

# O CINEMA E AS NARRATIVAS DE CRIANÇAS E JOVENS: REFLEXÕES INICIAIS

Adriana Hoffmann Fernandes<sup>1</sup>

Histórias. Nós as contamos uns para os outros. Sempre fizemos isso. Histórias para consolar, surpreender, entreter. E sempre houve contadores de história, sentados junto à lareira, viajando de cidade em cidade, falando, escrevendo, encenando. Nossas histórias, nossos mitos e lendas populares definiram, preservaram e renovaram culturas. Narrativas de perda e redenção, de heroísmo e fracasso. Histórias que tanto manifestam como secretamente oferecem modelos e lições, rotas para o passado e o futuro, guia para os desorientados. Histórias que desafiam, provocam, solapam. (SILVERSTONE, 2002, p. 79)

Nossa vida atualmente parece ser tecida num grande tear, em que as diferentes imagens vão, de alguma forma, fazendo parte da nossa experiência, das histórias que contamos uns para os outros. Zaccur (2000) comenta que o narrar se entretetece de tal modo à experiência humana que seria impossível situar no tempo e no espaço a origem das narrativas. Em meio a esse contar e recontar de histórias, todos nos formamos e crescemos. As histórias nos falam de valores e crenças e nos ajudam a conhecer e pensar sobre a realidade que nos cerca.

Em tese de doutorado recentemente concluída, busquei investigar a produção narrativa das crianças no contexto midiático. O estudo deu-se na interrelação das pesquisas sobre infância, mídia e educação, e foi realizado com crianças de 7 a 11 anos, em campos diferentes (escolas pública e particular, centro cultural e internet), através de oficinas de criação e entrevistas. O uso do termo narrativa foi entendido na tese como tudo o que é expresso em forma de uma história que marca o sujeito ao contar e criar. Tais narrativas podem acontecer em diferentes linguagens, recursos e suportes, não se restringindo à expressão pela escrita ou pela oralidade, mas acontecendo, também, por meio de imagens e sons. Nesse sentido, a narrativa reporta-se, principalmente, ao “contar de si”,<sup>2</sup> que, no caso da pesquisa que nos serve de base nesta reflexão, refere-se ao contar das crianças. As questões orientadoras da investigação relacionavam-se ao convívio das crianças com as narrativas da atualidade. Em que lugares ou suportes de seu cotidiano as crianças tinham acesso às narrativas? Como conviviam e criavam suas narrativas a partir do seu contexto cultural? Trago, neste momento, proposições de reflexão a partir dos achados da pesquisa que orientam um novo diálogo para outra pesquisa que se inicia.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, [hoffadri@yahoo.com.br](mailto:hoffadri@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Expressão utilizada a partir do uso do conceito de Narrativa do autor Walter Benjamin, em seu artigo “O narrador”. Mesmo considerando que o autor fala do narrador num determinado contexto histórico, entendo que seu entendimento da narrativa refere-se ao “contar de si”, ou seja, ao modo como os narradores contam as histórias que trazem a marca de sua experiência.

## Narrativa e imagem – possíveis marcas do contexto de uma época

Nas conversas com as crianças, para a tese, durante as oficinas de criação, percebeu-se o quanto a imagem é marca de suas escolhas e até mesmo de sua forma de pensar, entender e imaginar as histórias. Ao falar sobre como definiriam uma boa história, as crianças assim se expressaram:

História é uma história, assim, que a pessoa pode imaginar, assim, mais ou menos, colocando na cabeça da pessoa o que a pessoa acha, para ficar mais interessante o que a pessoa tá contando, não vendo. **Eu gosto de ficar vendo as coisas (...) como ler gibi, porque a pessoa vai lendo, aí vai mostrando mesmo, tipo um vídeo, e a pessoa vai fazendo na própria cabeça,** imaginando como é que foi. (Narley – escola pública)

Por que uma boa história, ou a definição do que seria uma história, passa pela imagem, pelo “ver a história”, como sendo algo mais forte do que o ouvir ou o ler? Barbero (2002) ressalta que hoje há toda uma reestruturação das funções das práticas culturais de memória, de saber, do imaginário e criação devido ao contexto social e cultural no qual essas crianças se formam.

Pino (2005) ressalta que a emergência das funções culturais no ser humano é explicitada por Vigotski quando fala no desenvolvimento cultural da criança. Ter o “ver” como critério de escolha está diretamente relacionado ao desenvolvimento cultural de tais crianças. Para isso, Pino relembra que Vigotski aponta em seus estudos que cada função em desenvolvimento aparece em cena duas vezes: uma vez no plano social e outra no plano pessoal, isto é, aparece primeiro entre pessoas (categoria interpsicológica) para depois aparecer no interior da criança (categoria intrapsicológica). Dessa forma, as funções culturais (ou funções superiores) surgem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, pelas quais, com a mediação do outro, vai adquirindo a forma humana. Tal mediação do outro é entendida não somente pelo outro sujeito, mas pelas produções culturais com as quais as crianças entram em contato desde que nascem.

As funções culturais com que as crianças criam e inventam suas histórias inscrevem-se na história social dos homens. E, sendo assim, esse vínculo cada vez maior das crianças com a imagem – não com qualquer imagem estática mas, principalmente, a audiovisual –, no qual “o contar supõe o ver”, como presenciam na tevê ou no cinema, parece ser algo relevante dentro do seu contexto social. Tal contato com histórias desse tipo faz parte das práticas das quais as crianças participam, dos modos como primeiro se relacionam como o mundo, até mesmo antes de ler e escrever. Isso é algo visível nos dias de hoje. As crianças já nascem nesse contexto de leitura de práticas diversas e entremeadas do qual a imagem audiovisual faz parte. Isso permite que vejam de “outra forma” e tenham outros parâmetros para suas narrativas, agora mais ancorados em sua visualidade.

Jonhny, um dos sujeitos da pesquisa, traz uma pista de como ocorre esse vínculo das crianças com a imagem em suas narrativas. Ao perguntar a ele, que mostra que produz histórias em quadrinhos inspiradas nos mangás que lê,<sup>3</sup> se conseguiria fazer a história por escrito, a resposta dada foi a seguinte: *“fica difícil, porque eu penso em quadrinhos... E, como leio muito essas histórias, tenho vontade de fazer assim para experimentar e ver novas formas...”*

Essa resposta inspira uma aproximação com Benjamin (1984), autor que, do âmbito da teoria crítica da cultura, ajuda a discernir que as novas formas de percepção expressam-se num *sensorium* diferente em razão da técnica, das novas tecnologias, e mostra o quanto é necessário considerar que as mudanças no espaço da cultura transformam a experiência dos sujeitos, interferindo nos seus modos de produzir cultura.

A explicação que Jonhny dá para sua produção remete a Valverde (2003). Para ele, quando dizemos que nosso “modo de ver” as coisas foi modificado, falamos, na verdade, de nossa sensibilidade, e precisamos pensar de que forma essa sensibilidade está sendo considerada. Um dos meios de considerá-la é levando em conta que há diferentes modos de percepção humana, tendo em vista a época, a localização, a nacionalidade, etc. Nesse caso, nos referimos a práticas coletivas mediante as quais partilhamos a vida social. Assim, a sensibilidade remete aos padrões culturais vigentes e sua modificação corresponderia à alteração de hábitos perceptivos. O autor comenta que é preciso lembrar que o desenvolvimento da tecnologia confunde-se com a história da cultura e que esta é condição da própria tecnologia. Dessa maneira, quando Jonhny mostra que alterou seu “modo de ver e pensar”, que agora ocorre “em quadrinhos” a partir do contato com uma produção cultural (que no caso são os mangás), o que ele indica é que alterou sua forma de contar, que é diferente da dos adultos, pois já não tem como elemento principal a relação com o texto escrito.

Vemos que os sentidos nas sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das imagens, que exercem o papel de grandes mediadoras entre sujeito e cultura. De fato, a imagem audiovisual não só assegura formas de socialização e transmissão de informações, como também faz parte da nossa prática social e cultural. Estamos vivendo uma audiovisualização da cultura sem precedentes, e, portanto, as crianças e jovens vivem uma relação diferenciada com o conhecimento pelo seu vínculo com a imagem em seu processo de formação (OSWALD, FERNANDES, SILVA e LOPES, 2005; FERNANDES, 2008a, FERNANDES, 2008b, FERNANDES, 2008c).

---

<sup>3</sup> Revistas em quadrinho japonesas.

Como lembra Milton José de Almeida (2001) uma das causas da separação entre a educação e a cultura é que “atualmente há uma grande quantidade de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e da televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito” (p.9). Muitos estão formando sua inteligibilidade do mundo a partir das imagens. Dessa maneira, hoje, as narrativas audiovisuais não são uma complementação da mensagem escrita, do texto como é tradicionalmente entendido, mas são um outro texto que está tendo uma presença forte na educação e no cotidiano das crianças e também dos jovens.

As falas a seguir trazem alguns dos modos de relação das crianças da tese com as histórias e nos fazem pensar a respeito:

RENAN: As histórias que eu mais gosto são do *Pinóquio* e do *Saci Pererê*.

PESQ: Onde é que você conheceu essas histórias?

RENAN: A do *Pinóquio* eu conheci pelo **filme**, e o do *Saci Pererê* foi do **livro**...  
(Escola pública)

MATEUS: Eu gosto de histórias com muita ação, *histórias medievais* e também quanto entra personagens como ogro, criaturas mitológicas, e também gosto de histórias de terror... Um pouco...

PESQ: Então me dá um exemplo de algumas histórias que você gosta.

MATEUS: *Ghostbuster* que é aquela *história de terror* do **livro** que eu trouxe... Uma de história medieval... Eu já vi *Senhor dos Anéis* [**filme**]...

(Escola particular)

GABRIELE: Se você quer saber a verdade (isso é meio estranho), eu adoooooro a história da *Bela e da Fera*, da *Cinderela*, da *Jasmin*. Mas também gosto de histórias mais recentes, como a coleção de livros *Fala Sério*, da Thalita Reboucas, dos livros *Quem mexeu o meu Queijo*, *Uma professora muito maluquinha* e muuuuuuuuitos outros. As histórias de princesas eu conheci por **filmes** e as outras por **livros**.

(Bloguinho)

LUIZA: ... eu gosto muito de ver **filme** (...) Mas pelo **livro** também é bom, porque tem várias histórias, várias formas, assim... histórias reais, histórias inventadas. (...)

(Centro cultural)

Percebe-se como LIVROS e FILMES aparecem com maior incidência na fala da maioria das crianças nos diferentes campos pesquisados, sendo os suportes que preferem, e dos quais mais se utilizam para ter acesso às histórias. Como Laura comenta: “*acho que os livros e filmes são muito parecidos...*”

PESQ: Você falou que vê mais histórias em livros, essa é a maneira que você mais gosta, que você prefere, ou tem outras maneiras de entrar em contato com histórias que você prefira?

MATEUS: Bom... *Em filmes*.

(Escola particular)

Eco (*apud* AGUIAR, 2003) explica a complementaridade entre livro e cinema ao dizer que narrativa literária e filme cinematográfico são artes de ação, pois partem de um mesmo processo de fabulação que os alicerça. Prates (2003) comenta que “entre a superfície em branco da página e o espaço vazio da tela há laços mais estreitos do que nos é dado suspeitar à primeira vista” (p. 148) e lembra que:

Entre ambos estabeleceu-se um comércio internarrativo que, se de um lado forneceu ao cinema mecanismos literários que lhe facultam contar histórias, hoje dota a literatura de técnicas cinematográficas que contribuem para revigorar sua capacidade expressiva, particularmente no que tange às produções romanescas. São bastante abundantes os casos de textos, literários ou não, em que se registra um forte parentesco com elementos que, após o surgimento dos meios tecnológicos, assumiram feição declaradamente cinematográfica. (PRATES, 2003, p. 148 e 149)

A segunda questão trazida pela investigação resgata o que foi pesquisado na tese sobre a narrativa das crianças, em que se percebia esse vínculo cada vez maior com a imagem, principalmente a audiovisual, trazendo a ideia de que “o contar suponha o ver” para, nesse momento, delimitar o horizonte de uma nova pesquisa que procure observar a relação, tanto das crianças quanto dos jovens, com um dos tipos de narrativa destacado na pesquisa anterior: a narrativa cinematográfica.

Martín-Barbero (2003) lembra que é preciso entender a complexidade das mudanças que as linguagens, as escritas e as narrativas estão atravessando. É com este sujeito que a educação tem que lidar: alguém cuja experiência de relacionamento social passa, cada dia mais, por sua sensibilidade. Assim, o autor lembra que o modo de relação com os objetos, com a linguagem ou com os saberes depende das mediações culturais, trazendo um exemplo de sua própria experiência para explicar o que quer dizer:

No povoado castelhano em que vivi quando pequeno, aprendi que na vida cotidiana das pessoas a oralidade podia ser outra cultura: quando os camponeses de meu povoado falavam de seu mundo agrário e de colheitas, de seus trabalhos e saberes, tinham uma riqueza de vocabulário precisa e preciosa. Mas se alguém lhes pedia para escreverem... então emudeciam, porque a escritura implicava outra cultura. (p. 7)

Nesse sentido, a imagem é para essas crianças parte de sua cultura, que para nós seria “outra cultura”. Na tese, me interessava perceber o convívio das crianças com as narrativas a que tinham acesso em diferentes suportes e perceber, através desse contexto cultural, sua produção. Além do cinema ter surgido das falas das crianças da pesquisa anterior, a escolha por focalizar a narrativa cinematográfica na investigação que se inicia deve-se ao fato de entender que, de todas as que se oferecem ao nosso estudo, o cinema é a narrativa mais complexa, que permite, de forma mais ampla, a percepção da formação narrativa dos sujeitos em seus modos de ler e narrar por imagens.

Duarte (2002) ressalta que ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. A autora destaca que o homem do século XXI jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento. Hobsbawm (1994, apud DUARTE, 2002) reafirma essa centralidade do cinema declarando que o cinema não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas também a maneira como os seres humanos percebem a realidade.

### **O cinema como narrativa para as crianças e os jovens**

Rivoltella (2008) lembra que o dispositivo cinematográfico difere da mutabilidade de telas vividas pelas crianças e jovens em seu cotidiano e, como sugere Aumont, tal dispositivo institui uma forma de ação do espectador caracterizada por um olhar durável (narrativa que se assiste do início ao fim), variável (a sucessão de imagens no interior do filme configura uma sucessão temporal da história), isolável de outras telas (aquilo que posso ver no cinema é o que o filme permite ver naquele momento, não havendo simultaneidade com outras telas). Essa caracterização da linguagem do cinema em relação ao espectador permite a observação da relação de crianças e jovens com essas narrativas e amplia as possibilidades de produção narrativa audiovisual desses sujeitos.

Considerar o cinema como um meio narrativo, como afirma Fantin (2006), elegendo-o como foco de pesquisa com crianças e jovens, significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição.

Hoje, há meios para que muitos possam ser autores, produtores de suas narrativas, contando suas histórias de vida e de ficção entremeando os papéis de consumo e produção. Mas, assim como percebemos na tese, a criação de narrativas em suportes diferentes da escrita não é algo com o qual todas as crianças saibam lidar, pela falta de acesso e de conhecimento do funcionamento da linguagem audiovisual. Percebemos na pesquisa anterior que muitas crianças – mesmo conhecendo muitas histórias no formato audiovisual – não sabiam ainda como criar a partir delas, tornando-se autoras num formato diferente do padrão escrito tradicionalmente ensinado pela escola. A busca pela superação desse limite na relação de crianças e jovens com uma dessas linguagens narrativas – o cinema – ampliando formas e possibilidades de contar é, pois, um dos aspectos que merece atenção na pesquisa que se inicia.

Sabemos que o contexto cultural das crianças e jovens está hoje estreitamente relacionado às mídias, destacando-se, entre elas, a narrativa cinematográfica (mesmo que para muitos esse contato ocorra via tevê ou vídeo). Hoje vemos que os relatos sobrevivem crescentemente inscritos no ecossistema comunicativo/discursivo das mídias. Por constituir-se como um cruzamento de práticas socioculturais diversas, o cinema é um “agente de socialização” que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas dos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações filmicas, das pessoas com imaginários múltiplos, etc. O cinema também é um dos elementos do *ambiente simbólico* das novas gerações que possibilita essa ampliação do contar.(RIVOLTELLA, 2008, p.75).

Fantin (2006) ressalta que podemos identificar inúmeras formas pelas quais estruturamos a experiência através da percepção, de acordo com o que discute Benjamin, e todas elas podem ser significadas pela narração. Diversos autores abordam o papel da narrativa e da multiplicidade de formas que ela assume na contemporaneidade, incluindo a narrativa do cinema, que passa a ser um dos contadores de histórias da era moderna. Nesse contexto, surgem diversas possibilidades de “resgate” ou “reapropriação” de histórias que podem configurar-se em novas narrativas.

Se nos reportarmos ao que nos diz Walter Benjamin, é possível que as narrativas rememoradas a partir do cinema sejam carregadas de experiências? Estaríamos vislumbrando e vivendo novos modos de transmissão da experiência nos dias de hoje? Que sentidos de narrar podem ser construídos pelas crianças e jovens na relação com o cinema?

Fantin (2006) reflete que a relação entre a experiência fugaz de assistir a um filme, comentada por Benjamin, e a permanência do cinema como arte a levou a pensar na durabilidade desses instantes passageiros que permanecem como narrativas. Inferir como o cinema pode se transformar em experiência para as crianças e jovens, para além do imediatamente vivido, exige uma construção da experiência benjaminiana na relação com a cultura.

Se “habitar significa deixar rastros”, como diz Benjamin, habitar uma experiência com o cinema significaria apropriar-se dela, deixando rastros em nós mesmos. E esses rastros podem ser de diversas naturezas. Os rastros e marcas que constituem a dimensão da experiência na relação com o cinema e suas narrativas ocorrem na “apropriação” que fazem e que “faz parte do processo de formação, através do qual os indivíduos desenvolvem o seu sentido de si e dos outros, da sua história, do lugar que ocupam no mundo e dos grupos sociais a que pertencem” (Fantin, 2006, p. 12).

## **Contextualizando a pesquisa: a percepção dos modos de relação das crianças e jovens com as narrativas do cinema**

Ao contrário dos estudos que concebem que a relação dos sujeitos com as narrativas audiovisuais no contexto atual seria uma mera resposta ao estímulo da mensagem, procuro trabalhar na linha dos Estudos Culturais latino-americanos, olhando para essa relação que crianças e jovens estão estabelecendo com o cinema a partir dos sentidos que eles próprios produzem. Mesmo reconhecendo a contribuição que minha tese trouxe para pensarmos sobre a formação das crianças no contexto midiático, ao investigar as suas narrativas reconheço que ela também trouxe outra necessidade: a de pensar, a partir do estudo realizado, como crianças e também jovens constroem seus modos de relação, em especial com o cinema, e suas produções narrativas, não no contexto habitual de uso do cinema como ilustração, mas em espaços de formação (escola e universidade) que privilegiam o convívio mais amigável junto a essas narrativas, ampliando as possibilidades de estarem com o cinema, pensarem sobre o cinema e produzirem através do cinema (as três dimensões da mídia-educação como formadora de sujeitos).

Nesse contexto, Jorge Larrosa (1996, apud Garcia, 2008) colabora conosco ao privilegiar a questão da experiência no processo de formação. Ele lembra que vivemos um tempo em que, muitas vezes, o conhecimento se dá apartado do sujeito que conhece. Ligar sujeito e conhecimento, através da experiência, é o que – para Larrosa – caracteriza a formação. *A experiência, no caso, é o que nos marca*. Podemos saber muito sem que isso nos toque, sem que esse saber interfira em nossa existência. Basta que esse conhecimento seja “exterior” a nós mesmos. Para que a experiência ocorra, é necessário que se tenha a capacidade de escutar, dialogar e negociar significados. Assim como nas rodas de leitura, como afirma Garcia, é necessário todo um aprendizado que privilegia a *escuta*, o *diálogo* e a *negociação* de significados. Também em outras estratégias metodológicas pode-se vivenciar esse mesmo processo.

Canclini (2005) reitera essa perspectiva do diálogo, pois enfoca a cultura na ótica da interculturalidade, entendendo-a como um processo de mudança e não como um “pacote de características fixas”. Por esse motivo, opta por nomeá-la pelo adjetivo cultural, tal como discute Appadurai (1996, apud Canclini, 2005), já que o adjetivo traz de forma mais abrangente esse sistema de relações de sentido, as quais identificam “diferenças, contrastes e comparações” que compõem esse cultural. Ao propor estudar *o cultural*, o autor abarca um conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram as relações com os outros.



Em minha tese, nas oficinas realizadas com as crianças (FERNANDES, 2009), esse processo de diálogo foi fundamental na construção e compreensão dos modos de pensar e construir narrativas condizentes com a experiência de ser criança no mundo contemporâneo. Castro (2008) afirma que esse tipo de pesquisa entende as crianças e jovens participantes como sujeitos que no decorrer dela colaboram e a constroem em conjunto com o pesquisador. Na observação de momentos de exibição e debate de filmes, ou mesmo de entrevistas coletivas e individuais (que serão filmadas por nós ou pelas próprias crianças e jovens participantes), interessa ao pesquisador na pesquisa-intervenção, conforme aponta Moreira (2008), a visão do entrevistado sobre a temática em questão no debate (exibido na filmagem e nas gravações e as tomadas feitas por eles nesses registros, que também nos falam muito), podendo as crianças e jovens serem participantes ativos da mesma, trazendo proposições e fazendo questionamentos e propostas para a recondução do próprio processo de pesquisa, inclusive, e produzirem – caso desejarem – seus próprios vídeos como parte da pesquisa.

Pesquisar dentro da escola e da universidade com os sujeitos, focalizando em especial o cinema em sua dimensão narrativa e formativa, traz contribuições cada vez mais necessárias para um repensar sobre as necessidades de formação de crianças e jovens, no atual contexto, e possíveis políticas educacionais e modos de organização da educação em nosso país, que sejam mais próximos e mais condizentes com as necessidades e demandas das crianças e jovens em nossa cultura.

Dentro das principais contribuições, está a ampliação das possibilidades que uma pesquisa como essa pode trazer para o campo da Mídia-Educação. Fantin (2005) ressalta que falar de Mídia-Educação significa falar da construção de uma relação para aproximar objetos, saberes e fazeres da Comunicação e da Educação, envolvendo um olhar interdisciplinar que faz parte de um movimento internacional. Enquanto nos países do hemisfério norte a trajetória da Mídia-Educação envolveu a educação para a imagem e audiovisual, os meios – cinema, rádio, tevê, jornal, Internet – e as multimídias, e hoje significa a educação sobre, com e através das mídias, nos países latino-americanos seu percurso esteve fortemente ligado aos movimentos sociais, sendo crescente no contexto brasileiro sua discussão em universidades, escolas e outras instituições da prática social. Muito se fez, mas muito ainda há para se fazer nesse campo de estudos em construção nas práticas escolares.

### **O cinema como hipótese – um diálogo com Alain Bergala**

Alain Bergala (2008) será um dos autores que, por trabalhar com as dimensões do cinema na educação, dialogará com os demais autores constituindo o nosso referencial teórico-metodológico. O autor destaca que, nesse convívio com o cinema em sua entrada na escola, muitas vezes corre-se o risco de se ver nas novas narrativas apenas o que já se via nas antigas. O cinema traz experiências que por vezes são estranhas, por não serem conhecidas dentro dos parâmetros já definidos por uma determinada cultura. Por esse motivo Bergala fala do cinema como espaço de alteridade. Sob a hipótese de que o cinema pode entrar na escola como um “outro”, provocando uma experiência à parte, o professor e cineasta francês nos conta como desenvolveu para o governo de Jack Lang,<sup>4</sup> no projeto *Missão*, de 5 anos, um trabalho de levar as artes às escolas.

Bergala considera “função languageira do cinema” a prática de alguns professores de escolher filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar temas nas aulas de história ou literatura, por exemplo. Nesse sentido, o autor considera que perde-se uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver, ao mesmo tempo em que se analisa o modo como ele nos mostra e reconstrói esse mundo. Leite e Rodrigues (on-line) destacam que, segundo o autor, a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso. Dessa maneira, a escola pode possibilitar o encontro com o cinema, ajudar os alunos a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não pode obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme. Esse processo de formação é absolutamente individual, ainda que ocorra numa situação de experiência coletiva. Na relação cinema e educação, Bergala ressalta que seria necessário começar a pensar diferentemente de como a escola pensa sobre o filme. Assim, destaca o modo de entendimento do filme na escola que explicita um dos aspectos de sua hipótese-cinema.

[ver o filme] não como objeto do ponto de vista pedagógico, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, descodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (BERGALA, 2008, pp. 33-34)

O outro aspecto de sua hipótese-cinema diz respeito à relação entre a chamada abordagem crítica – que enfoca apenas a leitura dos filmes – e a passagem ao ato – a realização de filmes. O autor evidencia que, para ele, não existe essa diferença entre o leitor dos filmes (pedagogia do espectador) e a sua produção (pedagogia da passagem ao ato). Bergala enfatiza a necessidade de

---

<sup>4</sup> Em 14 de dezembro de 2000, Jack Lang, desde o Ministério de Educação da França, junto com o Ministério da Cultura, representado por Catherine Tasca, lançou o chamado “Plano de cinco anos”, para introduzir a arte na escola de um modo até então inédito, isto é, não como ensino da arte mas como uma experiência de “fazer arte”. Bergala se desempenhou como consultor e conselheiro neste projeto da introdução da arte cinematográfica nas escolas públicas (LEITE E RODRIGUES, 2010).

que o cinema seja trazido para a escola como essa pedagogia generalizada da criação. Nela, seria preciso implementar uma educação para o cinema como arte, em que as crianças e jovens aprendessem a tornar-se espectadores que vivenciam as emoções da própria criação.

Bergala fala do cinema como espaço de alteridade. A alteridade é entendida como possibilidade de ampliação de olhares, trocas, diálogos com outros sujeitos e suas culturas. A alteridade proposta por Bergala fundamenta a construção da pesquisa atual, que acontece dentro do Núcleo de Linguagens e Mídias da UNIRIO e está articulada – alteritariamente – a dois projetos de pesquisa de outras universidades: um da UCP (Universidade Católica de Petrópolis) e outro da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), todos vinculados aos Programas de Pós-Graduação dessas universidades.

Adriana Fresquet – pesquisadora da UFRJ – reafirma seu diálogo teórico-metodológico apontando a estreita relação de nossas propostas e sua possibilidade alteritária quando afirma em seu projeto que:

[a pesquisa] reconhece o protagonismo e a especificidade da produção infantil (...) Acreditamos que crianças (...) são capazes de produzir cultura, um mundo particular, registrado com o enquadramento que só o olhar in-experiente – no sentido afirmativo e benjaminiano da expressão – é capaz de dar ao “fazer arte”. Só elas (e os poetas) são capazes de ver a importância dos objetos mais puros e infalsificáveis sobre a face da Terra. Só elas (e alguns cineastas) têm o talento de se inclinar a buscar no cotidiano mais visível aquelas coisas que são invisíveis para o mundo adulto, necessárias para os colecionadores e mágicos e insubstituíveis para os artistas. (2010, p. 2)

O projeto de Fresquet desenvolve-se a partir da experiência de um projeto piloto de ensino de cinema em contexto escolar (CAp-UFRJ), em parceria com a Cinemateca do MAM-Rio (no marco do convênio com a Faculdade de Educação da UFRJ), que já está em andamento desde novembro 2006, quando iniciou-se o projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD). Dialogamos com Garcia – pesquisador da UCP – que afirma:

Pensar a leitura como formação é buscar o que trans-forma o sujeito neste processo, numa dinâmica de constituição de um sujeito cuja identidade não é estática nem definitiva. Admitir a leitura como algo que forma o sujeito implica em pensar na subjetividade do leitor. (2010, p.6)

A proposta de Bergala, como aponta Marília Franco (on-line) – em diálogo com os demais pesquisadores – nos faz refletir sobre a absoluta relevância da proposta de que esses filmes sejam experimentados como vivência cultural escolar, como algo que “trans-forma” o sujeito, e não como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos. O que Bergala propõe é uma forma de inserção do cinema na escola que redimensiona os dois campos – o cinema e a escola –, atribuindo-lhes uma importância formadora para além das pragmáticas das disciplinas escolares racionalmente organizadas nas várias seções de conhecimento, e para além da mera função de entretenimento com que a escola sempre tratou o cinema. A arte que não nos modifica e não

dialoga conosco enquanto sujeitos em mudança, se contentando apenas em enviar mensagens, não é arte.

Amorim (on-line) ressalta que um dos fundamentos da relação cinema e educação refere-se à construção da comunicação audiovisual tecnologicamente mediada. Isto é, a criação de um modo de registrar histórias – verdadeiras ou ficcionais – e narrá-las, fixando-as num suporte manipulável e que pereniza cada obra, permitindo que ela siga intacta para a fruição de todos os públicos, independente de tempo e lugar. O outro fundamento é contar histórias ou construir narrativas. Isso é um fato/hábito tão antigo quanto o próprio homem, e a construção da cultura humana está intrinsecamente ligada a isso. Inúmeras formas e motivações foram sendo construídas e transmitidas entre os homens e os povos para registrar e fixar histórias, e muitas dessas formas evoluíram para o que hoje entendemos como expressões estéticas ou linguagens artísticas. Sendo assim, o cinema acrescenta seu potencial tecnológico a uma forma de vida habitual e já amplamente experimentada.

Todos os elementos característicos da linguagem cinematográfica – planos, movimentos de câmera, efeitos de iluminação, campo sonoro – e a montagem – que, além de organizar a lógica da história contada, usa recursos para acelerar ou retardar os efeitos emocionantes – foram sendo construídos rigorosamente para capturar, sem restrições, a atenção do espectador. Imerso nesse mar de estímulos sensoriais que vivificam a história contada, o espectador se deixa conduzir por um conjunto de emoções, experimentando uma verdadeira “vivência virtual” em torno da aventura cinematográfica oferecida. (AMORIM, on-line)

Na relação que as crianças e também os jovens estabelecem no cotidiano com as narrativas cinematográficas, percebe-se como escolhem trechos/peças destes e voltam a eles inúmeras vezes, numa repetição das partes preferidas. Bergala destaca que pode-se trabalhar na escola com a “pedagogia do fragmento” e que há dois modos de escolher e pensar um trecho de filme: como um extrato autônomo, apreendido em sua totalidade; ou ao contrário, como um pedaço retirado de um filme, no qual o corte se faz presente. Em ambas as maneiras, pode-se chegar a resultados positivos pedagógicos. Esse trabalho com o fragmento considera o plano como a menor parte de um filme que possibilita o desenvolvimento de um olhar para a criação/autoria do filme. Analisando-se uma unidade menor, pode-se unir a abordagem analítica à iniciação à criação. Como Bergala propõe:

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor. (BERGALA, 2008, p. 125)

No contexto da pesquisa, o diálogo com Alain Bergala auxilia-nos a refletir sobre o processo formativo vivido pelas crianças e jovens nos contextos escolares, entendendo que a relação

ocorre em um processo de apropriação criativa das narrativas cinematográficas estreitamente relacionado às dimensões da Mídia-Educação apresentadas nesse artigo, e ancorando-se à perspectiva da pesquisa ao entender que a produção de narrativas audiovisuais pelas crianças e jovens, ao mesmo tempo em que é parte do seu processo formativo, aponta-nos o modo como estão constituindo suas relações com o cinema através da criação.

### **Considerações finais**

O contexto atual aponta cada vez mais que não basta formarmos alunos para a leitura crítica, mas que constituir-se leitor inclui também ler a mídia, a literatura das estéticas audiovisuais, entendendo que a leitura do cinema passa pela produção criativa com ele, tal como discutem os estudos de Mídia-Educação. Por outro lado, aprender a ler essas narrativas audiovisuais é também aprender a diferenciá-las, a distinguir e apreciar criticamente tanto suas inércias narrativas e seus recursos ideológicos como as poéticas de repetição serial e as possibilidades estéticas dos novos gêneros. Esse é um papel fundamental do qual a escola não pode mais se furtar, buscando inserir em suas práticas novos e ativos modos de relação com o mundo da imagem (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Como o autor faz pensar, uma escola (ou uma educação) incapaz de assumir essa criatividade – que as crianças trazem nessas novas sensibilidades – e de potencializá-la, incapaz de conhecer e diferenciar as lógicas das culturas que elas trazem, não apenas impõe uma só lógica como acaba destruindo, quem sabe para sempre, toda a possibilidade de que haja criatividade na vida desses meninos e meninas. Se a imaginação e a criatividade entendidas pela escola estiverem dispostas apenas nos formatos conhecidos pelos adultos em sua infância (apenas como modelos do que era ser criativo na infância deles), não reconhecendo como imaginação ou criatividade nada que não traga seus parâmetros na criação, pode-se fechar às crianças as possibilidades de criarem diante desse novo contexto. Manuel Castells (apud MARTIN-BARBERO, 2003) ajuda a entender que o novo modo de produzir se acha inextricavelmente unido a um novo modo de comunicar, convertendo o conhecimento em uma força produtiva direta:

não foi o tipo das atividades das quais participam a humanidade que mudou, o que mudou foi sua capacidade tecnológica de usar como força produtiva aquilo que distingue a espécie humana como raridade biológica: sua capacidade para processar símbolos.

Com isso, Castells (*idem*) mostra que a criatividade das sociedades ocidentais passa hoje, de modo significativo, pela tecnologia e – complementarmente – que passa pela capacidade de lidar e criar com as imagens.

Temos um desafio ao trabalhar com a imagem na educação: uma proposta de recuperação da dimensão simbólica, “daquilo que o mercado não pode fazer”, como diz Martín-Barbero (2004), num trabalho de fortalecimento da memória cultural dos sujeitos que se dê tanto no âmbito dos grupos como no das políticas culturais. É a partir da assunção da tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura que a escola pode inserir-se nos processos de mudança que atravessam nossa sociedade, buscando configurar, pela coletividade, a memória cultural das crianças e jovens. A hibridação, como aponta esse autor, penetra no campo dos relatos cujo estatuto deixou de ser literário para ser cultural. Nesse contexto, Canclini (2003) aponta o nosso importante papel de reservar lugar central à cidadania. Abrir espaços de ler, ver, pensar e criar narrativas – dentro e fora da escola – é garantir esse espaço de cidadania às crianças e jovens, diante de uma reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de *navegar* entre os textos para deles apropriarem-se como sujeitos de sua história.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, Flávio. Literatura, cinema e televisão. IN: PELEGRINI *et al.* *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: SENAC; Instituto Itaú Cultural, 2003.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP, 2003.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. IN: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Infância, narrativa e imagem na contemporaneidade. *Anais do I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*. Juiz de Fora, 2008(a).

\_\_\_\_\_. Narrativa e imagem: a criação na produção das crianças. In: Proped UERJ. (Org.). *Divulgação Científica em Educação e Imagem*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008(b).

\_\_\_\_\_. "Não posso escrever a história porque penso em quadrinhos". *Jornal Educação e Imagem*. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/Jornal/>. 2008(c).

FANTIN, Mônica. Novo olhar sobre a mídia-educação. *Anais dos Encontros Anuais da 28ª ANPED*. Caxambu, 2005.

FANTIN, Monica. *Crianças, cinema, mídia e educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema. Múltiplos diálogos. Dossiê Cinema e Educação. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 9. - janeiro/julho 2010. Faculdade de Educação da UFRJ. Disponível em :

[http://www.fe.ufrj.br/artigos/n9/2\\_Hipotese\\_cinema\\_e\\_seus\\_multiplos\\_dialog.pdf](http://www.fe.ufrj.br/artigos/n9/2_Hipotese_cinema_e_seus_multiplos_dialog.pdf). Acesso em: jun. 2010.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica*. Projeto de Pesquisa, Mestrado em Educação – Univesidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

GARCIA, Pedro Benjamim. Formação do leitor com imagens & textos em rodas de leitura. Projeto de Pesquisa, Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2010.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo; RODRIGUES, Marina. Resenha do livro A hipótese-cinema. Dossiê Cinema e Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 9, jan/jul 2010. Faculdade de Educação da UFRJ. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/artigos/n9/8\\_Resenha\\_A\\_hipotese\\_cinema.pdf](http://www.fe.ufrj.br/artigos/n9/8_Resenha_A_hipotese_cinema.pdf). Acesso em junho de 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mário Wilton (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. Tradução livre. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.32, may-ago, 2003. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

\_\_\_\_\_. *O ofício do cartógrafo*. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

MOREIRA, Maria Inês Castro. Pesquisa intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. IN: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes(orgs.) *Pesquisa-intervenção com a infância e a juventude*. Rio de Janeiro: Ed NAU / FAPERJ, 2008.

OSWALD, Maria Luiza, FERNANDES, Adriana Hoffmann, SILVA, Andréia Attanzio da e LOPES, Paolla Teodoro. Consumo cultural e produção de sentidos: o jovem e a leitura do mangá. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda e BARRETO, Rachel Goulart (orgs.) *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. São Paulo: DP&A, 2005. p. 81-101.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRATES, Marinyze. E a tela invade a página (laços entre literatura e cinema em Hotel atlântico, de João Gilberto Noll). In: VALVERDE, Monclar. *As formas do sentido: estudos em estética da comunicação*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da Consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: GIRARDELLO, Gilka e FANTIN, Mônica. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura*. Campinas: Papirus, 2008.

SILVERSTONE, Roger (2002). *Poética*. IN: \_\_\_\_\_. Por que estudar a mídia? Edições Loyola: São Paulo, SP.

VALVERDE, Monclar. Recepção e sensibilidade. In: \_\_\_\_\_. *As formas do sentido: estudos em estética da comunicação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2000.