatório dos encontros*, mas fornecer dados para melhor compreensão desta etapa da metodologia em que as crianças e suas contribuições fundamentam as conclusões deste trabalho. Desse modo, espero possibilitar que o leitor se inteire do processo e possa, também, formular conclusões próprias.

No encontro seguinte, retomamos a narrativa do filme, *Kiriku e a feiticeira,* com a proposta de desenhar, numa folha de papel sulfite branco formato A-4[23], com giz de cera colorido, cenas do filme que, para elas, tivessem maior importância na história. Nesse encontro, já havíamos sido transferidos para o refeitório. Assim, organizamos o espaço unindo as mesas formando um grupo único (figura 15).

[23] Formato A-4 é o tamanho da folha de papel, que corresponde a: 21cm x 29,7cm

Figura 15 - Organização das crianças no segundo encontro
Foto: Diogo Camilo - Data: agosto de 2007

A maior parte das crianças iniciou a atividade prontamente, demonstrando recordar da narrativa. Durante o processo elas conversaram, entre si, sobre o filme trocando informações. Uma delas apresentou resistência em iniciar a tarefa, contudo após observar o envolvimento de seus colegas, participou, demonstrando interesse e buscando fazer com que o resultado final distinguisse dos demais colegas: emendou folhas para que seu trabalho ficasse maior que os demais (Figura 16). Algumas crianças fizeram mais que um desenho. Em seguida, tivemos um espaço para a contextualização da narrativa, desta vez, comparando com o encontro anterior, foi surpreendente a *qualidade* da participação: as crianças se ampararam em seus desenhos tornando a exposição de seu relato ilustrativa e atraente, configurando uma espécie de desafio em demonstrar a relação de seu desenho e a narrativa do filme em questão.

Figura 16 - Criança desenhando em folhas emendadas, espaço ampliado para o desenho
Foto: Diogo Camilo - Data: setembro de 2007

Esse exercício evidenciou-se numa espécie de provocação a uma aprendizagem transformadora, criativa e crítica. Situação provável após acomodação das informações oferecidas, considerando que a criança estava livre para determinar qual desenho fazer. Uma liberdade relativa, pois suas escolhas estavam subordinadas à narrativa do filme *Kiriku e a feiticeira* e sua criação vinculada ao campo da percepção visual. A compreensão das mensagens culturais e visuais proporcionadas pelo filme aconteceu de maneira individual, apesar de fazer referência ao mesmo filme. A representação das escolhas e o modo de representá-las evidenciam essa compreensão, que envolve a percepção, a identificação e a preferência de cada pessoa. Richter fornece subsídios que fortalecem o direcionamento desta pesquisa que visa inserir o cinema como mediador na educação:

> O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida. (RICHTER, 2003, p.51)

Richter se refere ao ensino de arte, contudo podemos estender sua observação às outras áreas do conhecimento. As imagens representadas pelas

crianças foram apontamentos de memória, considerando que os desenhos foram feitos uma semana após terem assistido ao filme, dado significativo para as reflexões e embasamento das transformações processuais cognitivas e comportamentais, que levaram à conclusão deste trabalho.

A seguir, faço um paralelo dos desenhos feitos pelas crianças com fragmentos de imagens retirados do filme, também introduzo parte da narrativa do filme *Kiriku e a feiticeira* para melhor compreensão dessa representação imagética. Logo após os desenhos das crianças a justificativa que elas deram para seus desenhos, ora coloco suas falas, ora explico com *minhas palavras* o que elas expressaram. Procurei não interferir na transcrição das falas, mas como foram anotações, elas não estão exatamente como foram ditas, apesar de estarem entre aspas. Nestes exemplos procurei ser o mais fiel possível.

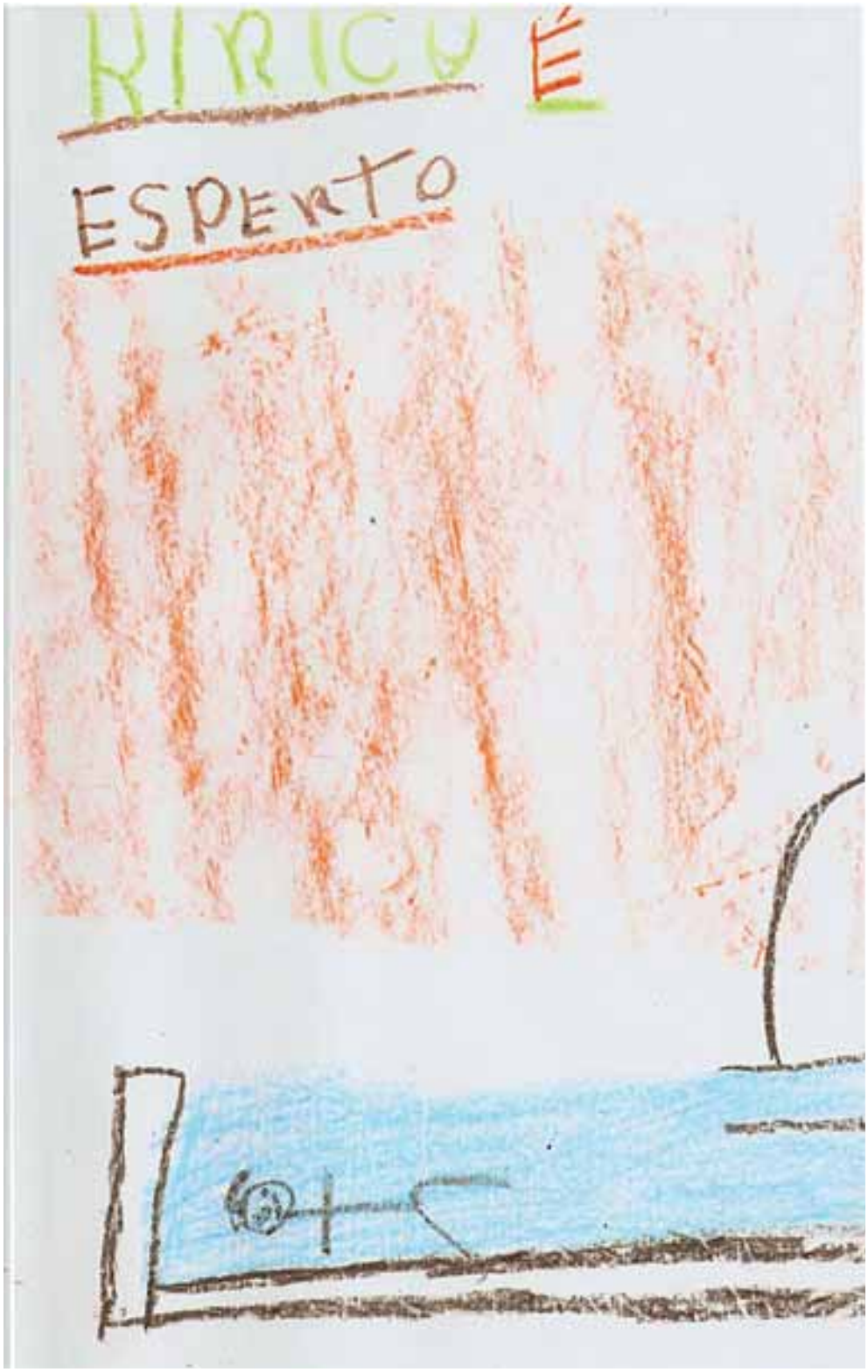

Figura 17 - Desenho de Maykon (9anos), setembro, 2007.

Desde o início do filme, Kiriku se mostra independente e sozinho, apesar de sempre ter pessoas ao seu redor. Maykon, quando fala de seu desenho, justifica que ninguém acredita na vitória de Kiriku, e ele sempre enfrenta o perigo sozinho.

Figura 18 - Fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Kiriku se afoga ao reativar a fonte fornecedora de água para a aldeia. Esta cena é muito forte e repleta de elementos culturais, como a música e a dança, e naturais, que ressalta o valor da água como elemento essencial à vida. Assim que as pessoas percebem que Kiriku se afogou, ficam tristes e cantam uma canção que fala do valor e coragem de Kiriku, o pequeno herói. Sua mãe o coloca no colo e começa a fazer carinho em suas costas quando ele *desafoga*. Percebendo que Kiriku não havia morrido, todos voltam a cantar e dançar comemorando o retorno da água na fonte e a façanha de Kiriku.

Figura 19 - Desenho de Jennifer (10anos), setembro, 2007.

Figura 20 - Desenho de Vitor (9anos), setembro, 2007.

Jennifer e Vitor escolheram o mesmo momento do filme, mas eles representaram, nas imagens e falas, situações distintas. Enquanto Jennifer representou, em seu desenho, as crianças felizes no início do 'passeio': "*as crianças só queriam brincar!*", disse Jennifer; Vitor colocou as crianças dentro de uma canoa com expressões de medo, e explicou: "*a canoa corria muito, e elas (*as crianças*) ficam com medo*".

Figura 21 - Fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Uma canoa muito bonita aparece e encanta as crianças que estão brincando na margem do rio. Elas entram na canoa sem saber que é uma armadilha da feiticeira para ‘roubá-las’ de suas famílias. Logo a canoa, em alta velocidade, desce o rio em direção à casa da feiticeira. Kiriku consegue entrar na canoa e faz um furo nela para que a água entre e a canoa afunde. Assim, Kiriku salva as crianças, deixando a feiticeira furiosa por ter sido derrotada.

Figura 22 - Desenho de Phablício (8anos), setembro, 2007.

Phablício acredita que as crianças gostam muito de brincar e "*elas são felizes porque tem amigos e um quintal grande, pra correr e brincar*". Ele colocou as crianças e Kiriku, que no filme estão em situações distintas, brincando num mesmo desenho e situação.

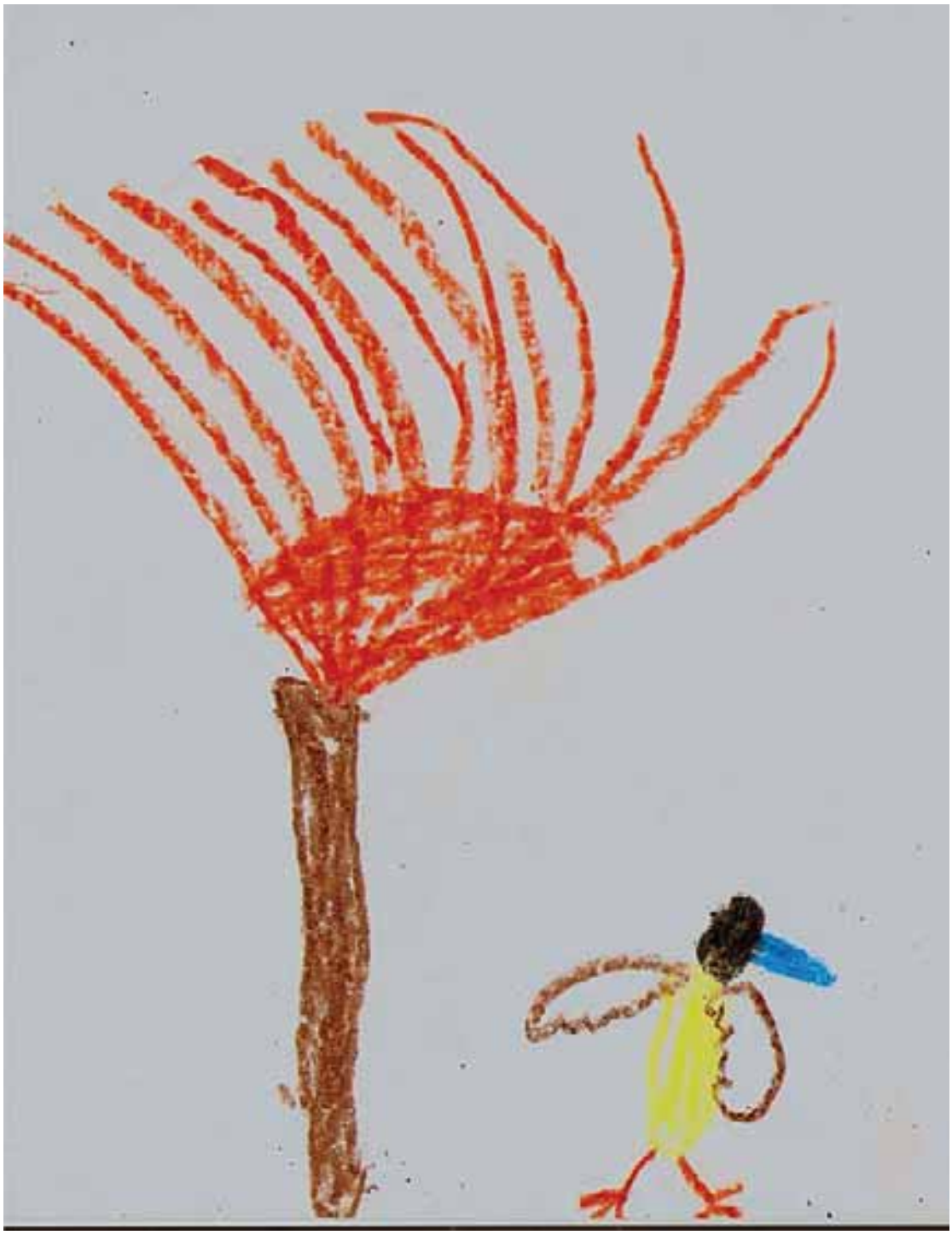

Figura 23 - Desenho de Fábio (8anos), setembro, 2007.

Fábio representou a árvore como um perigo, uma armadilha, e explicou: "*é difícil e perigoso subir em árvore*". Fábio não queria falar sobre seu desenho, no início ele só queria mostrar, e disse que não precisava falar, assim que as crianças começaram a falar o que seria a representação de seu desenho, Fábio resumiu com sua fala, e encerrou sua apresentação.

Figura 24 - Fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Outra armadilha da feiticeira para capturar as crianças: uma árvore com frutas suculentas e com uma estrutura física acolhedora para brincadeiras encanta as crianças que resolvem subir para brincar. Kiriku as adverte sobre o perigo que a árvore representa, já que não faz parte no cenário natural daquele lugar, mas as crianças o ignoram e sobem. Em seguida, a árvore se fecha prendendo as crianças em seus galhos, e começa a se mover em direção à aldeia da feiticeira. Kiriku intervém cortando o caule, salvando as crianças novamente.

Figura 25 - Desenho de Vitor (9anos), setembro, 2007.

"*Enquanto Kiriku passa pela casa da feiticeira, debaixo dela, os guardas não podem ver ele*". Essa foi a fala de Vitor em relação ao momento da narrativa desenhado por ele.

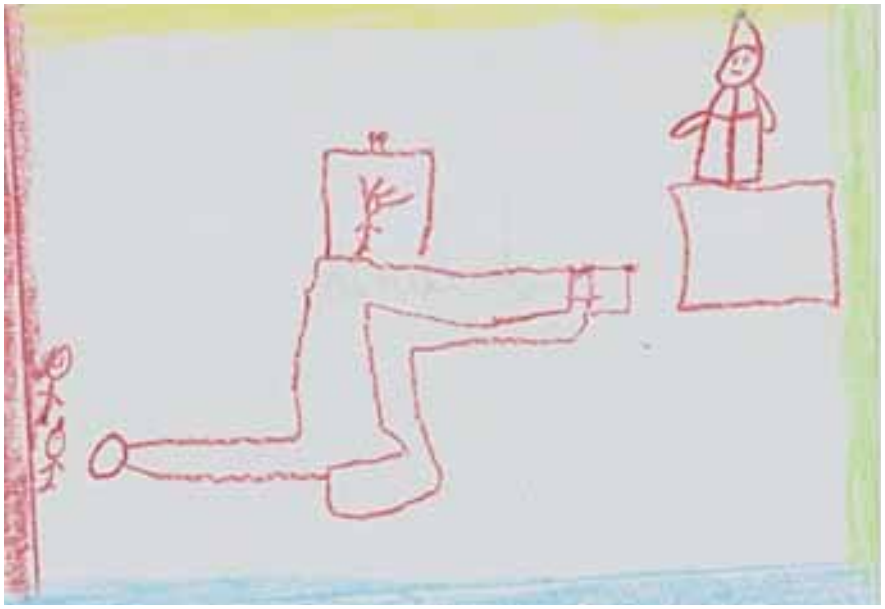

Figura 26 - Desenho de Danilo (10anos), setembro, 2007.

Danilo mapeou o percurso que Kiriku teve que fazer para chegar onde seu avô *vive*, passando pela casa de Karabá, e com a ajuda de sua mãe. Todos os personagens estão representados de maneira simples, mas significativa. Kiriku e sua mãe estão numa área aberta, Karabá de dentro de casa como ela está, na maioria das vezes apresentada, e a casa de seu avô, que fica na montanha.

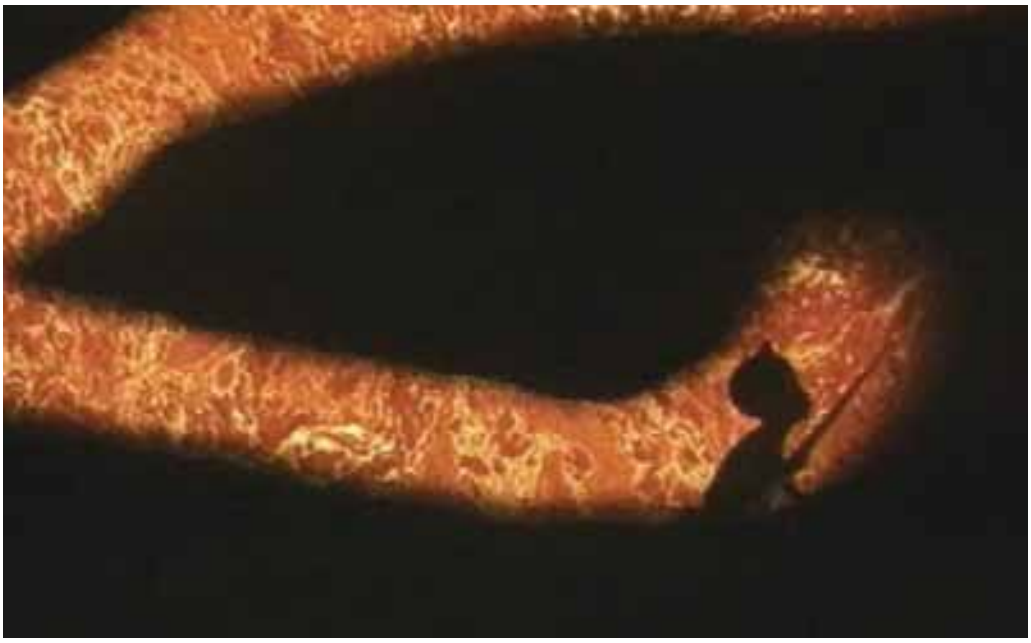

Figura 27 - Fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Para salvar sua aldeia, Kiriku vai ao encontro de seu avô, a única pessoa que poderá dar informações sobre Karabá, a feiticeira, para que ele possa enfrentá-la. Mas, para chegar até a montanha, onde vive o sábio, Kiriku tem que passar pela aldeia da feiticeira, e a única maneira de chegar ao seu destino, sem ser visto, é por *dentro* da terra. Com a ajuda de sua mãe, e de posse do punhal de seu pai (objeto entregue por sua mãe para ajudá-lo a enfrentar os prováveis obstáculos do caminho) ele entra num pequeno túnel que tem abertura próxima a uma pedra, por onde ninguém poderia vê-lo.

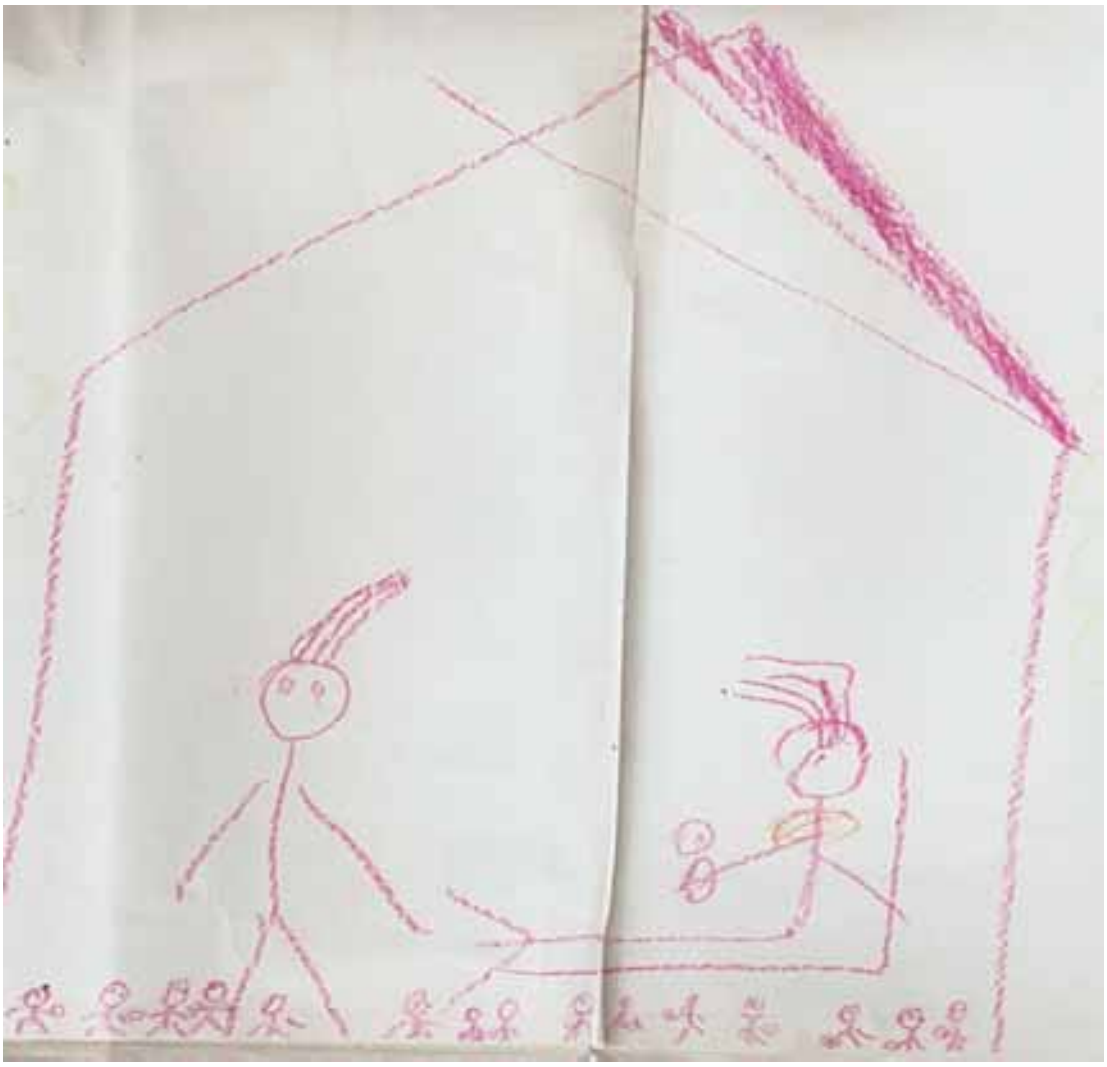

Figura 28 - Desenho de Ricardo (10anos), setembro, 2007.

Ricardo apresentou resistência em fazer o desenho, resolveu juntar duas folhas para fazer um desenho maior do que os dos colegas. Ricardo representou Karabá sentada e em pé, e colocou os feitiços, em tamanhos bem pequenos, em volta de toda a casa de Karabá. A diferença de representação através dos tamanhos dos personagens evidencia a diferença de poder da Karabá e dos feitiços.

Figura 29 - Desenho de Mayra (10anos), setembro, 2007.

Mayra não falou nada a respeito da roupa que colocou em Kiriku, e fez a representação da casa de Karabá, o que pode ser percebido pela presença da sentinela no telhado.

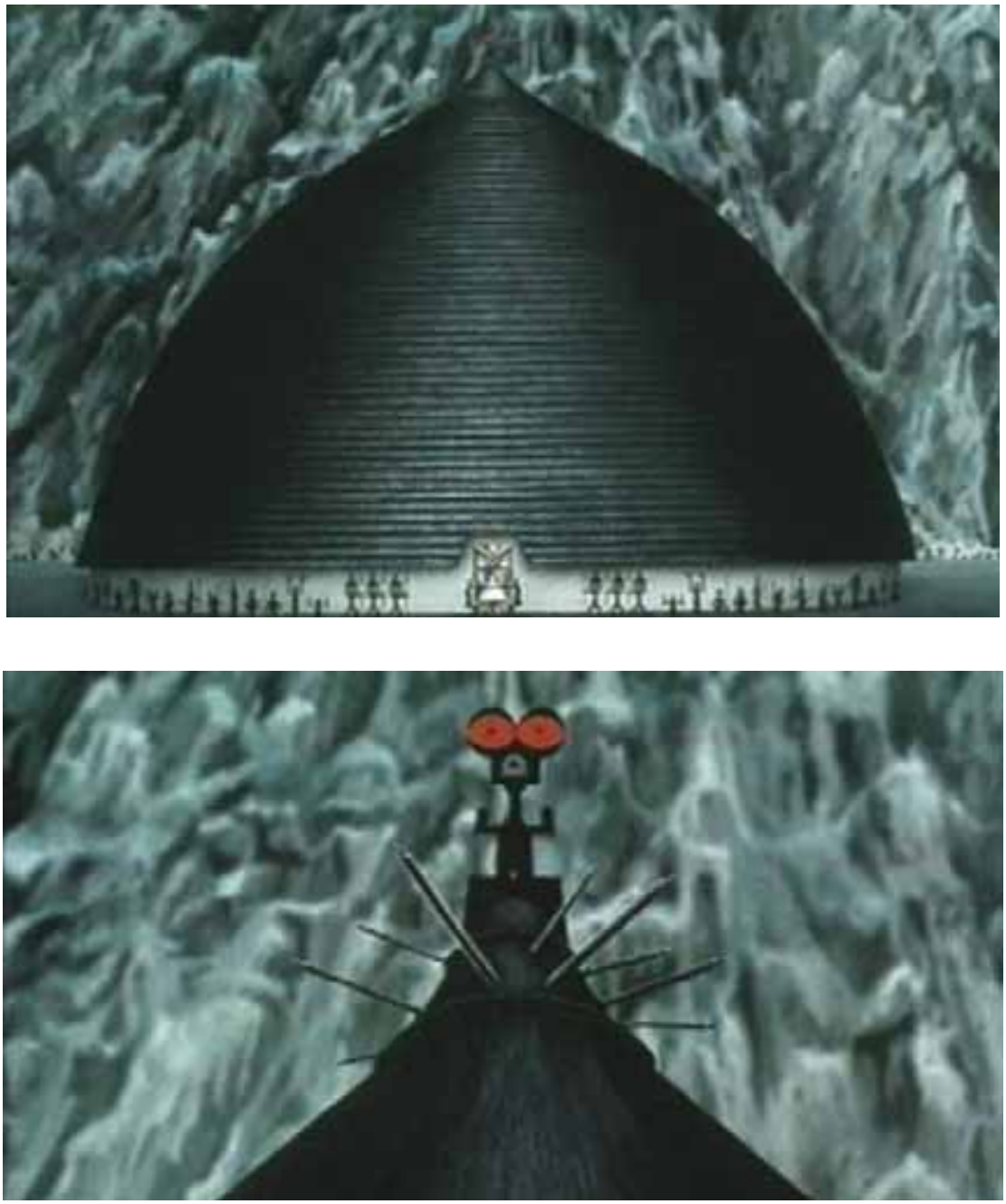

Figura 30 - Fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

A casa de Karabá, a feiticeira, é imponente e cercada por ‘guardas’. No cume do telhado da casa fica o *Sentinela* que vigia todo o território que circunda a casa. Ele observa em todos os ângulos sem descanso. Seus grandes olhos funcionam como uma luneta que pode enxergar a grandes distâncias, inclusive no escuro. O território de Karabá é imponente, porém em tons de cinza evidenciando a falta de vida naquele ambiente. Detalhe que fica mais evidente no final do filme quando Karabá se transforma em uma pessoa boa, a paisagem se modifica transformando-a de monocromática para colorida.

Figura 31 - Desenho de Laís (10anos), setembro, 2007.

Laís desenhou Kiriku vestido e janelas na casa de Karabá, elementos que não estão presentes no filme.

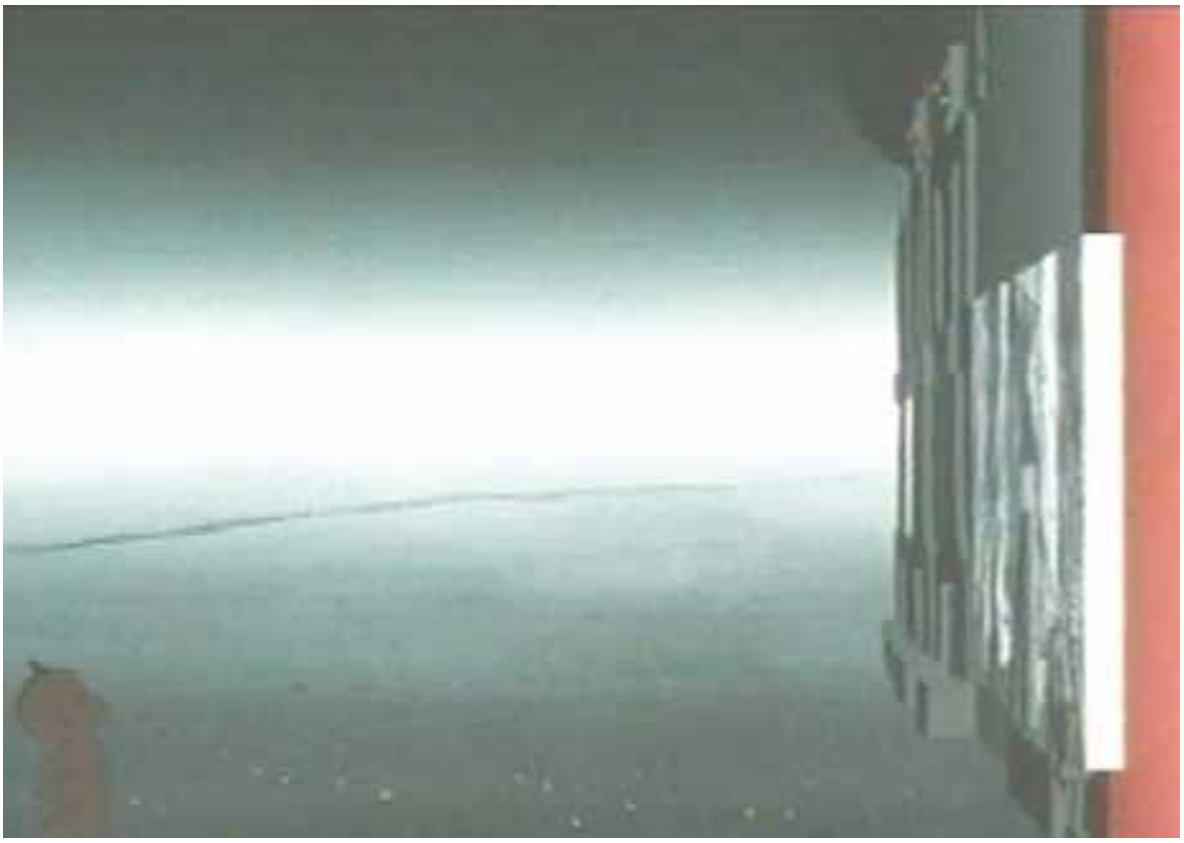

Figura 32 - Fragmento do filme "Kiriku e a feiticeira"

Kiriku não se intimida diante da grandiosidade da casa de Karabá, a feiticeira, e das histórias que contam sobre suas maldades. Kiriku tenta descobrir o que faz a feiticeira uma pessoa má e o que ela ganha '*comendo*' os homens de sua aldeia, fazendo com que as mulheres e crianças vivam sozinhas e sempre com medo de seus poderes. Ele a enfrenta com perguntas que e a deixa incomodada.

Figura 33 - Desenho de Wanderson (10anos), setembro, 2007.

"*Kiriku é bem pequeno e fica mais pequeno debaixo do banco que o avô dele tá sentado*".

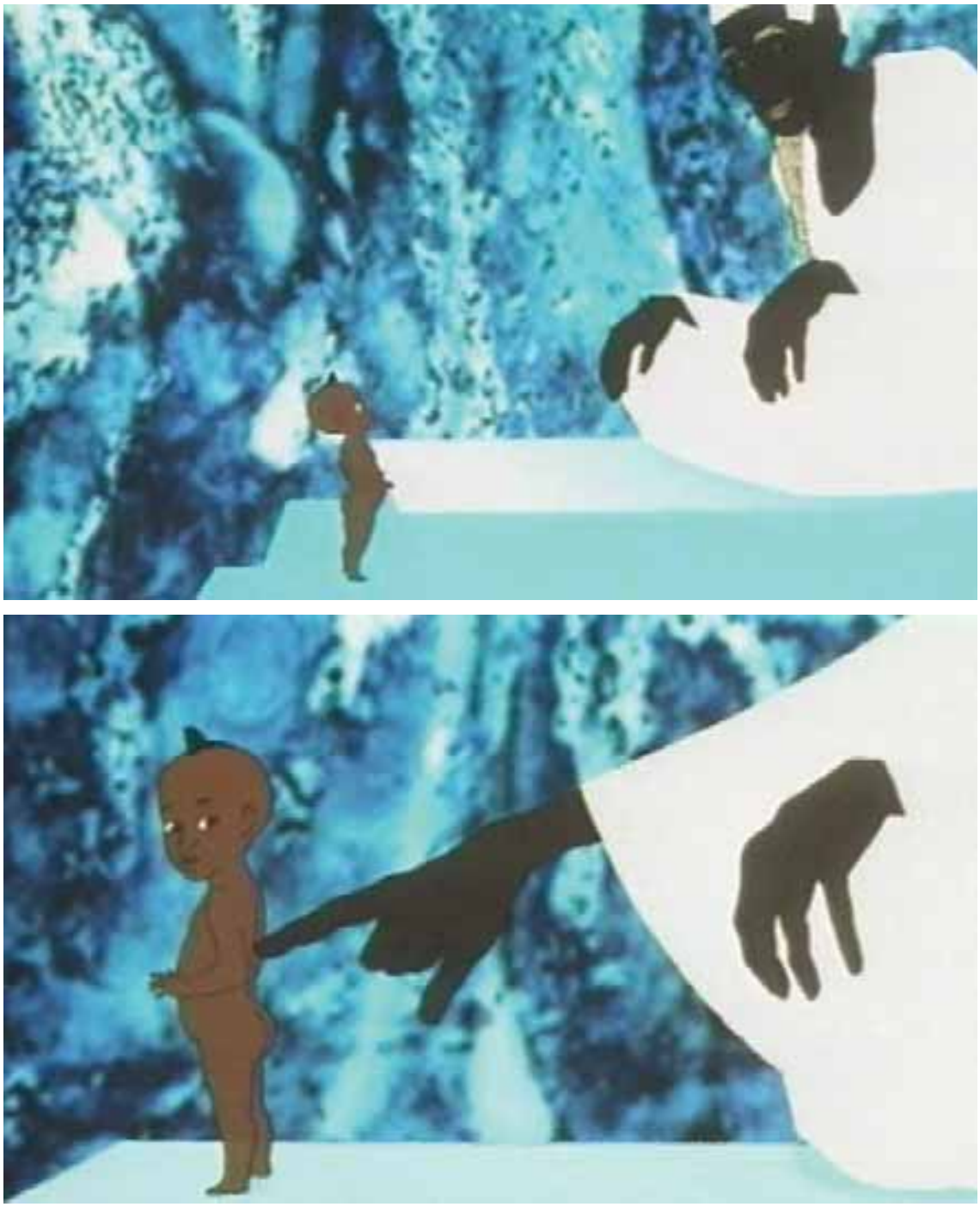

Figura 34 - fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Encontro de Kiriku com seu avô, o sábio, que vive como ermitão numa montanha distante da aldeia. Kiriku vai ao encontro de seu avô para saber mais sobre a feiticeira e como ele pode salvar a aldeia e seu povo de suas maldades. Na imagem que o avô de Kiriku coloca o dedo no meio das suas costas, ele está mostrando que Karabá tem um espinho encravado naquele lugar que a faz sentir uma dor muito intensa tornando-a uma pessoa infeliz. Para retirar esse espinho seria necessário a ajuda de uma pessoa corajosa e esperta.

Figura 35 - Desenho de Patrick (10anos), setembro, 2007.

Patrick desenhou o momento em que Kiriku vai atacar a feiticeira para salvá-la da dor, e, automaticamente, do sentimento de maldade: "*aqui é quando Kiriku pula na feiticeira",* disse.

Figura 36 - fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Kiriku arma uma ‘tocaia’ para tirar o espinho da feiticeira e assim livrá-la da dor. Ele percebe que, deste modo, ela se transformará em uma pessoa bondosa. Ele fica em cima de uma árvore esperando a feiticeira passar. Assim que ela está na posição favorável, ele se joga nas costas da feiticeira e consegue retirar o espinho com a força de seus dentes.

Figura 37 - Desenho de Mayara (8anos), setembro, 2007.

Figura 38 - Desenho de Maykon (9anos), setembro, 2007.

Mayara e Maykon desenharam momentos finais do filme, quando a natureza (próxima a casa da feiticeira) deixa de ser sombria, para se tornar colorida e 'alegre'. Maykon explicou que os personagens de seu desenho são; o Kiriku depois de '*ficar grande'* e Karabá observando sua transformação.

Figura 39 - fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

Assim que o espinho é retirado das costas da feiticeira, a floresta fica florida, colorida e cheia de vida. A maldade da feiticeira foi retirada de sua alma. O pequeno Kiriku pede um beijo à feiticeira, que atende ao pedido como agradecimento por tê-la livrado da dor que a deixou uma pessoa infeliz e malvada. Logo após o beijo, como nos contos de fadas, Kiriku se torna um rapaz forte e bonito. Assim, Kiriku e Karabá formam um par romântico.

Figura 40 - Desenho de Thaís (10anos), setembro, 2007.

Thaís representou Kiriku e Karabá, o casal formado no desfecho da narrativa, felizes e nus, também diferencia as cores de pele dos personagens.

Figura 41 - fragmentos do filme "Kiriku e a feiticeira"

O retorno de Kiriku à sua aldeia: no topo da página, Kiriku está sendo reconhecido por sua mãe, depois de sua ‘mutação’ as pessoas da aldeia não o reconheceram Na imagem abaixo, Kiriku apresenta a feiticeira como sua namorada, dizendo que ela tinha se transformado em uma pessoa do bem e que não iria mais fazer nenhum mal a seu povo e que não havia motivo para terem medo.

O critério para a escolha e disposição das imagens, aqui registradas, considerou a relação dos desenhos com elementos percebidos em passagens do filme juntamente com os comentários e interpretações feitos pela criança.

Como foi mencionado, a história é composta por vários episódios, nos quais há problemas e desafios que são investigados e solucionados pelo personagem principal. Algumas dessas situações foram percebidas e registradas pelas crianças, outras não foram percebidas, ou apenas não foram consideradas. É relevante salientar que o exercício proposto pedia para desenhar o que mais chamou a atenção na narrativa. Porém alguns elementos que não foram referidos nesse exercício surgiram durante o retorno da contextualização.

A re-construção da narrativa do filme pelas crianças através do fazer prático (o desenho) e da oralidade (a contextualização) foi estabelecida na articulação entre filme, contexto sócio-histórico, cultura visual e linguagem cinematográfica. Esta articulação foi construída pela criança através de seu repertório de conhecimentos do mundo que a cerca, das imagens apreendidas no cotidiano e pela interação com o filme. Uma linguagem específica auxilia na elaboração de conceitos e coloca o cinema passível a ser analisado, construindo uma visão mais crítica das imagens percebidas. Este estudo se limita a conhecer termos básicos dessa linguagem, necessários para a apropriação de elementos do filme, e em momento algum teve a pretensão de construir ou desconstruí-lo, sempre pensando em trabalhar com a imagem que é oferecida para as crianças por meio do cinema ou das redes de televisão. O que, de certa forma, excluiu termos que se referem a movimentos de câmera, planos, tomadas, etc. vale ressaltar que a proposta deste projeto é de analisar as possibilidades de trabalhar com o cinema na escola nas várias áreas de conhecimento, e para fazer um filme é preciso conhecimento e equipamento específicos, o que este projeto não atende.

Giroux assinala a necessidade de redefinir a noção de analfabetismo, e que para tal, seu significado deve incluir a capacidade de ler criticamente.

> A alfabetização permitiria que as pessoas decodificassem seus mundos pessoais e sociais e, assim, estimularia sua capacidade de questionar mitos e crenças que estruturam suas percepções e experiências. (...). Isto é crucial porque não apenas deveríamos aprender a ler as mensagens de maneira crítica, mas também que a análise crítica só pode ocorrer quando o conhecimento serve

> como objeto de investigação, como força mediadora entre as pessoas. (GIROUX, 1997, p.120)

Para ingressar nos *mundos pessoais e sociais* das crianças e, de certa maneira, entender esses mundos, fizeram-se necessário conhecer mais sobre elas, suas preferências, as relações com as imagens em movimento e o que esperavam deste projeto. No decorrer do quinto encontro, ao mesmo tempo em que o grupo desenvolvia uma atividade relacionada ao filme em questão naquele momento[24], entrevistas, em forma de diálogo individual, foram realizadas com o intuito de registrar, apreender e aproximar mais do grupo. As respostas, para serem validadas, deveriam apresentar uma espécie de justificativa, para tornar a informação mais significativa. As entrevistas foram guiadas por perguntas-chave[25] comuns a todas as crianças e, por uma questão de método, as respostas foram reorganizadas e agrupadas por categorias: 1) cinema e vídeo - a relação com o filme, 2) televisão - as escolhas da programação e, 3) o filme na escola - como é percebida a inclusão. Os dados são apresentados separadamente conforme essa divisão.

1) Cinema e vídeo - a relação com o filme:

O gosto

"*Gosto de Comédia porque é bom e engraçado*". (Jhennifer, 10 anos)

"*Terror é bom, faz sentir medo*". (Karolayne, 10 anos)

"*Gosto de 'Tropa de Elite', tem mais morte. E não gosto de Terror porque nós sonha com ele*". (Peterson, 10 anos)

"*Policial porque combate o mal*". (Uanderson, 9 anos)

"*Com Jean Claude Van-Dame[26] porque ele vinga dos que matou os amigo dele*". (Alexandro, 9 anos)

"*Não gosto de Terror porque assusta*". (Laís, 10 anos)

"*Romântico é chato, é pra menina. Eu gosto é de filme de ação*". (Maykon, 9 anos)

"*Não gosto de Policial porque é muito feio matar*". (Andressa, 9 anos)

---

[24] No momento em que a criança participava da entrevista, se afastava do grupo, para depois retornar a atividade.

[25] As perguntas, do questionário realizado, estão em anexo

[26] ***Jean Claude Van-Dame*** é especialista em artes marciais e ator belga.

"*O filme de Terror é ruim, é assustado demais*". (Luiz Eduardo, 8 anos)

O cinema e o vídeo

79% dos entrevistados disseram nunca terem ido a uma sala de cinema.

53% disseram que pelo menos uma pessoa da casa aluga filmes em locadora.

82% escolhem o filme pela capa

2) Televisão – as escolhas da programação:

Novelas e Desenhos Animados foram citados em proporções iguais pelas crianças, contudo o nome de uma novela específica foi mencionado uma única vez, a novela '*Chiquitita*'[27], enquanto os desenhos '*Pica Pau*'[28] e '*Tom e Jerry*'[29] serviram de identificador do gênero.

3) O filme na escola - como é percebida a inclusão

Todos os entrevistados responderam que na escola professores empregam filmes em suas aulas:

"*A professora de ciências passa filme, a gente assiste e escreve a melhor parte*". (Phablício, 8 anos)

"*A prô de Matemática, pra contar a história*". (Nauany, 9 anos)

"*Todas, mais a de Ciências pra explicar a matéria*". (Patrick, 10 anos)

---

[27] **Chiquititas** é uma telenovela argentina criada por Cris Morena em 1995. É um dos primeiros grandes sucessos infantis dos anos 90 e que ganhou versões para no Brasil, México, Portugal e Romênia. Em 1997, o Brasil (através da emissora brasileira SBT) exibiu uma versão criada pela *Telefe* para o país, que se tornou um grande sucesso. (fonte: Wikipédia, acesso em: 16 de janeiro de 2009)

[28] **O Pica-Pau** (no original em inglês Woody Woodpecker) é o nome de uma personagem de desenho animado de mesmo nome, um picapau antropomórfico, que estrelou vários curtametragens de animação produzidos pelo estúdio de Walter Lantz e distribuídos pela Universal Pictures. O Pica-Pau foi criado em 1940 pelo artista de storyboard Walter Lantz. Em seus primeiros desenhos animados, o Pica-Pau aparece como um pássaro louco, com uma aparência considerada grotesca. Porém, ao longo dos anos, o Pica-Pau sofreu diversas mudanças no seu visual, ganhando traços mais simpáticos, uma aparência mais refinada e um temperamento mais tranqüilo. Os desenhos do Pica-Pau foram transmitidos na televisão pela primeira vez em 1957. (fonte: Wikipédia, acesso em: 16 de janeiro de 2009)

[29] **Tom & Jerry** é um desenho animado criado nos anos 40, onde o gato (Tom) persegue o rato (Jerry). A dupla começou em um curta da MGM chamado "*Puss Gets the Boot*", que foi para os cinemas em fevereiro de 1940. Neste curta Tom se chamava Jasper, e Jerry ainda não tinha um nome. Somente depois os produtores batizaram os personagens de "Tom e Jerry". Desde então, o desenho tem acompanhado várias gerações e recebendo vários prêmios. (fonte: Wikipédia, acesso em: 16 de janeiro de 2009)

De acordo com as crianças entrevistadas, os filmes empregados por seus professores foram assistidos em aparelhos de TV e DVD, em sala de aula ou na biblioteca.

No primeiro momento, os dados levantados pareciam carentes de informações expressivas. No entanto, as respostas breves, quase monossilábicas, sugerem desinteresse do grupo em falar sobre si em relação ao objeto: as imagens em movimento, a família e a escola. A finalidade desta entrevista foi coletar dados (sobre as crianças) nesta etapa da pesquisa para servirem de referência na ponderação ao final do projeto.

Referência sobre o objeto identificador

No cronograma inicial estava prevista a indicação de um mesmo filme para ser assistido repetidas vezes. O grupo fez a escolha: *Kiriku e a feiticeira*. Tivemos mais duas sessões para este filme. Os interesses, expectativas e conhecimento da narrativa fizeram com que esses encontros apresentassem características específicas. O emprego da *reprise* do filme implicou em algumas questões, como: Porque assistir ao filme novamente? O que muda na maneira de interpretar o filme? O encanto permanece? Saber o final da história não consome a emoção? São questões a respeito das quais dificilmente chegaremos a um consenso, visto que não apenas o espectador se apropria do percebido, interpretando e compreendendo de forma singular, como também as peculiaridades da história são modificadas. Cada vez que o mesmo filme é projetado, interpretado e investigado, novas informações serão alcançadas.

O desfecho do filme pouco importa àquele que o assiste novamente. A motivação e o objetivo, pretextos que dão rumo à narrativa, são mais significantes. A narrativa fílmica, na sua maioria, é construída essencialmente de jogos de ações que revelam um processo dinâmico de *pequenas* histórias a envolver o espectador, colocando-o como parte do processo de construção da narrativa, solicitando dele certa cumplicidade.

A experiência em falar do filme *reprisado* proporcionada ao grupo propiciou estabelecer uma relação específica entre a memória da experiência anterior e as *novas* informações percebidas, mediada pela experiência subjetiva. Nesse momento, fusões de sentidos e significados estimulados pela narrativa foram propiciadas evidenciando o prazer em sentir-se conhecedor do teor da história, permitindo analogias com informações anteriormente alcançadas.

A reprise do filme era esperada desde o primeiro dia de encontro com as crianças, pois desde essa data elas solicitavam essa sessão. O envolvimento que o grupo dispensou ao filme durante todo o período de projeção foi, de certa forma, maior do que para as outras sessões em diversos aspectos: as escolhas de lugares para se posicionar diante do telão, os olhares compenetrados, o interesse nos detalhes. Após a segunda sessão do filme tivemos um tempo para contextualização, quando foram expressos o conhecimento adquirido pelas crianças através das atividades relacionadas ao filme, sobre as escolhas para

realizarem seus desenhos, a troca de informações anteriormente realizada e a reprise do filme. A contextualização nesse estágio de construção de conhecimento que tem como objeto o filme *Kiriku e a feiticeira* articulou movimentos contínuos entre a imaginação e a realidade, consentindo o trânsito entre a liberdade da imaginação e os limites da realidade na fala das crianças.

Figura 42 - Crianças durante a projeção do filme
Foto: Adriane Camilo - Data: outubro de 2007

O filme "Kiriku e a feiticeira" foi reprisado em uma terceira sessão, numa sala de cinema. Tratava-se de uma ocasião especial para a maioria que iria ao Cinema pela primeira vez. Para esse encontro tivemos que organizar uma *saída* de ônibus[30]. O percurso entre a instituição[31] e o cinema[32] é longo e as crianças só

[30] Ônibus cedido pela Universidade Federal de Goiás, uma das parceiras do projeto.

[31] Sociedade Cidadão 2000, localiza-se na periferia de Goiânia

[32] Cine Goiânia Ouro, localiza-se no centro de Goiânia

puderam sair acompanhadas pelos pedagogos responsáveis. Essa ida ao cinema teve a participação de crianças de todas as idades que se encontravam na instituição naquela tarde e tinham autorização dos pais para o passeio. Esse foi o último encontro dessa etapa da pesquisa.

A participação das crianças, na elaboração do percurso das atividades, indica o sentido de co-responsabilidade construído pelo grupo para com a pesquisa. O trabalho realizado em equipe considera opiniões e constrói um coletivo, favorecendo o comprometimento dos sujeitos no processo, e sugere alcançar seu objetivo central. Não compete, nesta etapa de análise, fazer conclusões. Entretanto para que os próximos encontros fossem esquematizados, algumas considerações foram ponderadas, com destaque para a importância do trabalho em grupo, onde acontecem as trocas de informações e experiências que contribuem na construção do conhecimento. Embora pertençam à mesma faixa de idade, cada criança experimentou prazeres diferentes e fizeram sua *leitura* particular das imagens percebidas, mesmo que tivessem assistido ao filme nos mesmos locais, o mesmo número de sessões, ao mesmo tempo e concretizado trabalhos referentes à narrativa do filme de mesma proposta.

CAPÍTULO 3

A Construção Consciente do Conhecimento

Foto: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

Não há limite que não se possa romper.

Autor desconhecido

A Construção Consciente do Conhecimento

O intuito de estender a pesquisa a uma experiência com um grupo focal foi o aprofundamento das investigações a respeito da assimilação e interação da criatividade em relação às imagens em movimento. O grupo focal integra as abordagens qualitativas de pesquisa, que lida com informações relevantes por meio de respostas orais, gestuais e comportamentais, e devem ser registradas pelo moderador/pesquisador. A abrangência de informações coletadas no trabalho com o grupo focal favoreceu resultados mais rápidos e eficientes para esclarecer questões complexas no decorrer da pesquisa. De certa maneira, as duas etapas da metodologia dessa pesquisa, que priorizam o trabalho de campo, têm procedimentos similares, porém o grupo focal, com um número reduzido de sujeitos, possibilitou maior aproximação e interação com cada um dos participantes.

Os participantes desse grupo haviam contemplado uma experiência anterior, fato que facilitou e enriqueceu os critérios de seleção e planejamento das atividades. Para a seleção da composição desse grupo foi considerado: o interesse durante as atividades anteriores; a importância demonstrada ao projeto; e a autorização dos pais ou responsáveis. Também a diversidade de preferências, comportamento e habilidades foram avaliados.

As atividades aconteceram durante sete encontros, quando dois filmes foram projetados e trabalhados: o curta goiano *A onça da mão torta*[33]; e o longa-metragem *Kirikou e os animais selvagens*[34]. Na tradução, para o português, a grafia *'**Kirikou**'* foi simplificada para *'**Kiriku'*** no filme *Kiriku e a feiticeira*, e utilizado da maneira original para *Kirikou e os animais selvagens*, seguindo essa referência, usarei o nome do personagem (Kirikou) de acordo com a narrativa a qual, nesse trabalho, é referida.

Os seis primeiros encontros foram destinados ao filme "Kirikou e os animais selvagens", distribuídos em: projeções, atividades práticas e contextuais; a utilização de um mesmo filme, em repetidas seções, visou possibilitar um maior

[33] A onça da mão torta é um curta-metragem goiano Dir. Ricardo Edilberto, 17min.

[34] Kirikou e os animais selvagens é um longa-metragem francês Dir. Michel Ocelot, 75min.

entrosamento do grupo com a narrativa e, consequentemente, uma análise mais apurada. Para o último encontro com o grupo, tivemos a projeção do curta *A onça da mão torta*. Por ser um filme com duração de apenas dezessete minutos, no mesmo encontro, tivemos a projeção, a confecção de desenhos - atividade prática sobre o curta - e a contextualização da narrativa.

Vários filmes que alcançam sucesso de público tendem a dar continuidade às suas histórias em novas produções, alguns chegam a se transformar em séries de televisão. No caso de *Kiriku e a feiticeira*, vencedor de inúmeros prêmios ao redor do mundo, não foi diferente. Em 2005, a sequência da narrativa foi lançada com o título *Kirikou e os animais selvagens*. Como mencionado no capítulo anterior, a história do filme *Kiriku e a feiticeira* teve um final decisivo: Kiriku se transforma em adulto, Karabá, a feiticeira má, em uma pessoa boa, e formaram um belo casal romântico; e os homens da aldeia retornam para seus lares, um final feliz para todos, inclusive para a vilã da história. Em seu novo filme, *Kirikou e os animais selvagens* (Figura 43), Michel Ocelot apresenta a sequência das aventuras de Kirikou. Dividido em quatro curtas, tem a narração do avô de Kirikou que explica que algumas aventuras não poderiam deixar de ser contadas. São quatro novas aventuras, histórias simples e ingênuas que encantam o espectador.

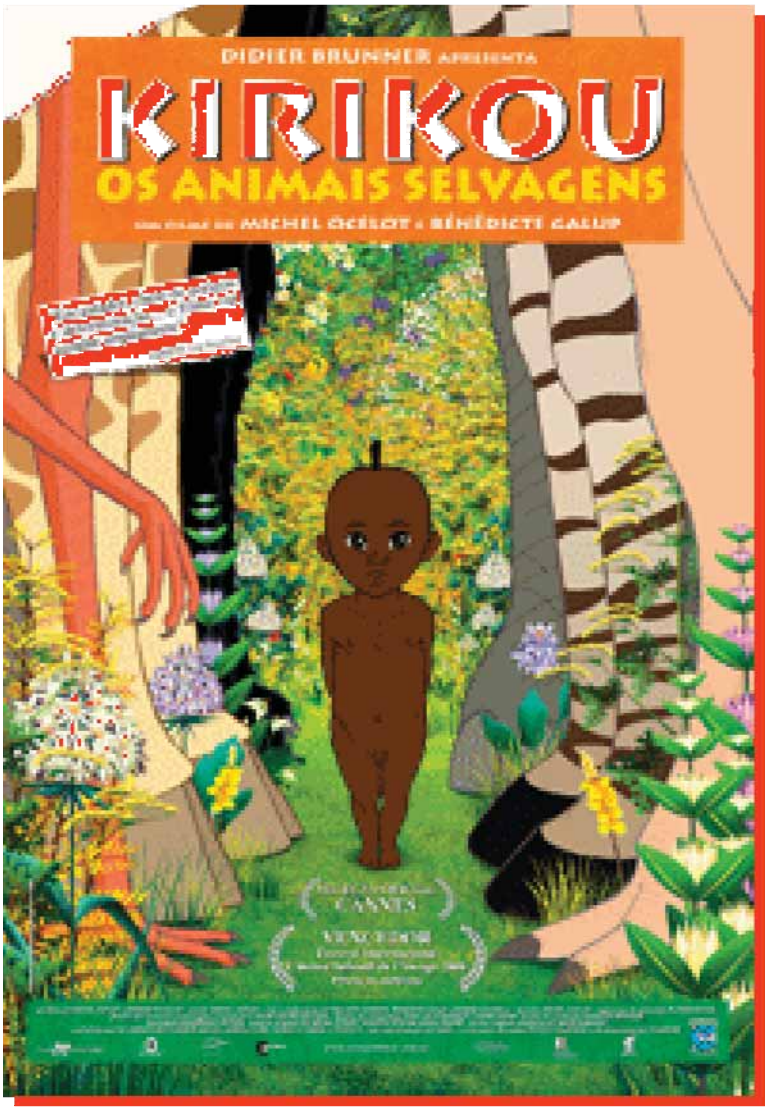

Figura 43 - Capa do filme: *Kirikou e os animais selvagens*
Imagem escaneada da capa do filme

A escolha desse filme para análise das atividades com o grupo focal não foi aleatória, ela apresentou uma finalidade: a idéia de seqüência dos encontros e das atividades, assim como a seqüência da narrativa de Kirikou. Ao mesmo tempo em que o processo seqüencial de histórias requer o conhecimento da história anterior para maior e melhor compreensão dos fatos e dos personagens, entender a evolução dos fatos requer o acompanhamento dos mesmos.

O instantâneo: a noção de tempo

No início da projeção do filme, as crianças estranharam o personagem de Kirikou novamente criança, já que no filme anterior ele se torna um adulto (Figuras 44 e 45). Sem muito espaço para questionamentos, a saga prossegue: Karabá ainda quer destruir a aldeia, distribuir sobre ela os mais diferentes feitiços e maldições, mas Kirikou com inteligência, bom senso e um forte sentimento de luta e solidariedade, enfrenta os perigos e desafios conquistando a vitória. A mídia audiovisual nos familiariza com uma linguagem do tempo mais diversificada, não exigindo, assim, uma continuidade linear dos acontecimentos, facilitando o *flashback* das narrativas. Tal fato permite a retomada da narrativa anterior quase que imediatamente, desconsiderando o desfecho da história passada. Martín-Barbero & Rey contribuem para a reflexão a respeito dessa percepção do tempo na contemporaneidade:

> A percepção do *tempo*, no qual se instaura o *sensorium* audiovisual, está marcada pelas experiências de simultaneidade, do instantâneo e do fluxo. A perturbação do sentimento histórico se faz ainda mais evidente numa contemporaneidade, que confunde os tempos e os achata na *simultaneidade* do atual, no "culto ao presente" alimentado pelos meios de comunicação em seu conjunto e, em especial, pela televisão. Porque uma tarefa chave, hoje, da mídia é *fabricar presente*: um presente concebido sob a forma de "golpes" sucessivos sem relação ente si. Um presente autista, que crê poder bastar-se a si mesmo. (2004, p.35)

As *experiências de simultaneidade do instantâneo e do fluxo* fazem com que a noção de tempo que herdamos seja insuficiente para digerirmos tanta informação e a falta tempo para reflexão. Falta tempo para o questionamento. Falta tempo para a construção do conhecimento. Sobra informação. Porém, as crianças, atualmente, convivem com essa nova concepção de tempo sem problemas, e os educadores se encontram suspensos sem saber bem ao certo como administrar a quantidade de informação e noção de tempo, e filtrar o que é relevante no processo de ensino/aprendizagem. A narrativa *contada* através da imagem em movimento desvenda a proximidade da noção de tempo e espaço. Pellegrini evidencia a articulação das seqüências temporais e espaciais, evidenciando o visível e o invisível que se completam por meio destas imagens:

> No cinema o tempo, que é invisível, é preenchido com o espaço ocupado por uma sequência de imagens visíveis; misturam-se,assim, o visível e o invisível. (...) os domínios do percebido (o espaço imagético) e o do sentido ou imaginado (o tempo), o visível e o invisível, não se distinguem mais, pois um não existe sem o outro. Isso concretiza radicalmente a idéia de que, nas artes em geral, o temporal e o espacial formam domínios naturalmente permeáveis. (PELLEGRINI, 2003, p.18)

O *percebido, sentido ou imaginado* precisa ser refletido, acomodado e indagado para que a narrativa, contada através de imagens em movimento, faça sentido e assim favoreça a construção de conceitos e idéias; para que haja, de fato, a construção de conhecimento.

No *mundo virtual,* a rapidez dos acontecimentos inibe o processo de formulação de conceitos – não deixa tempo para a discussão e a escolha. O diálogo instantâneo consiste em um pronunciamento imediato, com todos os tipos de respostas, e se diferencia da contextualização após a reflexão que leva a conceitos autênticos a respeito do que foi visto. Permite a elaboração de conceitos mais consciente, pois durante o período do *fazer*, a criança para, pensa e se apropria da narrativa. Esse momento é necessário para a elaboração de conceitos, sensações, emoções, e daí prosseguir com a construção de julgamentos do que lhe é oferecido através das imagens.

A seqüência dos dois filmes de Michel Ocelot *Kiriku e a feiticeira* e *Kirikou e os animais selvagens* mostra bem a concepção de tempo utilizada na narrativa. Na figura 44, o fragmento do filme *Kiriku e a feiticeira* mostra os momentos finais da história, quando Kiriku se transformou em um belo e alto rapaz, formando um par romântico com Karabá, que de feiticeira má converteu-se numa mulher delicada e carinhosa. No início do *filme-sequência* (figura 45), *Kirikou e os animais selvagens*, Kirikou volta a ser uma criança pequena, veloz e esperta que enfrenta Karabá e suas maldades. A seqüência de tempo pode ser linear, invertida, incompleta ou fragmentada, na narrativa cinematográfica pouco importa, porém os encadeamentos entre os fatos das histórias têm que ser coerentes para que o espectador acompanhe os encadeamentos dos fatos, e assim, o filme possa ser compreendido.

O espectador reconhece os personagens nos dois filmes, que são os mesmos, através de suas características físicas e psicológicas. Apenas Kiriku e

Karabá têm nomes, alguns com posições sociais definidas, como: o tio, a mãe, o avô, a vizinha e as crianças. Os personagens são identificáveis por suas características e expressões físicas: a imagem predomina tornando a narrativa primeiramente visual. “No cinema, a imagem é tão importante que alguns produtores chegam a afirmar que um bom roteiro é aquele que narra a sua estória sem o uso da fala”. (CAMPOS, 2007, p.189)

Figura 44 - Fragmento do final do filme *Kiriku e a feiticeira*

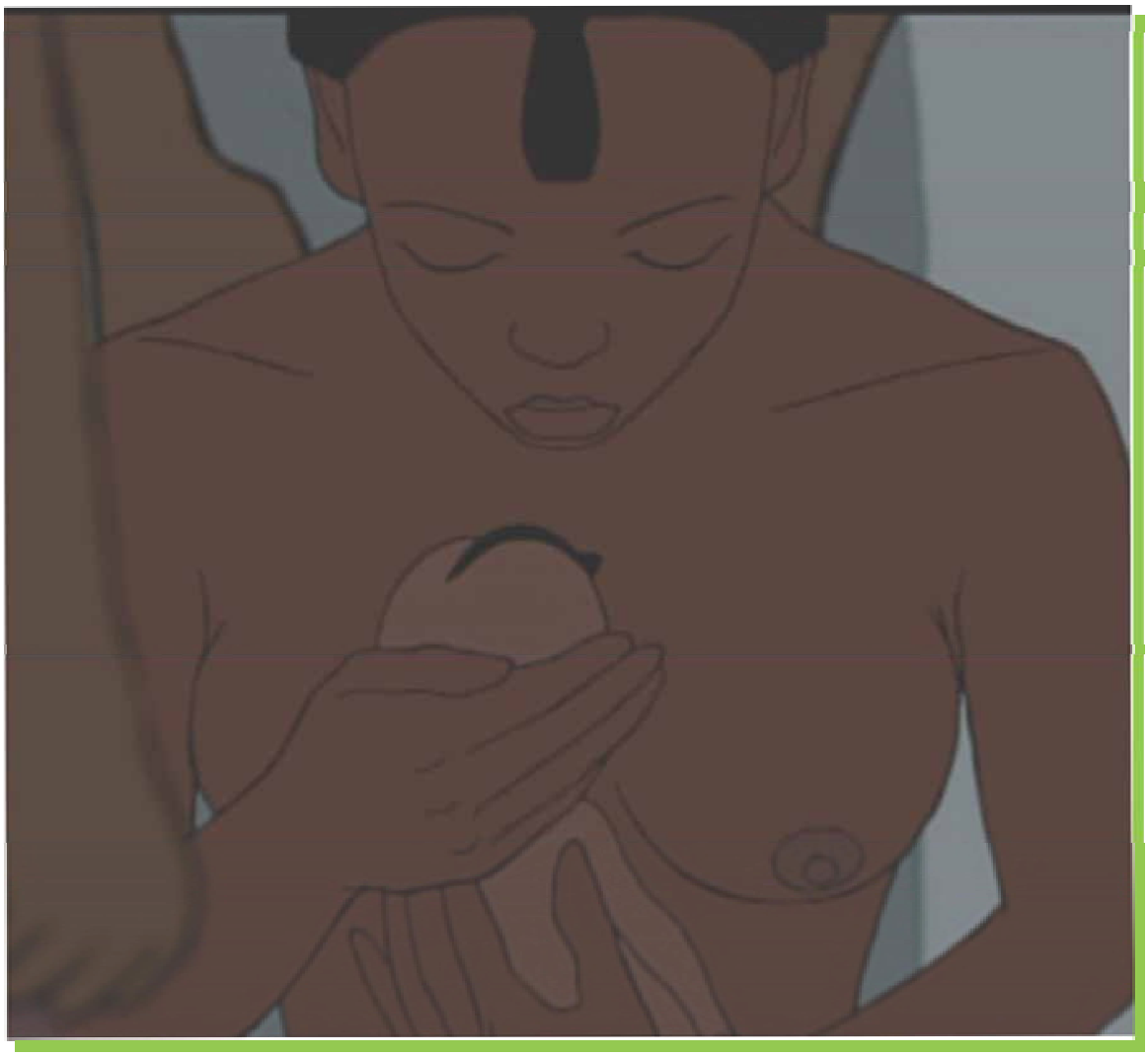

Figura 45 - Fragmento do início do filme *Kirikou e os animais selvagens*

A experiência com o grupo anterior possibilitou que esse processo de construção de conceitos, a respeito da narrativa, se tornasse uma prática constante das atividades, ou seja: saber sobre história, durante a projeção; se apropriar da história: parar, pensar para fazer algo com referência àquela história e; com alguns conceitos formulados, construir uma narrativa em cima da reflexão sobre o que foi percebido, assimilado e refletido. A necessidade desta seqüência de atividades justifica o trabalho que se detém mais sobre o mesmo filme.

A escolha: inclusão e exclusão

Desde a formação do primeiro grupo, foi necessário trabalhar com a exclusão e a inclusão de crianças. Para o primeiro grupo, esse enfrentamento foi facilitado pelo critério de faixa etária para sua formação. Já no tocante ao grupo focal, esse enfrentamento foi mais complexo. Tive que selecionar os participantes, ou seja, incluir alguns e excluir outros, já que o grupo foi formado com sujeitos participantes da primeira etapa. Tarefa difícil, porém necessária para o prosseguimento do processo da pesquisa. Alguns fatos externos contribuíram no processo: certo número de crianças não retornou às atividades na Sociedade Cidadão 2000; e alguns pais e/ou responsáveis não compareceram para assinar a autorização da participação da criança no projeto.

Ainda assim, o grupo permanecia maior do que o desejado para as atividades da segunda etapa. Assim, foi necessário estabelecer alguns critérios tais como interesse no projeto como um todo e comportamento interativo com a narrativa e com os colegas. Comportamentos e habilidades diversificadas também foram considerados para evitar a homogeneidade dos componentes do grupo. Nessa fase da pesquisa, o colaborador/observador teve contribuição relevante com observações preciosas muitas vezes por mim despercebidas, pois configurava maneiras de ver distintas.

As demais crianças, participantes dos encontros anteriores, da primeira etapa, esperavam participar dessa nova fase do projeto, o que não foi possível. A frustração foi minimizada quando o espaço foi aberto para que todas elas participassem dos encontros para projeção de filme (Figura 46), ficando os encontros destinados às atividades práticas restritos apenas ao grupo focal (Figura 47). Durante todo o processo de pesquisa, tivemos – todos nós, direta ou indiretamente evolvidos na pesquisa - que tomar decisões que envolvem escolhas levam à exclusão e inclusão de sujeitos, acontecimentos e objetos.

Figura 46 - Crianças durante a projeção do filme da segunda etapa do projeto
Foto: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

Figura 47 - Crianças durante a atividade para o filme da segunda etapa do projeto
Foto: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

O sujeito intelectualmente ativo

A maior parte dos filmes trabalhados nas escolas fica no âmbito de ilustração do conteúdo da disciplina em questão. As duas maiores categorias em que os filmes são colocados, a ficção e o documentário. O documentário é apresentado como uma narrativa circunspecta com informações confiáveis, enquanto a ficção consiste numa história imaginada, irreal. A ficção tem predominância na preferência das crianças, mas estas dificilmente percebem esse gênero como objeto de investigação na construção do conhecimento.

Nesta pesquisa procurei dirigir o trabalho na construção do pensamento crítico, acreditando que assim a construção do conhecimento se torne, de fato, processo que privilegia a elaboração de conceitos. Mas, qual o significado da palavra *crítica*? E o que vem a ser o *pensamento crítico*? Quando nos referimos à crítica logo associamos ao julgamento, ao comentário, e na maioria das vezes, ao julgamento depreciativo, ao comentário negativo a respeito de alguém ou algo. Dentre as referências que encontrei cito a do Dicionário Aurélio:

> **crítica.** *S.f.* **1.** Arte ou faculdade de examinar e/ou julgar as obras do espírito, em particular as de caráter literário ou artístico. **2.** A expressão da crítica (1), em geral por escrito, sob forma de análise, comentário ou apreciação teórica e/ou estética. **3.** O conjunto daqueles que exercem a crítica; os críticos. **4.** Juízo crítico; discernimento, critério. **5**. Discussão dos fatos históricos. **6.** Apreciação minuciosa; julgamento. 7. Ato de criticar, de censurar; censura, condenação. **8.** *Restr.(restritivo)* Julgamento ou apreciação desfavorável, censura. (1988, p.188)

Dentre desses sinônimos apresentados o que melhor interpreta a intenção desta pesquisa é o "*juízo crítico; discernimento, critério*", pois é essa a relação pretendida entre cinema e educação. Para se chegar ao juízo crítico é necessário conhecer, formular conceitos, para depois emitir opinião, favorável ou não. Essa compreensão também carece ser ampliada no sentido de receber a crítica, ou seja, de receber opiniões a respeito de uma posição para que a construção de conceitos seja ampliada. Neste sentido, a pesquisa priorizou a contextualização oral e em grupo, induzindo à discussão dos sujeitos levando-os a exporem suas ideias e conceitos, ao mesmo tempo em que ouve diferentes ideias e conceitos a respeito

do mesmo tema, possibilitando assim, a reformulação ou conservação de seus julgamentos já estabelecidos.

As atividades realizadas buscaram levar em consideração as características do *perfil* (faixa etária, preferência, anseios, etc.) do grupo. Cada criança buscou a melhor acomodação para assistir ao filme (Figura 48): poderia estar sentada, em pé ou deitada; próximo ou distante da tela; calçado ou sem sapato; etc. As atividades *plásticas* (Figura 49), com orientação a partir do percebido no filme, priorizavam a criatividade, a memória e a relação com a narrativa. As contextualizações aconteceram após a acomodação das informações da narrativa, ocorrida durante as atividades de desenho, modelagem, colagem, etc., e nesse momento o trabalho concluído pela criança serviu como um *escudo* (Figura 50) para que pudessem expor suas idéias e conceitos sobre o filme em questão. Nos períodos de contextualização, os registros fotográficos foram poucos, pois o ato de serem fotografados fazia com que a atenção fosse desviada do objetivo daquele momento.

Figura 48 - Crianças assistindo ao filme
Foto: Diogo Camilo - Data: abril de 2008

Figura 49 - Crianças em atividades plásticas: modelagem e desenho.
Foto: Adriane Camilo - Data: abril/maio de 2008

Figura 50 - Crianças durante o momento de contextualização mostrando seus desenhos.
Foto: Diogo Camilo - Data: abril/maio de 2008

Considerar a preferência dos alunos na escolha de filmes foi essencial para o envolvimento dos mesmos com a narrativa. Esse julgamento, fundamentado na empatia, foi necessário para que a construção de conhecimento fosse almejada, e o interesse pela narrativa atribuído. A preferência, a qual me refiro, não é pelo assunto relacionado à narrativa, que precisa adequar-se ao planejamento do docente, mas pelo estilo, pelo gênero, pela dinâmica do filme, que devem ser levados em conta, pois o pensamento crítico, para atingir seu objetivo, deve tratar o conhecimento como objeto de investigação. Sendo assim, as reflexões não devem se restringir à narrativa de um filme específico, mas considerar o conhecimento já adquirido e as contribuições oferecidas pela atividade. Moran considera o processo integrativo de ensino-aprendizagem:

> O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atitude por parte do aluno: que ele trabalhe individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como

> parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem. (...) Estas interações (aluno-professor-aluno) conferem um pleno sentido à co-responsabilidade no processo de aprendizagem. (2000, p.141)

O diálogo estabelecido durante a contextualização da narrativa do filme configurou na inteiração do processo de aprendizagem (Moran) dos envolvidos, ao mesmo tempo em que o crescimento individual foi constituído.

Essa nova posição em que o aluno se colocou, no primeiro momento (não fez muito sentido para o educando) não foi evidenciada, talvez até nem percebida, mas a partir dos diálogos e direito a voz, ou seja, quando a contribuição do que foi apreendido ou do que ele trouxe de fora da escola pudesse ser relevante na discussão dentro da escola. O desenvolvimento da inteligência crítica e a indução ao pensamento crítico precisaram desse momento de integração e compartilhamento de experiências.

A indicação de “pensamentos prontos” evita a elaboração de conceitos e escolhas próprias. Nesse sentido, a indicação do filme quando apresentada como opção de escolha, ao mesmo tempo com algumas diferentes possibilidades de envolvimento, cria expectativa própria a cada indivíduo, que o leva a formular seus próprios conceitos. Isso quer dizer que ela assume posições e orienta suas escolhas a partir das relações entre suas percepções internas e as relações que estabelece com o mundo. Quando a criança torna-se capaz de mediar os fatores relevantes para decidir qual a melhor escolha, formula hipóteses, segundo Piaget, está apta a construir relações permeadas pelo respeito mútuo. Ela, gradativamente, conquista sua autonomia.

> A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente. (KAMII, 1986, p. 108)

As oportunidades em testar hipóteses - assistir; trabalhar plasticamente elementos e; falar sobre o filme - ordenam julgamentos a respeito da narrativa em

questão, ao mesmo tempo, que elaboraram novas considerações que serão empregadas na escolha do *melhor caminho* para futuras apreciações e conceitos. Nesse sentido, a pesquisa direcionou suas práticas na certeza de que a participação ativa da criança na construção do conhecimento gerou questionamentos ampliando seus interesses e formulando novas idéias. O sujeito *intelectualmente* ativo é aquele que emprega o discernimento para comparar, excluir, categorizar e formular hipóteses e juízo crítico, não aquele que segue modelos oferecidos por outro, pois a consciência centrada no outro anula a ação do indivíduo como sujeito.Neste sentido, autonomia significa considerar os fatores relevantes para definir a melhor forma de agir.

A narrativa do filme *Kirikou e os animais selvagens*

O cuidado na escolha das narrativas foi de suma importância para o desenvolvimento adequado das atividades pretendidas na pesquisa. A afinidade que as crianças construíram com essas as narrativas, durante as atividades a elas relacionadas, configurou compromisso e seriedade na participação do projeto. Acredito que esse comportamento se deve ao fato de que elas, as crianças, participaram de fato da trajetória articuladas pelos encontros, e não apenas tiveram participação passiva/receptiva das atividades propostas.

O objetivo da pesquisa através da análise do grupo focal foi desvendar as percepções das crianças sobre os temas abordados na narrativa. Para isso a discussão foi conduzida de modo que se manteve dentro do tema de interesse: a

imagem em movimento como mediadora na educação para a cultura visual. O incentivo à participação de todos, evitando que um participante se sobrepusesse aos demais, foi uma constante, e confio esse envolvimento ao fato da participação ativa do grupo.

As narrativas fílmicas podem funcionar como agentes disparadores de lembranças guardadas na memória das crianças. Nesse sentido, a criatividade é a melhor maneira de empregar o que lhe é oferecido por meio dessas lembranças acionadas pelo filme. O fato de exporem seus trabalhos, idéias e conceitos foi muito importante, pois, para elas, foi o momento de expor o resultado das atividades, de se colocarem diante da narrativa do filme de modo a se mostrar em relação à mesma, de se posicionarem e defender seus pontos de vista. Esse espaço de tempo, destinado à fala de cada criança, possibilitou a interpretação criteriosa do envolvimento das crianças, considerando não só a participação, mas a importância de sua capacidade de perceber, interpretar e construir conceitos.

A pesquisa desenvolvida teve o compromisso de observar o filme como estratégia pedagógica, nas diversas áreas de conhecimento, dentro do contexto da cultura visual. Nesta concepção, faço, aqui, uma introdução à análise realizada dos trabalhos desenvolvidos no período dos encontros com o grupo focal, evidenciando o filme *Kirikou e os animais selvagens*.

Como no capítulo anterior, a seguir, estabeleço um paralelo dos desenhos realizados pelas crianças com fragmentos de imagens retiradas do filme *Kirikou e os animais selvagens*. Porém a exposição dos desenhos das crianças e dos fragmentos imagéticos do filme está disposta de maneira inversa: primeiro estão as imagens do filme e em seguida os desenhos das crianças. A apresentação da narrativa foi retirada da íntegra da tradução para o português. Isso só foi possível devido à maneira como é estruturada a narrativa do filme: O avô de Kirikou narra a introdução das pequenas histórias, os curtas, que compõem o filme. Acompanham os desenhos das crianças, as explicações e justificativas apresentadas por elas.

“Kirikou e os animais selvagens”

Figura 51 - Fragmento do filme "Kirikou e os animais selvagens".

"*A história de "Kirikou e a feiticeira" foi muito curta. Não há tempo para contar tudo o que Kirikou realizou. E ele, realmente, realizou ações belas e boas que não deveríamos esquecer. Então vou lhes contar*."

"Minha primeira história se passa na época em que o pequeno Kirikou, arriscando a vida, trouxe água para a aldeia. Achávamos que ele tivesse se afogado na mesma água que ele trazia."

"A hiena negra"

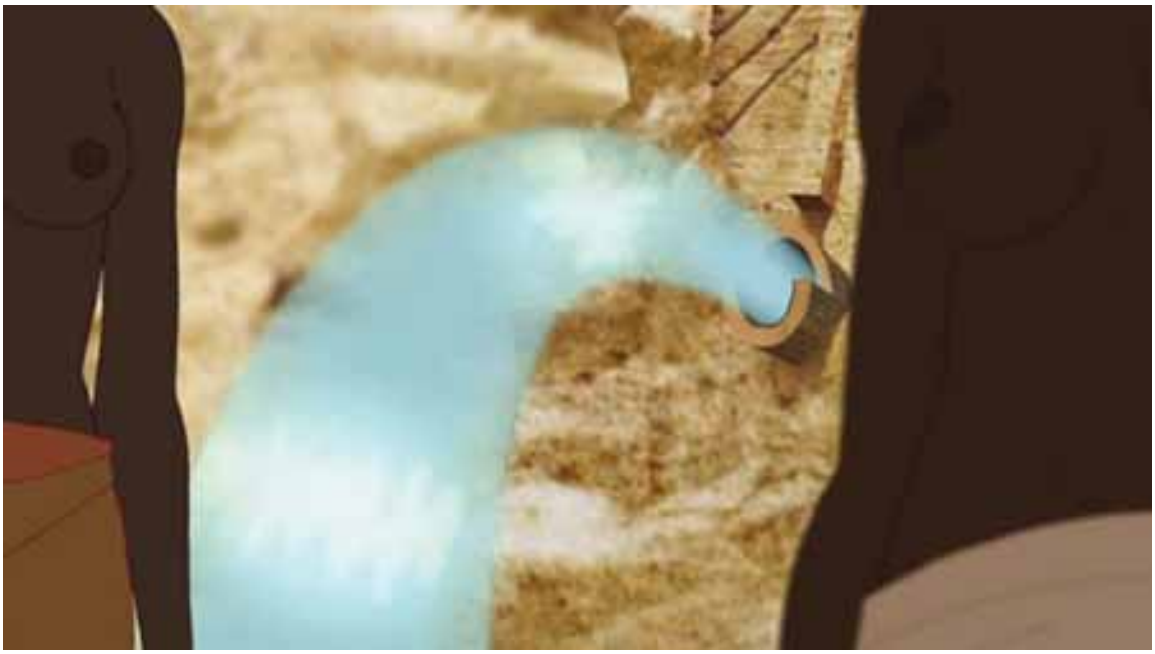

Figura 52 - fragmento do filme "Kirikou e os animais selvagens".

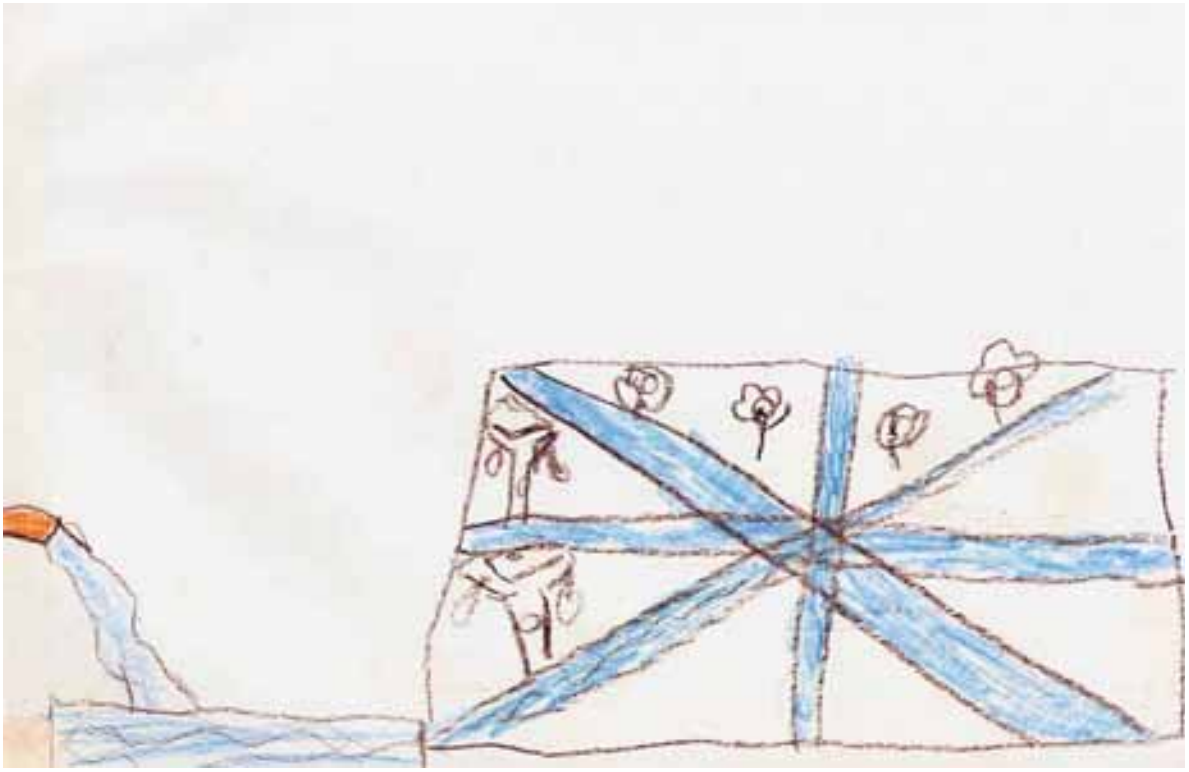

Figura 53 - Desenho de Matheus (10anos), maio de 2008

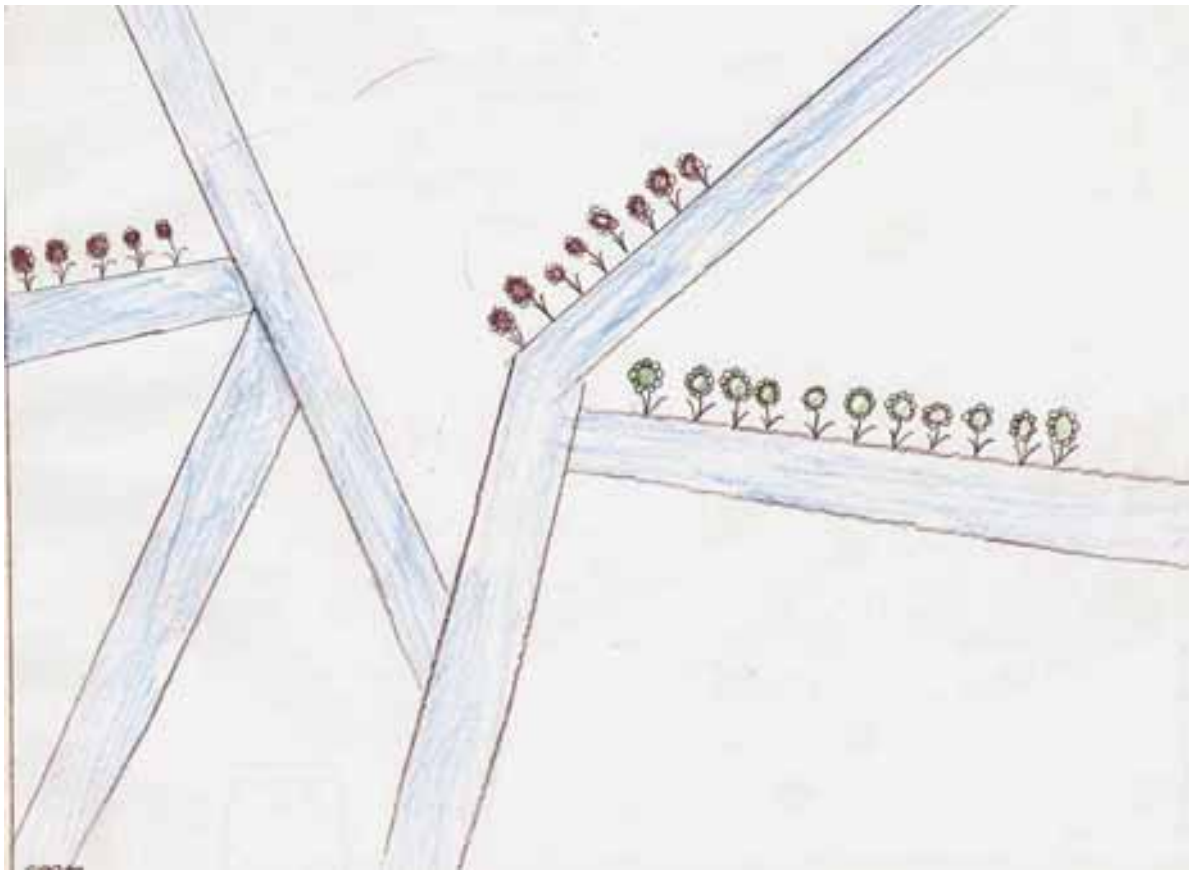

Figura 54 – Desenho de Nauany (9anos), maio de 2008

Figura 55 - Desenho de Wodyla (10anos), maio de 2008.

Matheus, Nauany e Wodyla escolheram o mesmo tema para registro: a plantação de uma horta para o sustento da aldeia que só foi possível depois que a água voltou a correr na fonte, graças a Kirikou. A água, nesses desenhos, está em destaque, e os legumes e frutas são representados como flores. Quando questionada, Wodyla respondeu: "*As flores são mais coloridas, fica mais bonito no desenho"*. E Ricley acrescentou: "*e a água não deixa ela ficar feia e morrer*".

Matheus desenhou a fonte da água que, no filme, é a primeira vitória de Kirikou, Wodyla ilustra Kirikou sentado na terra (pintada de marrom) onde ele está cultivando. A conquista através de esforço e planejamento é uma constante na narrativa do filme, esses dois desenhos demonstram a assimilação desse conceito por essas crianças.

“Graças a Kirikou, a horta não será destruída de novo. Mas a história não acaba aí. Kirikou ainda vai se envolver com um outro animal que parece menos perigoso, mas vai saber... No momento a horta está destruída, e não há nada para comer.”

“O búfalo”.

Figura 56 - Fragmento do filme "Kirikou e os animais selvagens".

Figura 57 - Desenho de Matheus (10anos), maio de 2008.

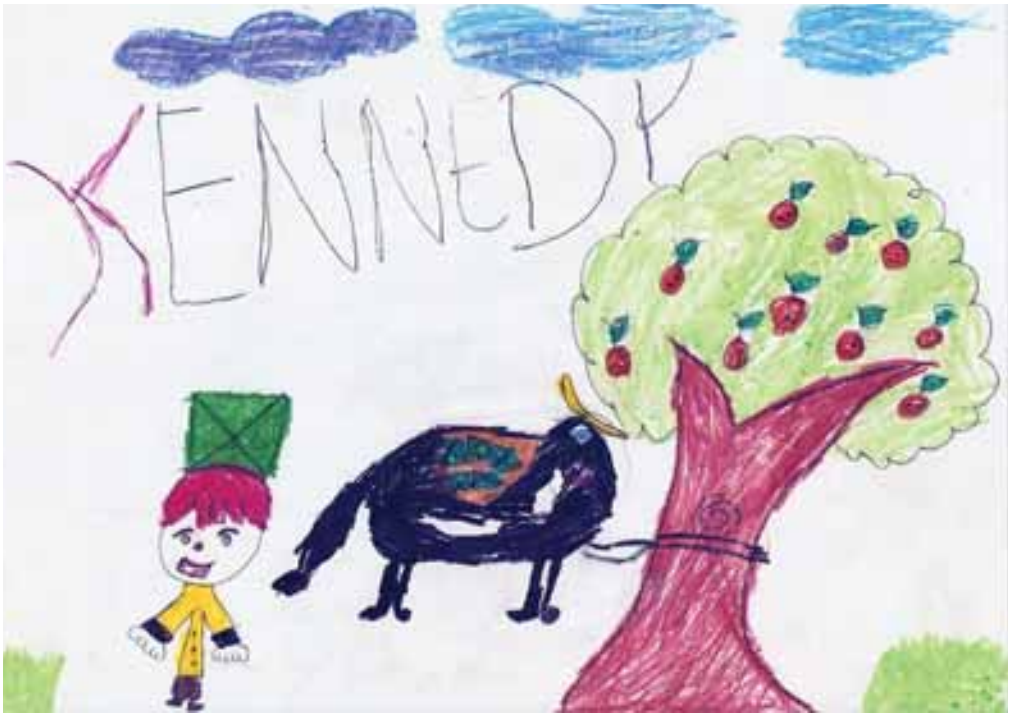

Figura 58 - Desenho de Kennedy (10anos), maio de 2008.

Dois momentos foram registrados nestes desenhos:

1) o desenho de Mateus evidenciou a fabricação das peças de cerâmica: "*Sem o forno para cozinhar o pote, ele quebra*"

2) enquanto o desenho de Kennedy registrou o transporte das peças para venda. "*O touro tem uma cara de esperto, e Kirikou leva os potes pra não quebrar*".

"Que bom que meu neto salvou a aldeia virando ceramista! Além das hienas e dos búfalos há muitos animais na África. Existe um que é o animal mais alto dentre todos os animais da Terra. Ele não faz mal a ninguém e ninguém lhe quer mal. Graças a ele, Kirikou fez o mais belo passeio de sua vida."

"Kirikou e a girafa".

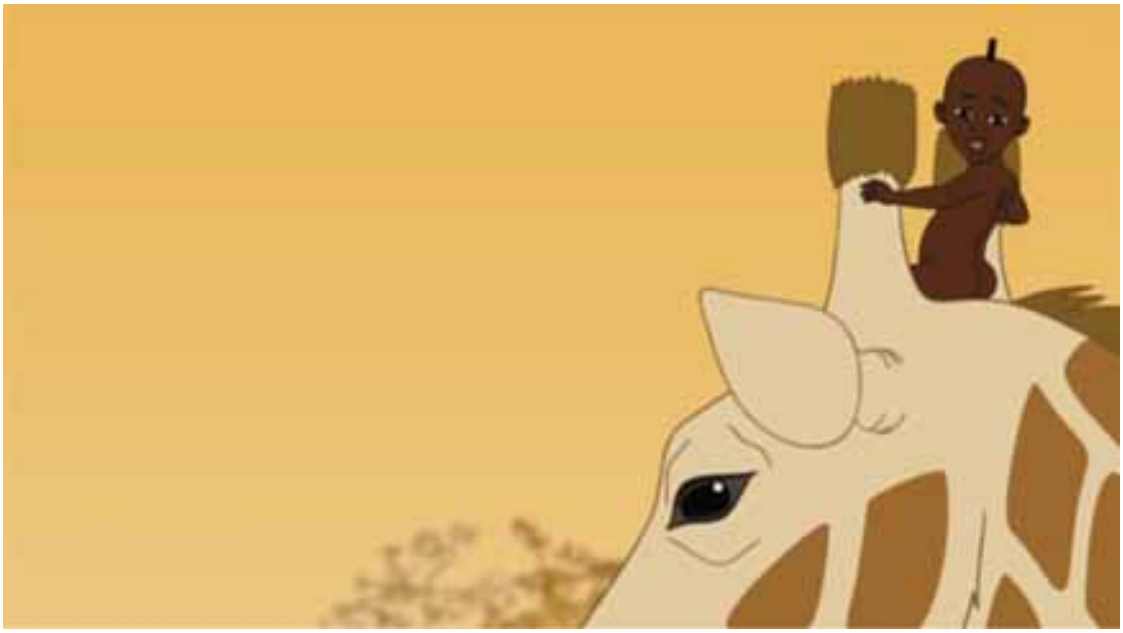

Figura 59 - Fragmento do filme "Kirikou e os animais selvagens".

Figura 60 - Desenho de Laís (11anos), maio de 2008.

Figura 61 - Desenho de Ricardo (11anos), maio de 2008

O *curta* "Kirikou e a girafa" evidenciou o novo olhar que Kirikou passa a ter do ambiente onde mora, estando na cabeça da girafa ele pode ver paisagens nunca vistas. Ao mesmo tempo em que está fugindo dos *feitiços* contempla o passeio. Laís evidenciou a tranquilidade do animal: "*A girafa tá feliz com a chuva e de passear pela floresta com Kirikou*", disse. Ricardo mostrou um pouco da paisagem, mas também a situação em que Kirikou se encontra: "*Kirikou fica na cabeça da girafa para os guardas não levar ele, daí ele brinca com a girafa e conhece muitos lugares".*

“Como eu fiquei feliz por Kirikou ter podido fazer uma viagem assim! Ele precisava desse passeio antes da provação que o esperava. A mais terrível de todas que podemos imaginar. No entanto, era um dia tranqüilo, em que tudo corria bem.”

“Kirikou e o falso fetiche”

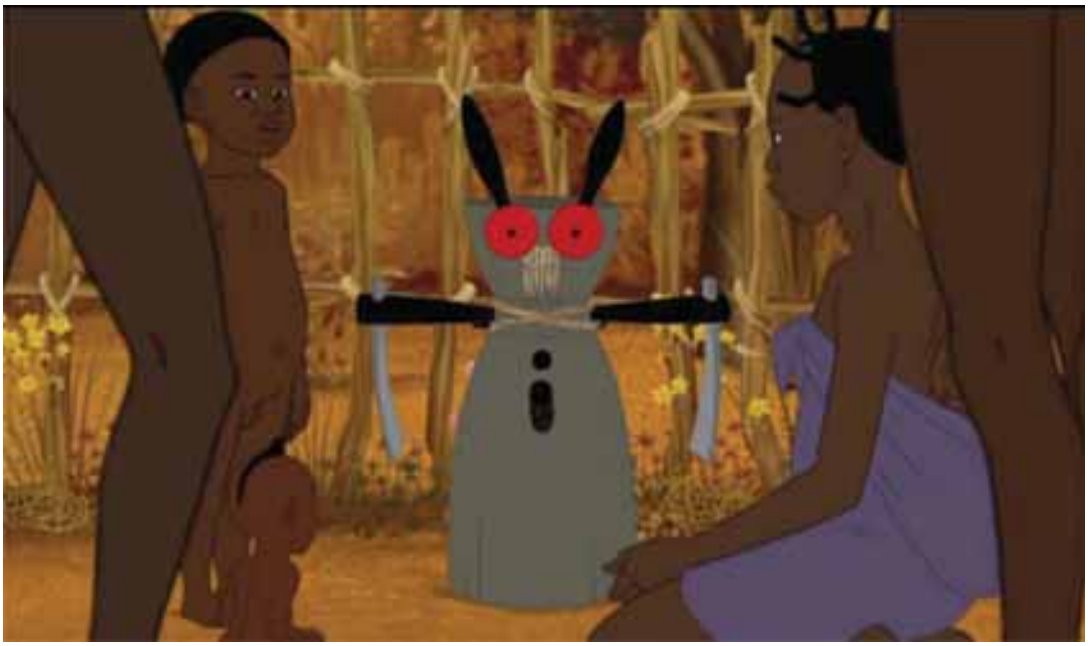

Figura 62 - Fragmento do filme "Kirikou e os animais selvagens".

Figura 63 - Desenho de Andressa (10anos), maio de 2008.

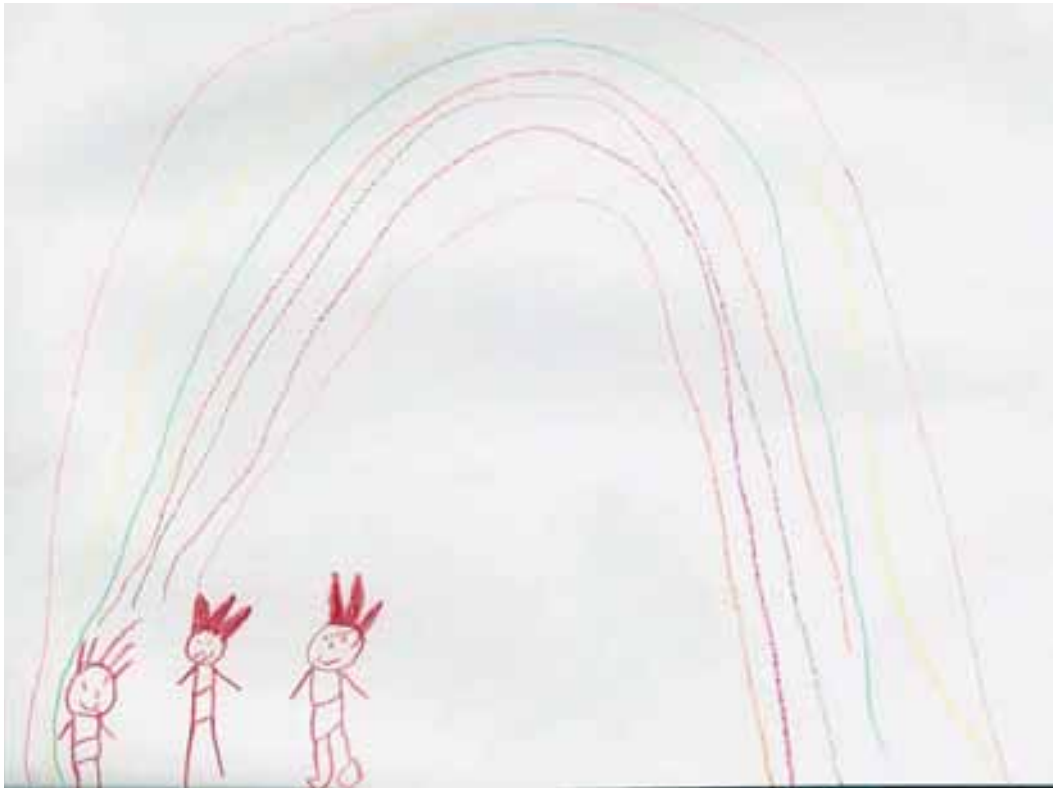

Figura 64 - Desenho de Vitor (10anos), maio de 2008.

Para salvar suas mães, as crianças se uniram a Kirikou para que o antídoto do veneno que as intoxicou pudesse ser buscado. O antídoto ficava na porta da

casa de Karabá, e só Kirikou tinha coragem para enfrentar o perigo. Andressa deu destaque na sentinela, o vigia que fica no topo da cabana da feiticeira: "*Ele tem o olho muito grande e vê tudo, ele está bem no alto do telhado da casa, e ele conta tudo pra feiticeira"*, disse Andressa mostrando seu desenho, e justificando por não ter nenhum guarda fazendo a segurança da casa da feiticeira. Vitor desenhou as crianças que se uniram para salvar suas mães. "*As crianças gostam de brincar e é por isso que elas brincam o tempo todo, no desenho (do filme), elas estão o tempo todo brincando, dançando e cantando, o tempo todo, até quando fazem trabalho*"

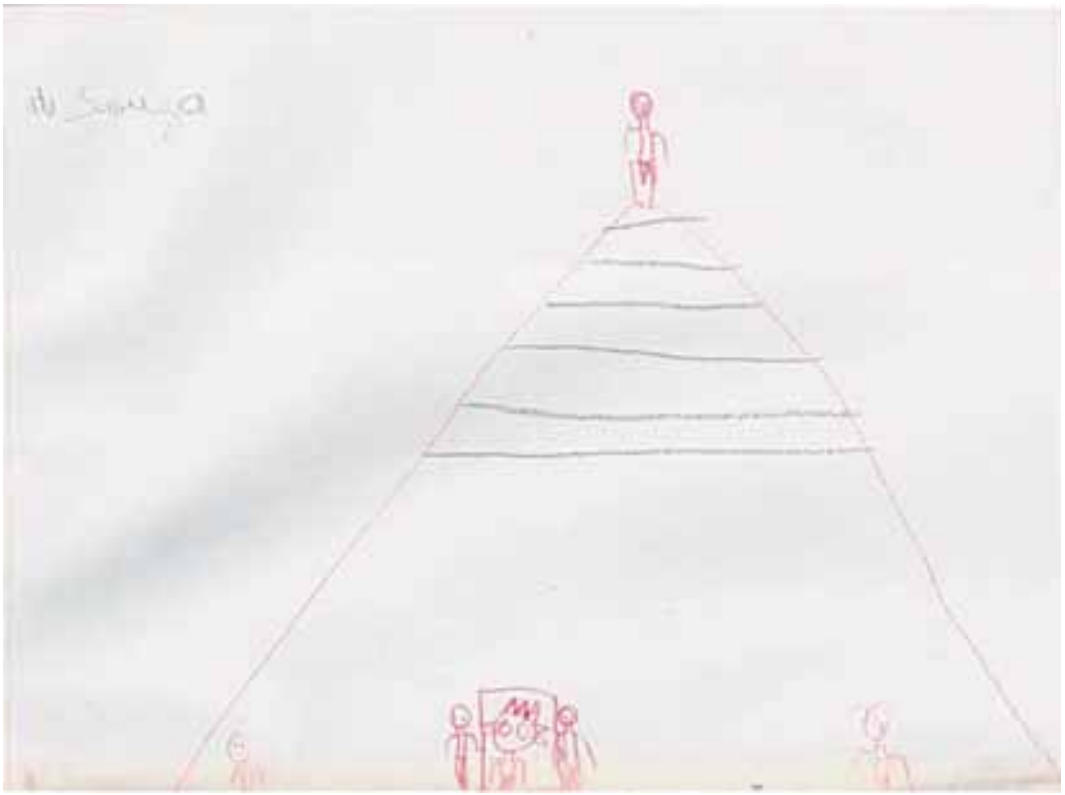

Figura 65 - Desenho de Ricardo (11anos), maio de 2008

"Tá todo mundo vendo Kirikou, mas não sabe que é ele, ele está disfarçado de feitiço, de guarda, sei lá. Ele chega bem pertinho de todo mundo, até da feiticeira, mas foge e engana todo mundo". A casa de Karabá sempre está com guardas ao redor e o sentinela sempre alerta, e ela, quando aparece, está posicionada na porta, olhando para fora. Mas Ricardo descreveu o momento em que aparece essa cena: "*quando Kirikou salvou todas as mães, mas ele gostou de chegar pertinho da Karabá, ele acha ela muito bonita."*

“O Final”

“É isso, as crianças, unidas, conseguiram salvar as mães e as minhas histórias foram contadas. Espero que tenham gostado, e que elas façam bem a vocês por muito tempo.”

Figura 66 - Fragmento do filme "Kirikou e os animais selvagens".

Figura 67 - Desenho de Ricardo (10anos), maio de 2008.

“*As crianças voltaram pra casa, e ficaram com suas mães, muito felizes. As mães também ficaram felizes e sararam do veneno da feiticeira.”* Justifica Ricardo na apresentação deste desenho durante o momento de contextualizar o filme.

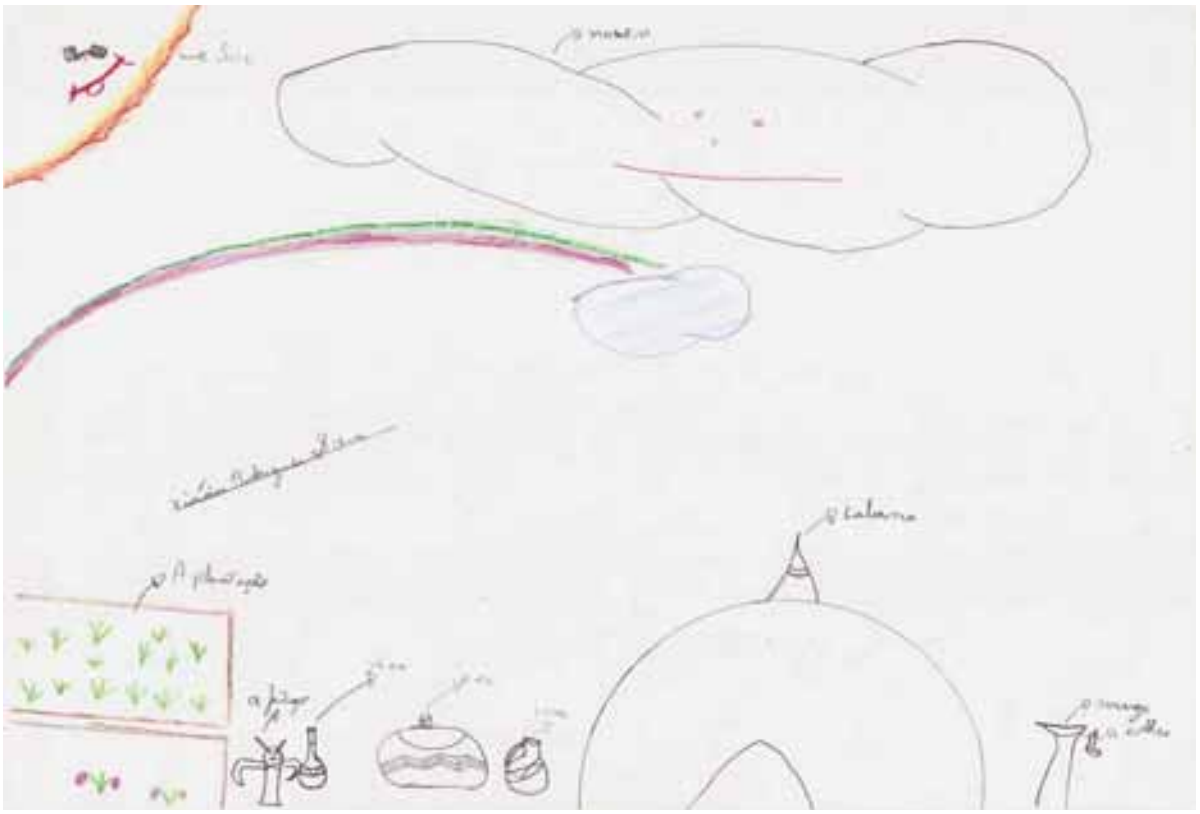

Figura 68 - Desenho de Vinicius (10anos), maio de 2008

No mesmo desenho, Vinicius colocou elementos das quatro narrativas: a horta, do “A hiena negra”; os potes de cerâmica, do “O búfalo”; as paisagens em panorâmica, do “Kirikou e a girafa”; e a cerveja e o feitiço, do “Kirikou e o falso fetiche”. Vinicius contou as narrativas oralmente, de maneira resumida, tendo referência os elementos que colocou em seu desenho. Disse ainda que “*o filme é muito legal, e eu quis colocar as coisas que eu lembrava*”. Ele colocou os elementos que aparecem na história, porém em seu desenho não tem personagem, apenas “coisas”.

Pensando nas imagens

Quando vemos os desenhos (figura 69) colocados lado a lado a fragmentos do filme (Figura 70), imagem estática, não é difícil compreender a relação de ações e informações feita pela criança através da percepção visual. Essa percepção visual conduziu a criança à construção de conceitos, como um diálogo prévio para a consciência crítica.

Figura 69 - O monte Kilimanjaro, por Ricardo, maio de 2008.

Figura 70 - Kirikou admirando o Kilimanjaro

O monte Kilimanjaro[35] não é um local conhecido da criança, mas esta o representou como foi percebida, ou seja, uma montanha muito alta, com a parte de

[35] **Kilimnjaro** é o ponto mais alto do continente africano, com altura de aproximadamente 5.800m. Seu pico é coberto por neves eternas.

cima branca. A informação que a narrativa indicou, provavelmente, foi apreendida pela criança. A compreensão desta informação pode acontecer em diversos estágios, podendo representar uma grande montanha com gelo na ponta, até num conhecimento mais complexo, o de ser o ponto mais alto do continente africano, suas medidas, vegetação, localização, etc.

No desenho de Kennedy, a figura 71, Kirikou foi representado vestindo camisa, calça e sapatos; no filme, Kirikou está sempre nu (Figura 72). Porém o personagem está representado no contexto do filme: carregando suas peças na cabeça, se negando a deixar que o búfalo as carregue.

Figura 71 – Kennedy representou Kirikou com pele branca e vestido

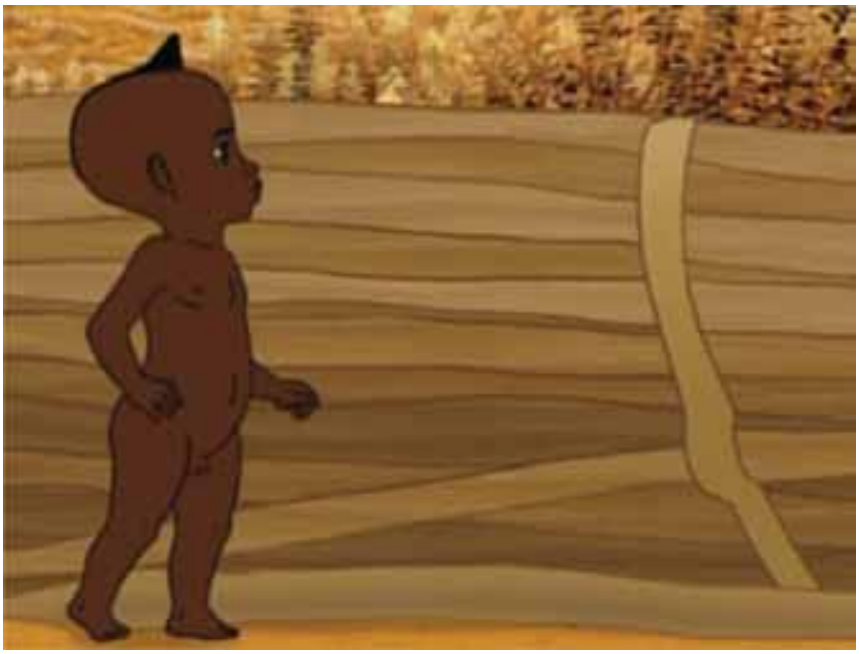

Figura 72 - Kirikou como no filme

Através dos desenhos das crianças obtive elementos para explorar um pouco mais sobre como se dá a percepção da informação e a importância do conhecimento pré-existente na construção de novos conceitos. Nas comparações acima mencionadas ficou aparente a relação com a escolha, o gosto, a empatia com determinadas situações ou narrativas. No primeiro exemplo, Ricardo escolheu o *curta* sobre a girafa; e no outro, Kennedy optou pelo búfalo. Percebe-se que a escolha começa bem antes da representação. Durante a contextualização, como já foi dito, as crianças se *apoiaram* em seus desenhos em busca de um pensamento concreto, ao mesmo tempo, priorizando a expressividade, o sentimento, tendo como referência as questões: Porque escolhi representar essa parte do filme? O que essa imagem representa para mim?

O olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance (MITCHELL, 2003). A escolha é a representação que fazemos entre o que vemos e o que somos culturalmente. Ela é construída e mediada. O processo de reconhecimento e interpretação que acontece durante o mecanismo da percepção da imagem em movimento auxilia a criança para uma interpretação mais crítica da sociedade em que está inserido, contribuindo também para o desenvolvimento de sua criatividade.

As crianças, apesar de estarem na mesma faixa etária, não pensam de modo igual. Elas fazem interpretações diferentes e experimentam prazeres diferentes, e muitas vezes opostos, relacionando-se com mesmo filme, assistido no mesmo dia, mesma hora, mesmo local, mesma projeção, enfim, no mesmo contexto. A representação através das imagens desenhadas pelas crianças - sobre a mesma narrativa - abona esta afirmação. Alguns desenhos são de cenas do início do filme, outros do final, e ainda outros que, em um mesmo desenho, contam a história completa. A importância do significado é dada pela experiência já vivida pela criança.

Nesta pesquisa, a experiência vivenciada pela criança foi fundamental no processo de desenvolvimento da mesma.

> Por entender que a experiência se configura como um traço cultural enraizado na tradição e não se situa apenas no nível psicológico, Benjamin “denuncia o caráter medíocre da experiência no mundo moderno”. O desencanto do mundo na era capitalista significa o declínio da experiência humana coletiva. (...) Na era industrial, porém, gestos repetitivos e mecânicos tornam a experiência cada

> vez mais imune a choques; o comportamento torna-se reativo, a memória é liquidada. A perda da experiência esta ligada à mudança dos seres humanos em autômatos, sem significado. (KREMER, maio, 2008, p. 18)

Muitas vezes, a importância do significado é oferecida pela experiência vivenciada. A experiência provoca idéias, retrabalha o discurso, modifica os sentidos agregando novos conceitos, faz parte do processo de aprendizagem. A criança se reconhece nesse processo, ela desenha o que sabe experimentando, sem diferença, a realidade e a simulação, num ir e vir de subsídios.

Modelagem

Além dos desenhos, o grupo também realizou atividades de modelagem com argila (Figura 73). Para a realização deste trabalho, dois dias foram necessários, um para a modelagem propriamente dita, outro para a pintura das peças – tivemos de esperar alguns dias para que a argila secasse e pudesse ser pintada. Algumas crianças se encantaram em trabalhar com argila; outras, no primeiro momento, tiveram certo desprezo em trabalhar com *barro*, o que logo deixou lugar para a curiosidade e interesse em descobrir novas formas de registrar seu trabalho com a modelagem. Enfim, todos participaram, e foi muito divertido.

Figura 73 - Crianças modelando durante atividade com argila.
Foto: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

As primeiras peças foram em formato de panelas, moringas, xícaras, etc.(Figura 74). Essas peças tiveram como referência as peças confeccionadas pelos personagens do filme. Deixei que tivessem apenas esse referencial enquanto acontecia o processo de inteiração com o material. Após algumas peças finalizadas, e maior integração com a matéria prima, solicitei que focassem em toda a história do filme, sugerindo que fizessem os personagens, os animais, e não somente nos objetos que os personagens fizeram no filme. Houve um instante de protesto, reclamaram que não iam conseguir, mas decidiram que valia a pena

arriscar, pois a argila tem a característica de poder ser modelada e remodelada diversas vezes, até tomar uma forma *atraente*. O medo de errar, ou não dar conta da atividade, foi minimizado pela maleabilidade que a argila proporciona.

Figura 74 - As primeiras peças moldadas
Foto: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

À medida que as crianças experimentavam possibilidades de representações dos personagens do filme (Figura 75), através da modelagem, mais elas procuravam aperfeiçoar a forma. O desejo da busca de novos significados foi a motivação para o desenvolvimento da atividade.

Figura 75 - Criança modelando um dos personagens do filme
Foto: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

A *produção* faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais. Mas a produção não é suficiente para a interpretação e o julgamento que a elaboração de conceitos e a acomodação das *novas* informações requerem. Neste sentido, o diálogo, a contextualização contribui para que a consciência dos fenômenos aconteça. Durante a atividade de modelagem (Figura 76) o diálogo sobre a narrativa do filme e as maneiras em para dar forma à argila aconteceram simultaneamente.

Figura 76 - O processo de produção e apresentação da peça pelo *autor*.
Fotos: Adriane Camilo - Data: abril de 2008

No encontro seguinte, foi o dia da pintura das peças (Figura 77), e ainda, da contextualização dos filmes; *Kiriku e a feiticeira*, *Kirikou e os animais selvagens* e outras narrativas. As crianças estavam ansiosas para finalizarem suas peças. Minha intenção, neste encontro, foi a de estimular um diálogo mais amplo, no qual o projeto fosse referência. Não apenas um único filme seria evidenciado, como havia acontecido nos encontros anteriores, mas os filmes assistidos e observados neste período.

Figura 77 - Crianças pintam as peças de cerâmica
Foto: Adriane Camilo - Data: maio de 2008

O envolvimento com a pintura das peças foi surpreendente, o fascínio que ela exerceu, naquele momento, sobre o grupo foi além do esperado. Os trabalhos em argila representavam, ali, o objeto de prazer e, ao mesmo tempo, de poder. A apropriação do objeto representativo da narrativa que eles confeccionaram representou simbolicamente a concretização do processo perceptivo e interpretativo. Como indica Santaella em relação ao processo perceptivo:

> (...) a maior parte do processo perceptivo está irremediavelmente fora do nosso controle. Só alcançamos controle sobre a percepção no momento em que o percepto é interpretado. Apenas então é que se podem fazer experimentos perceptivos, só então a percepção pode ser testada, criticada, modificada etc. O processo interno, entretanto, anterior ao ato interpretativo, não pode ser objeto de experimentação, visto que está sujeito a vicissitudes sobre as quais não temos domínio consciente. (1998, p.17)

Fazer parte e interagir com a narrativa, ver, conhecer, emocionar-se (no sentido mais amplo da palavra) promovem a compreensão; esse vaivém do ato interpretativo e da experimentação perceptiva é parte integrante deste processo. A produção artística dos alunos atua no processo de integração, numa percepção que não é passiva.

> (...) pode-se dizer que a ação é ativa e a percepção é passiva. Na ação, somos nós que agimos sobre as coisas; na percepção, somos agidos por elas. Há, no entanto, percepções extremamente ativas, como, por exemplo, em alguns processos de recepção da arte, assim como há ações passivas, automatizadas, entorpecidas. A memória também está sob a dominância da segunda categoria, porque, nos seus processos, há sempre uma espécie de força psíquica por ela exercida para atingir a superfície dos processos mentais. (SANTAELLA, 1998, p.19)

A percepção não pode ser passiva, ela precisa ser questionadora, para assim trilhar caminhos com autonomia. Não só no momento do diálogo que notamos a influência das narrativas de vida das crianças na formação de novos conceitos; durante a atividade artística também podemos perceber esse envolvimento.

Figura 78 - Criança pinta peça de cerâmica
Foto: Adriane Camilo - Data: maio de 2008

Considerações Finais

Foto: Diogo Camilo - Data: maio de 2008

Pintar como os pintores do renascimento me levou alguns anos, pintar como os pequenos me levou toda a vida. **Pablo Picasso**

A recriação da história do filme, no intuito de assimilar a história, atribuir significados a partir das atividades proporcionadas às crianças, durante os encontros, possibilitou que elas inventassem outras maneiras de contar a mesma história. E inventar novas maneiras de contar uma história é conhecê-la, reconhecê-la, reinventá-la na imaginação, atribuindo significados por meio de associações entre o novo e o já conhecido.

A definição de imaginação proposta por Gouvêa (2002 : 36), "falando a grosso modo é a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas, como formando novas imagens", responde satisfatoriamente às questões desta pesquisa, que envolve diferentes possibilidades de construção e desenvolvimento do pensamento criativo.

Qual a meta desta investigação? Na realidade, esta pesquisa não teve um destino específico, não se pode (ou não se ambicionou) pensar que exista um ponto único de chegada: houve vários caminhos apontados, a serem escolhidos e percorridos. Dentre as possibilidades plurais, as experiências que cada um de nós tem do mundo são únicas, são elas que constroem o que somos, pensamos e queremos.

> Aprendemos sobre o mundo natural por meio de nossos sentidos, das múltiplas sensações de visões e sons, de calor e frio, de aspereza e delicadeza, de sabores e cheiros. Aprendemos também dentro do mundo social pelas mediações com os membros da família, amigos e mais amplamente com a comunidade. Nossa compreensão emerge desses encontros. Com a experiência, nosso retrato do mundo torna-se mais diverso e, para controlar essa vasta enumeração de coisas, nós as organizamos em categorias, por semelhanças e diferenças, amigos e estranhos – e até pelo que gostamos e pelo que não gostamos. É o poder de selecionar, de incluir e de excluir. Organizamos nosso mundo com base em atributos comuns. (EFLAND, 2005, p.325)

Para Efland, a experiência é acontecimento constitucional de compreensão do mundo em que vivemos. Na experiência desta pesquisa, as crianças construíram episódios que se confrontaram entre si. Elas buscaram compreender o mundo apresentado, por meio das imagens em movimento, lançando mão, para isso, de informações e aprendizagens construídas anteriormente. A estratégia de aprendizagem, de construção de conhecimento tem a cultura como véu intermediário, através da qual olhamos o mundo.

O processo da construção de conhecimento é sempre intenso, e seu movimento constante é alimentado pela percepção, acomodação e interpretação. Em cada momento quando o filme foi projetado e assistido, os esquemas anteriores de assimilação foram mobilizados e, enquanto isso, novos significados foram disponibilizados para interação, de modo que a acomodação de novos elementos pudesse acontecer, ou não.

A integração entre a informação nova e a já existente provoca um conflito emocional essencial para a construção do conhecimento, sendo condição para o crescimento. Exemplo evidente desse conflito são os desenhos realizados pelas crianças da sociedade Cidadão 2000. Kennedy redesenha o touro (figura 79) numa cena na qual percebemos uma tentativa de representação *fiel* ao filme. Mas ele também desenha Kirikou com seu embrulho na cabeça, onde suas peças de cerâmica estão bem acondicionadas e livres da armadilha da feiticeira (o touro). Nesse caso, o personagem desenhado por Kennedy tem a pele branca, cabelos lisos e vermelhos e usa roupas e calçados diferentemente de como Kirikou é apresentado no filme, referência para o trabalho.

Figura 79- Desenho de Kennedy (10anos), maio de 2008.

Outro exemplo para qual chamo atenção é a presença de alguns elementos no registro imagético realizado pelas crianças que não fazem parte de sua cultura e passaram a compor o seu repertório (figura 80): "*Professora, coloquei essa montanha porque achei ela muito grande e bonita como um sorvete, com o gelo derramando em cima dela. Eu queria ver uma montanha assim de perto*"(Ricardo, 11anos)

Figura 80 - Desenho de Ricardo (11anos), maio de 2008.

A relação que Ricardo estabeleceu entre a *grande montanha* e um *sorvete* pode ser pensada como estratégia de afinidade e empatia criada para construir seu repertório imagético.

A *imitação* como processo de interpretação propicia a formulação de figurações diversas da ação percebida, o que foi entendido através dos desenhos e outras atividades artísticas executadas pelas crianças. A interpretação é um processo dinâmico, e depende de outros momentos, tais como percepção, seleção e acomodação de dados.

À medida que as crianças interagiam com as informações fornecidas pelas histórias dos filmes e construíam imagens por meio de desenhos, trabalhos com argila e outros meios, exercitavam a observação, a imaginação e a memória. As crianças representaram as relações estabelecidas entre o percebido no filme com o já conhecido por elas, por meio da elaboração imaginária. E os resultados dessas atividades materializaram as imagens mentais do que era conhecido e imaginado.

A apresentação da obra pelas crianças, através da linguagem verbal, é fundamental para a significação e interpretação do próprio trabalho.

O direcionamento das atividades relacionadas ao filme assistido é importante na construção de conhecimento e elaboração de conceitos. Nesse sentido, foi necessário projetar o filme mais de uma vez, pois durante a elaboração de conceitos, proporcionadas pelo filme, *rever* essas informações constituiu um modo de refletir sobre os *novos* significados construídos. A finalidade de trabalhar com filme como mediador na educação deve considerar a construção de conhecimento.

Durante as atividades com os dois grupos, foi possível observar a importância que as crianças atribuíram à participação tanto nos momentos de assistirem os filmes, escolhendo seus lugares e posições, como nas elaborações de suas representações e contextualização das mesmas conferindo-lhes significados.

A sistematização das atividades realizadas com os grupos fez com que as crianças entendessem a proposta do projeto. Nos primeiros encontros, o grupo se posicionava de maneira aleatória, tanto nos momentos da projeção como nos de atividades práticas. À medida que iam acontecendo os encontros, elas começaram a se organizar considerando a melhor posição para visualizar a tela; os lugares foram experimentados e determinados; e a algazarra do início das atividades foi substituída pelo silêncio da expectativa e da concentração na história contada.

A participação do colaborador/observador foi fundamental para que essas observações fossem registradas, pois enquanto meu foco priorizava as reações das crianças em relação à recepção do filme – a história, o interesse, o gosto, a integração – o observador/colaborador se ocupou em registrar os eventos de maneira geral e com isso perceber as mudanças de comportamento no decorrer das atividades.

As condições da projeção do filme exerceram influência no desenvolvimento das atividades, devendo ser consideradas na análise do trabalho com as crianças. A estratégia de projetar as imagens em uma *tela* maior que o aparelho de TV e ter uma caixa de som com potência razoável de áudio visou aproximar esse ambiente à sala de cinema para que a experiência estética, ou com a linguagem do filme fosse melhor compreendida pelas crianças. O comportamento das crianças, observado durante os encontros, foi um dos aspectos que

ressaltaram a relevância de se criar tais condições, promovendo um maior envolvimento das crianças do que quando o audiovisual é apresentado em condições precárias, como por exemplo, em aparelho de TV para um número grande de crianças.

O período das apresentações foi programado e estabelecido em planejamento conjunto com a coordenação pedagógica da instituição, para que houvesse o menor número de interferências indesejadas. Ou seja, nas quartas feiras no período vespertino, as crianças participantes do projeto não se envolveriam em outra atividade. Isso levou as crianças a criar uma expectativa para os encontros, o que resultou num maior envolvimento e compromisso com o projeto. De certa forma, as crianças buscaram, e atingiram certa autonomia em relação à sua postura nas atividades, seja assistindo o filme, fazendo as atividades propostas ou falando sobre seus trabalhos e a narrativa do filme. Neste contexto, autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. À medida que elas foram se identificando com as atividades do projeto, fazendo escolhas, participando, a postura e a construção de conceitos foram sendo articulados com maior empenho e autonomia.

O interesse das crianças em relação às atividades propostas pode ser notado pela expectativa em saber o que iriam fazer ou qual o filme assistiriam em cada encontro. Essa expectativa não só foi percebida por meio das perguntas realizadas diretamente a mim e ao colaborador/observador, mas também nos diálogos estabelecidos entre as crianças a respeito dos filmes já assistidos no contexto do projeto e em outros momentos. Como exemplo, trago a fala de Vinicius: "*Naquela hora que Kirikou estava fazendo a cobra de barro, eu lembrei do filme 'Anaconda'*[36]*. O filme é massa, lá tem uma cobra gigante que assusta todo mundo!".*

Compreendi que o diálogo elaborado pelas crianças entre os filmes assistidos no contexto do projeto e os assistidos em outros momentos precisou de um tempo de acomodação e interiorização para se realizar. O que me leva a

---

[36] **Anaconda** é um filme norte americano de 1997, que narra a história de um grupo de documentaristas que entra na floresta tropical da Amazônia para filmar um documentário sobre a tribo Shirishama, quando conhecem Paul Sarone, que mais tarde se revela um insano caçador que deseja capturar viva uma anaconda, uma serpente gigantesca, muito rara, que pode atingir 12 metros de comprimento, e a equipe terá grandes problemas de se livrar delas. Com direção de Luis Llosa. (fonte: Wikipédia, acesso em: 03 de março de 2009)

constatar que a sistematização das atividades num ambiente de respeito mútuo auxilia a criança a conquistar sua autonomia em relação ao conhecimento construído (PIAGET, 1973). Neste sentido, a valorização do experimento estético e da experiência de trabalho em grupo cumpre importante papel para que a elaboração dos conceitos se consolide. Foi através do diálogo estabelecido entre o grupo que outras informações foram inseridas e modificadas. Os conhecimentos trazidos pelas crianças para esses diálogos não foram necessariamente de narrativas audiovisuais, mas de diversas outras formas de comunicação.

"Concentrar-se na contradição entre o uso e o potencial representa uma maneira viável de analisar-se o relacionamento em transformação entre as culturas visual e escrita nesta sociedade", observação de Giroux (1997 : 112) que empreguei em defesa à investigação das possibilidades em trabalhar com o audiovisual como estratégia pedagógica, nos espaços formais e não formais de ensino. A exclusão de uma ou outra forma de comunicação no sistema educacional é uma maneira de dissociar a integração do conhecimento. Sobretudo quando a forma de comunicação está inserida no nosso cotidiano com uma parcela significativa dedicada às crianças, como é o caso do audiovisual.

O filme como estratégia pedagógica empregada pelo docente é uma opção que deve ter em consideração um conjunto de critérios, como qualquer outro recurso pedagógico. Carece saber que os filmes (em sua maioria) tem intrínsecos canais de comunicação diversos, como a oralidade, a visualidade e muitas vezes o lúdico, e nem por isso articulam o conhecimento sozinhos, cabendo ao mediador intercambiar entre o apreendido e o compreendido, para, que assim, sejam deflagradas prováveis construções de conhecimento. É importante lembrar que trabalhar com audiovisual na educação é interagir, e não consumir. Para que a interação aconteça, não podemos pensar em receitas, afinal, construir conhecimento é um processo dinâmico em constantes transformações, em que onde os protagonistas são únicos e diferentes entre si. Os protagonistas, neste caso, são as crianças o mediador e o audiovisual, considerando também o contexto e o local.

Para quem? Por quê? Quando? Com quem? Onde? Como? Enfim, em que contexto pensar no filme como estratégia pedagógica? Estas são questões básicas a serem consideradas pelo profissional da educação comprometido com a construção significativa de conhecimento junto a seus alunos. São ponderações

que não dão garantias quantitativas e objetivas em relação ao aprendizado almejado, porém asseguram um caminho consciente e responsável a ser trilhado pelo mediador, com resultados sempre enriquecedores. Trabalhar com o audiovisual é uma maneira instigante de apropriar-se desta estratégia pedagógica através do diálogo constituído entre o próprio material e as experiências pessoais, de mediadores e aprendizes, estimulando a construção de novos conceitos.

O conhecimento é construído individualmente, na articulaçao de vários fatores, dentre os quais, a cultura na qual cada um de nós está inserido. Quando o professor introduz o audiovisual como estratégia pedagógica em seu trabalho, faz seleção desse material, adapta e escolhe a melhor maneira de como apresentá-lo. Esse direcionamento faz com que o docente seja mais que um mediador. De certo modo, ele está direcionando o olhar de seus alunos, e cabe a ele saber até onde intervir, e reconhecer o momento de ser mediador, assumindo o papel daquele que faz a ponte entre o conhecimento e o aprendizado, evitando assim, a tentativa de *modelar* o pensamento de seus alunos de acordo com padrões rígidos e fixos.

Nesta pesquisa, priorizei as imagens. Assim, o principal elemento de investigação dos filmes aqui analisados foram as imagens, tanto nos aspectos formais das visualidades dos filmes, quanto nas respostas também visuais das crianças, nos exercícios de representação e estruturação da narrativa. Essa prioridade não limita a pesquisa à cultura visual. Investigações em outras áreas do conhecimento podem suceder, sobretudo considerando a expectativa das crianças ante a estética das imagens em movimento, que fazem parte do imaginário e da construção de conceitos e valores das crianças. Para exemplificar essa assertiva, recorro ao desenho de Sidivan (figura 81), integrante do projeto, cuja elaboração articula vários elementos percebidos no filme *Kirikou e os animais selvagens,* e ainda soluciona um problema por ela encontrado: "*professora, eu não lembro se era menina ou menino esse amigo do Kirikou, então eu coloquei menino e menina".*

Figura 81 - Desenho de Sidivan (11anos), maio de 2008.

Se o objetivo proposto para esta pesquisa, que foi desvendar as percepções das crianças sobre os temas e imagens abordados nas narrativas no intuito de apresentar o filme como estratégia pedagógica, ao ser buscado, abriu novas questões e possibilidades de aprofundamento, nem todos os objetivos previamente estabelecidos para as atividades com as crianças foram alcançados. Ao mesmo tempo, outros foram incorporados no desenvolvimento do projeto, como já mencionado anteriormente. Confirmo que novas e antigas questões ainda permeiam meus pensamentos e me inquietam. Com o término deste projeto - e não da pesquisa - pude constatar que existem pessoas e instituições abertas a propostas educacionais *inovadoras.* Esta constatação reforça minha determinação para dar prosseguimento a este trabalho, organizando um espaço – *o cineclubinho* - onde o olhar das crianças, em suas variadas idades, na construção de conhecimento possa ser melhor compreendido, na perspectiva contribuir para a multiplicação de experiências semelhantes em ambientes de educação formal e não formal, motivando profissionais da educação de diversas áreas do conhecimento.

Referência Bibliográfica:

ALVES, Jorge. **Narrativa**. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/edtl/e.htm Acesso em: 06 fev 2008.

ASCHIDAMINI, Ione e SAUPE, Rosita. **Grupo Focal - Estratégia Metodológica Qualitativa:** um ensaio teórico. V.9, n 1, 2004. Acesso em: 19 de abril de 2008. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/1700/1408

AURÉLIO, **Novo dicionário básico da língua portuguesa** (folha/Aurélio) 1988. Ed. Nova Fronteira. São Paulo - Aurélio Buarque de Holanda Ferreira

BARBERO, M. & REY, G., **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva, 2ª Ed. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais – São Paulo: Cortez, 2005.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** (4ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2005.

BENJAMIN, W. Revista Educação – **Benjamin pensa a educação** Vol. 7, p.16-25. São Paulo: Segmento, 2008.

BORDWELL, David. **Film art**: in introduction. New York, Alfres A. Knof, 1979.

CAMPOS, Flavio de. **Roteiro de Cinema e Televisáo:** a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CHIAPPINNI, Lígia. **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática/ coordenador Adilson Citelli – São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, A.C., FERREIRA, Z.C.G., & LIMA, J.M.P. **Cine-clubinho:** Uma Experiência em Leitura de Imagens em Movimento. Goiânia: FAV/UFG, 2006. Monografia de conclusão de curso.

DUARTE, Rosália. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. *In*: **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume: Usp, 2004 – SETTON, Maria da Graça (org.)

EFLAND, Arthur D., Imaginação na cognição: o propósito da arte. In:
Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais / Ana Mae Barbosa (org.), São Paulo: Cortez, 2005.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal**. Disponível em: www.paulofreire.org/MoacirGadotti/artigos/Portugues/EducaçãoPopulareEJA/Educaçãoformalnãoformal.2005.pdf.> Acesso em: 16 ago.2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? *In*: **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina S. Infância, sociedade e cultura. *In:* **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo horizonte: UFMG, 2002.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

KREMER, Sônia. Infância e Educação. *In:* Revista Educação – **Benjamin pensa a educação** Vol. 7, p.16-25. São Paulo: Segmento, 2008.

MARTINS, Raimundo. A Cultura Visual e a Construção social da Arte, da Imagem e das Práticas do Ver. *In*: **Arte, Educação e Cultura**. São Paulo: EDUSP, no prelo.

MITCHELL, W.J.T. "Mostrando El Ver: Uma critica de la cultura visual". *En*: **Estudios Visuales 1**. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Noviembre, 2003, p.17-40.

MORAN, J. M., MASETTO, M.T. e BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas** (6ª ed.) – Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. 3ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. (3ªed.) – São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **A Religião dos Saberes**: o desafio do século XXI. (3ª Ed.) – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ **A Cabeça Bem Feita**. (15ªed.) – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. (2ª ed.) – São Paulo: Contexto, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação** (9ª ed.) – Petrópolis: Vozes, 1993.

PELLEGRINI, Tânia. **Literatura, Cinema e Televisão.** São Paulo: Ed. SENAC/SP, 2003.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas: Editora Alínea, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

RAMOS, Fernão. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem–intensa. *In*: **Teoria Contemporânea do Cinema**. Vol II. São Paulo: SENAC, 2005.

RICHTER, Ivone. **Intertextualidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **A percepção: uma teoria semiótica**. São Paulo: Experimento: 2ª edição, 1998.

TURNER, Graemer. **O cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZACARIAS, Vera Lúcia C. **Piaget.** Disponível em: http:// www. centrorefeducacional.pro.br/piaget.html. Acesso em: 24 de agosto de 2008.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em <http://www.josesilveira.com> Acesso em: 07 de janeiro de 2009.

www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_12/08_cultura.pdf – acesso em: 18/09/2008.

Referência Filmográfica:

O Castelo Animado (*Howl's Moving Castle*), Dir.: Hayao Miyazaki, 119min, Japão, 2004.

Deu Zebra (*Racing Stripes*), Dir.: Frederik Du Chau, 102min, África do Sul / EUA, 2005

Espanta Tubarões (*Shark Tale*), Dir.: Bibo Bergeron, Rob Letterman e Vick Jenson, 90min, EUA, 2004.

Kiriku e a Feiticeira (*Kirikou et la Sorcière*),Dir.: Michel Ocelot, 71min, França, 2004

Kirikou e os Animais Selvagens, (*Kirikou et lês Bêtes Sauvage*)**,**Dir.: Michel Ocelot e Bénédicte Galup, 74min, França, 2005

Monstros S.A.(*Monsters Inc*.), Dir.: Peter Docter e David Silverman, 106min, EUA, 2000.

Príncipe e Princesas (*Princes & Princesses*), Dir.: Michel Ocelot, 70min, França, 1999.

Robôs (*Robots)*, Dir.: Chris Wedge e Carlos Saldanha, 90min, EUA, 2005.

Shrek 2 (*Shrek 2*), Dir.: Andrew, Asbury e Vernon, 105min, EUA, 2004.

A Viagem de Chihiro (*Sen to Chihiro no Kamikakushi*), Dir.: Hayao Miyazaki, 122min, Japão, 2001.

Anexo 1

FICHA TÉCNICA E SINOPSE DOS FILMES (dados extraídos das capas de DVDs dos filmes a eles relacionados)

O Castelo Animado
Título original: *Howl's Moving Castle*
Gênero: Fantasia/Romance
Ano: 2004
Diretor: Hayao Miyazaki
Origem: Japão
Duração: 119min
Sophie acha que seu destino é continuar com a chapelaria da família e não tem ambições. Certo dia quando saiu para visitar sua irmã Lettie ela é importunada por alguns oficiais do exército mas é salva por um bonito jovem. Mas isso atrai a atenção da Bruxa das terras desoladas que lança-lhe um feitiço que transforma-a numa velha. Ela decide sair de casa em busca de um modo de quebrar a maldição, mas não sabe para onde ir. Ela solta o espantalho enfeitiçado Cabeça de Nabo que a ajuda levando até ela o castelo de Howl. Lá ela encontra o demônio de fogo Calcifer que propõe quebrar seu feitiço desde que ela quebre o contrato que o prende ao mago. Pela manhã ela descobre que o jovem que a havia ajudado é Howl e, quando este pergunta-lhe quem ela é, Sophie diz que é a nova faxineira, pois o castelo é o lugar mais sujo em que já esteve! O aprendiz Markl até achou isso tudo meio suspeito, mas Howl não diz nada contra. A situação piora pois com o desaparecimento do príncipe do reino vizinho os reinos entram em guerra e Howl é convocado para lutar por seu rei e por sua antiga mestra Madame Suliman. Mas Howl não é alguém que aceita ordens facilmente.

Deu Zebra
Título original: *Racing Stripes*
Gênero: Aventura
Ano: 2005
Diretor: Frederik Du Chau
Origem: África do Sul / EUA
Duração: 102min
Um filhotinho de zebra perde-se do circo numa noite de tempestade e é salvo por um fazendeiro (Bruce Greenwood), famoso treinador de cavalos precocemente aposentado. Chamado de Stripes e criado pela filha do fazendeiro, o filhote logo faz amizade com os outros animais da fazenda e sente-se em casa. Mas há um único problema: Stripes pensa que é um cavalo, e decide treinar para ser um campeão de corridas. Diante da sua determinação, todos os animais da fazenda vão ajudá-lo. O simpático filhote vai viver uma aventura divertida e emocionante em *Deu Zebra!*

Espanta Tubarões

Título original: *Shark Tale*
Gênero: Animação/ Comédia
Ano: 2004
Diretor: *Bibo Bergeron, Rob Letterman, Vick Jenson*
Origem: EUA
Duração: 90 min
Oscar é um peixe que trabalha num lava-jato para baleias, tendo uma vida pacata e comum até então. O que ele almeja, na verdade, é uma vida no topo do recife, onde poderá ter um grande e luxuoso apartamento, além de fama e reconhecimento. Sua vida muda completamente quando ele é atacado por um tubarão. Uma âncora cai em cima do predador, matando-o e deixando Oscar com uma fama de matador de tubarões. Quando um novo tubarão aparece na cidade, Oscar percebe que ele não é carnívoro e, em conjunto, tornam-se grandes amigos em uma farsa que pretende manter os outros predadores bem longe do local.

Kiriku e a Feiticeira
Título original: *Kirikou et la Sorcière*
Gênero: Animação
Ano: 2004
Diretor: Michel Ocelot
Origem : França
Duração: 71min
Uma história que celebra a coragem, a curiosidade e a astúcia sobre uma comunidade subjugada por uma terrível feiticeira. Kiriku, um menino que nasceu para lutar e combater o mal, enfrenta o poder de Karaba, a feiticeira maldosa e seus guardiões. Kiriku aprende em sua luta que a origem de maldade é o sofrimento e só a verdade, o amor, a generosidade e a tolerância, aliados à inteligência, são capazes de vencer a dor e as diferenças. Um desenho animado moderno que fala a língua das crianças sem subestimar a inteligência dos adultos.

Kirikou e os Animais Selvagens
Título original: *Kirikou et lês Bêtes Sauvage*
Gênero*:* Animação
Ano: 2005
Diretores*:* Michel Ocelot e Bénédicte Galup
Origem: França
Duração: 74min
O avô de Kirikou (Pierre-Ndoffé Sarr) conta as desventuras do garoto, cuja altura não alcança nem o joelho de uma pessoa normal. Entre elas o avô conta como Kirikou aprendeu a ser jardineiro, detetive, artesão, doutor, comerciante e viajante, percorrendo os diversos recantos da África.

Monstros S.A.
Título original: *Monsters Inc.*
Gênero*:* Animação
Ano: 2000
Diretores*:* Peter Docter e David Silverman

Origem: EUA
Duração*:* 106min
Monstros S.A. é a maior fábrica de sustos existente. Localizada em uma dimensão paralela, a fábrica constrói portais que levam os monstros para os quartos das crianças, onde eles poderão lhes dar sustos e gerar a fonte de energia necessária para a sobrevivência da fábrica. Entre todos os monstros que lá trabalham o mais assustador de todos é James P. Sullivan (John Goodman), um grande e intimidador monstro de pêlo azul e chifres, que é chamado de Sully por seus amigos. Seu assistente é Mike Wzowski (Billy Crystal), um pequeno ser de um olho só com quem tem por missão assustar as crianças, que são consideradas tóxicas pelos monstros e cujo contato com eles seria catastrófico para seu mundo. Porém, ao visitar o mundo dos humanos a trabalho, Mike e Sully conhecem a garota Boo (Mary Gibbs), que acaba sem querer indo parar no mundo dos monstros e provoca a expulsão de ambos para o mundo real.

Príncipe e Princesas
Título original: *Princes & Princesses*
Gênero*:* Animação
Ano: 1999
Diretor*:* Michel Ocelot
Origem: França
Duração*:* 70min
Bem-vindos ao teatro de sombras do animador Michel Ocelot. Neste criativo filme de silhuetas animadas, uma menina e um menino encenam fantásticas peças de teatro, auxiliados por um velho técnico desempregado. Eles se transformam em herói e heroína de seis contos e viajam para todos os cantos do mundo, indo do passado remoto ao futuro distante. O filme apresenta um universo de elegantes e encantadoras figuras que deslumbram espectadores de todas as idades, mostrando a beleza do Antigo Egito, a poesia da arte japonesa, o romance da Idade Média e os prodígios do ano 3000.

Robôs
Título original: *Robots*
Gênero*:* Animação
Ano: 2005
Diretores*:* Chris Wedge e Carlos Saldanha
Origem: EUA
Duração: 90min
A história de "Robôs" se passa em um planeta totalmente habitado por máquinas, e sua população vive em constante evolução tecnológica. Rodney (voz de Ewan McGregor em inglês e Reynaldo Gianecchini no Brasil) é um jovem e inventivo robô que mora com a família no interior, mas sempre sonhou em trabalhar na cidade grande. Em sua viagem para conhecer Big Weld (voz de Mel Brooks), irá encontrar novos amigos e conhecer uma gangue de máquinas excluídas da sociedade. Dos mesmos criadores de "A Era do Gelo", o filme tem ainda as vozes de Halle Berry, Robin Williams e Greg Kinnear. No Brasil, o animado ganhou ainda a dublagem de André Mattos e Marina Person. A direção é do brasileiro Carlos Saldanha e do

americano e Chris Wedge - os mesmos criadores de "A Era do Gelo". O filme é baseado na obra Rolie Polie Olie.

Shrek 2
Título original: *Shrek 2*
Gênero*:* Animação
Ano: 2004
Diretores*:* Andrew, Asbury e Vernon
Origem: EUA
Duração*:* 105min
Após se casar com a Princesa Fiona (Cameron Diaz), Shrek (Mike Myers) vive feliz em seu pântano. Ao retornar de sua lua-de-mel Fiona recebe uma carta de seus pais, que não sabem que ela agora é um ogro, convidando-a para um jantar juntamente com seu grande amor, na intenção de conhecê-lo. A muito custo Fiona consegue convencer Shrek a ir visitá-los, tendo ainda a companhia do Burro (Eddie Murphy). Porém os problemas começam quando os pais de Fiona descobrem que ela não se casou com o Príncipe (Rupert Everett), a quem havia sido prometida, e enviam o Gato de Botas (Antonio Banderas) para separá-los.

A Viagem de Chihiro
Título original: *Sen to Chihiro no Kamikakushi*
Gênero: Aventura
Ano: 2001
Diretor*:* Hayao Miyazaki
Origem: Japão
Duração: 122min
Chihiro é uma garota de 10 anos que acredita que todo o universo deve atender aos seus caprichos. Após saber através de seus pais que estarão mudando de cidade ela fica furiosa, sem fazer nenhum esforço para esconder sua raiva. Em meio a lembranças de seus amigos que terá que deixar, Chihiro percebe que seu pai se perdeu no caminho para a nova cidade onde irão morar, indo parar defronte um túnel aparentemente sem fim que é guardado por uma estranha estátua. Curiosos, os pais de Chihiro decidem entrar no túnel. Apesar dos pedidos para voltarem ao carro, Chihiro acaba seguindo junto com eles para descobrir que ele leva a um mundo aparentemente deserto, onde existe uma cidade sem nenhum habitante. Famintos, os pais de Chihiro decidem comer a comida que está disponível em uma das casas, enquanto que a própria Chihiro decide explorar um pouco a cidade. Entretanto, logo ela encontra com Haku, um garoto que lhe diz para ir embora da cidade o mais rápido possível. Ao reencontrar seus pais, Chihiro fica surpresa ao ver que eles se transformaram em gigantescos porcos, enquanto que misteriosos seres começam a surgir do nada. É o início da jornada de Chihiro em um mundo fantasma, povoado por seres fantásticos, no qual humanos não são bem-vindos.

Anexo 2

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROJETO.

Núcleo de Educação Comunitária Jardim Guanabara – Sociedade cidadão 2000
Rua Gb 39 esq. c/ Gb28 Qd. 53 Lt. 01 – Jd. Guanabara III
Fone: 3524-1870 – Goiânia-GO

Goiânia, 02 de setembro de 2008.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, _____(nome do responsável pela criança)_____, AUTORIZO meu filho, _____(nome da criança)_____, a participar da oficina "O cinema como mediação na Cultura Visual", promovida pela Professora Mestranda Adriane Camilo Costa, no Núcleo de Educação Comunitária Jardim Guanabara, autorizo ainda, a divulgação do nome e imagens, de _____(nome da criança)_____ produzida no decorrer da Oficina, renunciando a qualquer tipo de recurso, inclusive monetário.

Assumindo todas as responsabilidades, por ser verdade assino o presente documento.

_____

responsável pela criança

Anexo 3

QUESTIONÁRIO

Nome:_____

Data de nascimento:____/____/_____.

Endereço:_____

Cidadão 2000 – Jd. Guanabara

1. Qual o tipo de filme que você mais gosta?
2. O que mais chama sua atenção nesse tipo de filme?
3. E o que menos gosta? Por quê?
4. Qual sua frequência em salas de cinema?
5. Em que cinema costuma ir?
6. Você loca filmes? Com qual frequência?
7. Quem mais loca filmes em sua casa?
8. Qual critério você usa para locar filmes?
9. Assiste filmes na televisão?
10. Qual o canal de TV passa filmes que você gosta? Em que horário?
11. Quais os programas de TV que assiste com mais frequência?
12. Algum professor usa filmes em sala?
13. Se usa, quais as disciplinas? Como é o processo? Passa todo o filme, algumas partes ou apenas sugere?
14. Na escola tem aparelho de TV, vídeo e DVD?
15. Existe local específico para sua utilização?
16. Se o aluno quiser fazer uso do equipamento é permitido?
17. Você sabe quantas locadoras existem perto de sua casa e/ou escola?
18. Você sabe o valor da locação?