



UNIRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉERICA RIVAS GATTO

**NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM OS FILMES: REFLEXÕES
SOBRE INFÂNCIA E CONSUMO A PARTIR DO CINECLUBE
MEGACINE**

**RIO DE JANEIRO
2013**

ÉERICA RIVAS GATTO

**NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM OS FILMES: REFLEXÕES
SOBRE INFÂNCIA E CONSUMO A PARTIR DO CINECLUBE
MEGACINE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Hoffmann
Fernandes

RIO DE JANEIRO
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÉERICA RIVAS GATTO

Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclube Megacine

Aprovada pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, 15 / 07 / 2013

Prof^a. Dr^a. Adriana Hoffmann Fernandes – UNIRIO
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet – UFRJ
(Examinador externo)

Prof^a. Dr^a. Guaracira Gouveia – UNIRIO
(Examinador interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Nunes – UNIRIO
(Examinador interno)

*As crianças que me ensinaram a
exercitar a escuta e um novo olhar para as infâncias...*

AGRADECIMENTOS

Quem quer dizer o que sente, não sabe o que há de dizer (Fernando Pessoa). E assim me sinto ao pensar em como agradecer aqueles que me apoiaram durante o percurso do mestrado, sem conseguir dimensionar em palavras a minha gratidão por essas pessoas especiais, agradeço...

- A Deus, minha fortaleza e amparo, fonte de serenidade e esperança.
- A meu marido Rodrigo, que com sua paciência e amor soube ser um colo amigo, protetor e companheiro em todos os momentos. Esse trabalho não aconteceria sem seu apoio carinhoso.
- A minha mãezinha Eliene, com sua ternura e amor foi e sempre será meu alicerce, um anjinho enviado por Deus!
- A meu pai José Ramon, o grande incentivador de todos os meus voos... Com sua simplicidade me ajudou a voar cada vez mais alto, graças a você conquisto mais esta vitória.
- A meu irmão Ramon Patrick, motivo de orgulho e sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida, minha eterna criança.
- Meus amigos e primos tão queridos, que respeitaram o isolamento necessário nesse período e ao mesmo tempo tornaram pequenos momentos de descontração em motivo de grande felicidade.
- A professora Adriana Hoffmann, pessoa muito querida e atenciosa. Nos momentos mais difíceis me mostrava que tudo daria certo. Obrigada por acreditar e incentivar este trabalho.
- As professoras Adriana Fresquet e Guaracira Gouvea, um agradecimento especial. Suas contribuições foram fundamentais para o caminhar deste trabalho.
- As crianças da pesquisa e aos seus pais, que confiaram e abraçaram tão carinhosamente este estudo.
- Ao grupo de pesquisa *Cinenarrativas* imprescindíveis interlocutoras, com seus olhares atentos e repletos de respeito e carinho, deram todo o apoio necessário no caminhar da pesquisa.
- A Renata, minha parceira neste estudo. Sem a sua escuta e seu olhar apaixonado pela infância, não seria tão gratificante chegar a esse momento.
- Aos amigos da Escola municipal, pelas palavras de carinho e o acolhimento de todos os dias.
- A todos aqueles que de alguma forma, através de uma palavra amiga ou de um olhar acalentador torceram por mim.

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

RESUMO

Diante da profusão de textos multimidiáticos existentes na contemporaneidade é imprescindível a participação das crianças na sociedade através de experiências culturais diversas. Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo investigar as relações das crianças com o cinema a partir das suas narrativas e leituras com os filmes dentro do contexto escolar. O estudo compartilha questões para a construção metodológica da pesquisa, com aporte teórico de Lúcia Rabello de Castro, Leny Sato, Rita Ribes Pereira, dentre outros, sob a perspectiva da pesquisa-intervenção, a partir da ideia de interação e construção com os sujeitos da pesquisa, compreendendo a criança como sujeito produtor na/da cultura, com experiências múltiplas e diferenciadas. O campo da pesquisa constituiu-se pela criação do cineclube Megacine no ano de 2011, com cerca de 40 crianças de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com a proposta de criar com elas um cineclube na escola. Além das sessões de filmes com debates, foram escolhidos como instrumentos metodológicos as entrevistas coletivas e um questionário sobre consumo cultural. Os desafios e escolhas teórico-metodológicas estiveram em consonância com a perspectiva adotada no estudo, como o protagonismo das crianças nesse processo e a posição híbrida ocupada pela pesquisadora. Além de propor reflexões sobre as diversas infâncias pelos olhares das crianças com os filmes, o texto levanta a questão do consumo enquanto processo de apropriação de produtos socioculturais. Dentre os autores que fundamentam as discussões desses temas destacam-se Sônia Kramer, David Buckingham e Néstor Garcia Canclini. Sendo assim, o estudo convida o leitor a experienciar um mergulho nas narrativas das crianças, em suas relações com a cultura da imagem, mais especificamente com o cinema, refletindo sobre questões que permeiam a infância na contemporaneidade.

Palavras-chave: Narrativas. Infância. Filmes/Cinema. Consumo.

ABSTRACT

In face of the profusion of multimidiatic texts currently in existence, it is vitally important to have children's participation in the society, through diversified cultural experiences. In this context, the present study aims to investigate the relations of children with the movies, based on the narratives and readings of the films in the school context. The study shares methodological issues for the construction of the research, and with the theoretical contribution of Lúcia Rabello de Castro, Leny Sato, Rita Ribes Pereira, among others, From the perspective of the intervention-research, from the idea of interaction and construction, seeing the child as an inserted subject and producer of/in the culture, with multiple and differentiated experiences. The field research was constituted by the creation of the film club Megacine in 2011, with 40 children of an elementary school fifth-grade class of Rio de Janeiro's municipal education network, with the purpose of creating, together with the children, a school cineclub, with the venue being chosen as the research field. Apart from movie screenings with discussions, were chosen as the methodological tools interviews and a questionnaire on cultural consumption. The theoretical-methodological challenges and choices were in line with the perspective adopted in the study, like the children's protagonisms in the process and the hybrid position occupied by the researcher. Besides proposing reflections on the several childhoods, through the children's eyes, in relation to the movies, the text raises the consumption theme, while an appropriation process of sociocultural products. Among the authors who support the discussions over such themes, the names of Sônia Kramer, David Buckingham and Néstor Garcia Canclini are prominent. As such, the study invites the reader to a diving experience into the children's narratives, in their relations with the culture of image, and more specifically with the movies, reflecting on questions which permeate childhood in the contemporary world.

Keywords: Narratives. Childhood. Movies/Movie Theater. Consumption.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Modelo de cartaz confeccionado pelas crianças da pesquisa e fixado na parede da sala de aula.....42
- Figura 2** – Sessão do filme *Valentin* no Megacine, exibido no dia 20/05/201142
- Figura 3** – As crianças mediadoras da pesquisa realizando intervenções, fotografando e filmando o debate47
- Figura 4** – Caixinha confeccionada pelas crianças da pesquisa para o Clube do Cinema73
- Figura 5** – Folha de controle de empréstimos75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CINEMA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: REVISÃO DE LITERATURA	14
1.1 Estudos de Recepção com crianças	14
1.2 Estudos sobre cinema e educação	20
1.3 Estudos das imagens e suas narrativas	22
1.4 Buscando diálogos da revisão com a pesquisa	23
2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	28
2.1 Ser professora e pesquisadora: desafios do caminho percorrido.....	33
2.2 O processo de pesquisa em parceria.....	35
2.3 Apresentando o campo de pesquisa	36
2.4 E assim nasceu o Megacine.....	38
2.5 Sessões de cinema com debate: Megacine em ação!	40
2.6 Ampliações do Megacine: o papel das crianças na pesquisa	44
3 OLHARES E NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM OS FILMES: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA COM E A PARTIR DOS FILMES	50
3.1 Refletindo sobre a construção do conceito de infância	51
3.2 O olhar da infância pelo cinema.....	54
3.3 O olhar das crianças para a infância mostrada nos filmes	57
3.3.1 Percepções das crianças: brinquedos, brincadeiras e “filme de época”	59
3.3.2 As relações entre crianças e adultos: percepções dos filmes pelas crianças	61
4 CONSUMO E ACESSO DAS CRIANÇAS AOS FILMES: REFLEXÕES A PARTIR DO CLUBE DO CINEMA	65
4.1 Consumo cultural das crianças: pistas apontadas pelo questionário	67
4.2 Clube do Cinema: uma alternativa para o consumo a partir da escola?	72
4.2.1 Filmes <i>para crianças</i> : entre ser criança “menor” e “maior”	78
4.2.2 <i>Filme de criança ou filme de adulto?</i> : busca de critérios do ponto de vista das crianças	80
4.2.3 Crítica dos filmes pelas crianças: “filmes bons, bonitos e emocionantes”.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

O mundo atual caracteriza-se pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de reavaliarmos as condições atuais da produção do saber e os efeitos da diversidade de experiências sociopolítico-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura e escrita. (GAMBA JR.; JOBIM E SOUZA, 2002, p. 105).

Desde sempre, e principalmente ao tornar-me professora do ensino fundamental, dialogava com as crianças sobre as tecnologias, ou através delas. Intrigava-me a relação que elas estabeleciam com as mídias, seja a internet, os jogos, o celular, como também o cinema. Comecei, então, a refletir e perceber o que essas crianças com as quais conviviam diariamente, escreviam e postavam nas redes sociais, as fotos e vídeos que compartilhavam, os filmes que pediam para assistir e a presença desses artefatos na escola. Quase sempre os filmes estavam na escola como entretenimento e eram considerados apenas como meio lúdico, exibidos geralmente em momentos de comemoração ou descontração, como nas festas da semana da criança, ou em períodos que antecediam as férias.

Na epígrafe acima, Gamba Jr. e Jobim e Souza (2002) trazem pistas para refletir sobre *as novas práticas sociais de leitura e escrita*, bem como a produção e transformação da relação com o conhecimento na contemporaneidade. Nesse sentido estando imersos com tal variedade de *textos multimidiáticos*, podemos privilegiar na escola apenas a cultura escrita?

Segundo Fantin (2007), diante dessa realidade, é preciso pensar na alfabetização midiática e, por isso, discutir o que significa estar alfabetizado na contemporaneidade e o significado desse termo nesse contexto. De acordo com a autora “[...] supõe-se que estar alfabetizado hoje envolve as múltiplas alfabetizações, que dizem respeito à construção da cidadania real e virtual e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, e não só pela linguagem escrita.” (p. 5).

Com efeito, esta pesquisa pretende a partir de narrativas e leituras das crianças com os filmes dentro do contexto escolar, observar as relações que elas criam com o cinema em uma escola pública eleita para a pesquisa, considerando possibilidades outras de leituras no contexto contemporâneo. Nesse sentido, Duarte (2002) aponta que na maioria dos espaços escolares o cinema ainda é utilizado como estratégia para trabalhar os conteúdos, o que não impossibilita diversas leituras sobre a obra. A problemática é quando esse uso fica limitado apenas ao recurso didático, restringindo os outros olhares que a sétima arte pode proporcionar principalmente na dimensão estética. Sobre essa questão, Fresquet (2008) nos lembra que a

introdução do cinema na escola se constitui um desafio à criatividade e ao fazer político nela.

Em 2010, trabalhando com a minha segunda turma¹ na rede municipal do Rio de Janeiro, decidi apresentar um projeto para o curso de mestrado em educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Naquele momento, pretendia investigar as diferentes formas de leitura no mundo contemporâneo e as crianças, que são hoje sujeitos da minha pesquisa, já eram as escolhidas para um possível estudo.

Ao ingressar no mestrado e no grupo de pesquisas *Cinenarrativas*, coordenado pela professora Adriana Hoffmann Fernandes, as discussões e leituras sobre o cinema e o seu potencial formativo, desenharam aspectos iniciais da pesquisa, com o objetivo de investigar as relações das crianças com o cinema e a proposta de criar com elas um cineclube na escola, sendo este o espaço escolhido como campo de pesquisa dentro da proposta da pesquisa-intervenção que embasa o estudo.

As questões desta pesquisa nasceram no campo e interrogavam-me no exercício da docência. No entanto, o papel de pesquisadora incitava-me a novos e outros olhares para aquele campo (aparentemente) conhecido. Esta relação híbrida, enquanto professora e pesquisadora, construída com as crianças esteve em consonância com a escolha teórico-metodológica para o estudo, nesse caso a pesquisa-intervenção, tendo como premissa que:

Não basta ao pesquisador desejar compreender e transformar uma realidade que inclui as crianças, mas implica a criação de alternativas metodológicas, nas quais a ação intencionalmente propositiva do pesquisador não abdique da participação singular das crianças [...]. (MACEDO *et al.*, 2012, p. 92).

Com o início do trabalho de campo em 2011 e o apoio das crianças para a criação do cineclube, alguns desdobramentos surgiram e resultaram em um amplo e rico material para investigação. Contudo, era necessário realizar um recorte, procurar, enfim, em todo aquele material, o foco em que iria debruçar-me. Após leituras minuciosas e compartilhadas do material de pesquisa (diários de campo, entrevistas, materiais a partir dos desdobramentos criados pelas crianças, fotografias e vídeos das sessões do cineclube), percebi algumas questões recorrentes nas narrativas das crianças.

Desde as primeiras reflexões sobre o estudo, a intenção não foi julgar se são bons ou ruins os filmes assistidos, consumidos pelas crianças, mas experienciar com elas esses momentos e exercitar uma escuta atenta sobre o que narravam sobre os filmes exibidos no cineclube. Cabe ressaltar que esta pesquisa não teve a pretensão de fazer um estudo conceitual

¹ Parte das crianças que integravam a turma no ano de 2010, fizeram parte desta pesquisa.

do cinema e de sua linguagem, ainda que ao final do trabalho de campo as crianças estivessem se apropriando desta, mas em entendê-lo como experiência coletiva, um fenômeno social (DUARTE, 2002). Considero relevante fazer essa delimitação, por considerar o campo de estudos sobre cinema e educação muito mais amplo do que o trabalhado nesta pesquisa, ciente da importância do aprofundamento em sua linguagem para uma efetiva alfabetização midiática.

Destaco ainda os desafios em redigir o texto desta dissertação, ora em 1ª pessoa do singular, ora em 1ª pessoa do plural. Sobre o porquê de escrever em 1ª pessoa do singular, me apropriado das palavras de Clarice Lispector, em *Água viva* (1998, p. 13) “E se digo ‘eu’ é porque não ousou dizer ‘tu’, ou ‘nós’ ou ‘uma pessoa’. Sou obrigada à humildade de me personalizar me apequenando, mas sou o ‘és-tu’.” Quando trato em 1ª pessoa do plural, estou afirmando que as reflexões desencadeadas durante o percurso da pesquisa, e de forma especial no momento de análise do material de campo, só foram possíveis através dos olhares compartilhados com minha parceira no campo, com minha orientadora, com o grupo *Cinenarrativas* e, finalmente, com meu próprio texto, repleto de vozes e imagens das crianças que comigo pesquisaram.

Dessa forma, apresento a seguir o modo de organização dos capítulos da dissertação. No primeiro capítulo, trago uma breve revisão bibliográfica de estudos que abordam a relação entre cinema, educação e infância, apresentados em três linhas: pesquisas baseadas nos Estudos de Recepção com crianças, nos quais é abordada a recepção de produtos audiovisuais como TV, cinema, internet e mídias em geral; a segunda linha está pautada nos estudos relacionados especificamente à questão do cinema e educação, sem necessariamente terem o foco nos estudos da recepção; por último são apresentados aqueles que estudam as relações entre imagens audiovisuais e suas narrativas.

Este capítulo proporciona diálogos entre autores e conceitos que embasam a pesquisa. Para tanto, apresenta a alfabetização nas múltiplas linguagens como pano de fundo, utilizando como aporte teórico os estudos de Néstor Canclini, Monica Fantin, Adriana Hoffmann Fernandes, Afonso Gutiérrez, Kathleen Tyner, dentre outros.

O segundo capítulo traz as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa e os caminhos trilhados na construção do estudo, o modo como são trabalhados os conceitos de infância, narrativa, consumo, cultura e leitura que permeiam as reflexões, os desafios de ser professora e pesquisadora, o processo de pesquisa em parceria, a apresentação do campo de investigação, como a criança é percebida no contexto da pesquisa, bem como as amplitudes e

desdobramentos da pesquisa de campo.

A construção metodológica da pesquisa teve o amparo na perspectiva da pesquisa-intervenção, a partir da ideia de interação e construção com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, algumas questões e desafios são compartilhados, como por exemplo, *como realizar o exercício do estranhamento, inerente ao processo do pesquisar, com sujeitos tão íntimos? Como compartilhar o olhar e os caminhos do campo com outra pesquisadora? Que nova relação construiria com as crianças que já eram minhas alunas? Como levar a ideia da construção de um cineclube para elas e como conquistá-las para o mergulho nesse universo? Como as crianças são percebidas no estudo?*

Para trabalhar com essas e outras tantas questões que ajudaram o tecer da metodologia do estudo e se fizeram presentes durante todo o processo do pesquisar, diálogo com Lúcia Rabello de Castro, Leny Sato, Rita Ribes Pereira, Nélia Mara Macedo, Walter Benjamin e Edmir Perrotti.

Os capítulos 3 e 4 apresentam a análise do material da pesquisa a partir das narrativas das crianças e do que foi recorrente em suas falas. O terceiro capítulo reflete sobre a construção do conceito de infância através das discussões de Philippe Ariès, José Gonçalves Gondra, Sônia Kramer e David Buckingham, destaca o olhar da infância pelo cinema a partir dos filmes *Valentin*, *Filhos do Paraíso* e *O Pequeno Nicolau* e, por fim, os olhares das crianças para a infância mostrada nos filmes, buscando resgatar as percepções das crianças sobre as especificidades das várias infâncias existentes (brinquedos e brincadeiras, relações entre crianças e adultos, o que seria um “filme de época” para elas) a partir da discussão dos filmes que apresentam crianças como protagonistas. Para tal reflexão discute com Gilles Brougère, Adriana H. Fernandes, Solange Jobim e Souza, Raquel Salgado, entre outros.

O quarto capítulo apresenta reflexões sobre o consumo e o acesso das crianças aos filmes, entendendo o consumo de forma mais complexa que apenas o consumismo, a partir do diálogo com Néstor Garcia Canclini e Maria Aparecida Baccega. Esse capítulo traz algumas pistas encontradas a partir da criação do Clube do Cinema pelas crianças e do questionário de consumo cultural realizado com elas.

O quinto e último capítulo destaca algumas considerações sobre os *encontros com as infâncias no caminhar da pesquisa*, buscando trazer questões recorrentes nas narrativas das crianças, que suscitam reflexões sobre como percebem as infâncias e o consumo dos filmes a partir da experiência no Megacine.

1 CINEMA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são apresentados estudos que tratam de questões próximas à minha pesquisa e trazem, de forma geral, um breve panorama, oferecendo embasamento para refletir sobre os conceitos aprofundados na dissertação. A partir de questões por mim levantadas e de outras suscitadas pelas crianças no percurso da pesquisa, busco neste momento referências de estudos que abordam a relação entre cinema, educação e infância e outras questões pertinentes à pesquisa. Para esse levantamento de estudos foi realizada uma pesquisa nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)², nos anais do Seminário Internacional “As redes de conhecimentos e a tecnologia”, bem como em livros e artigos, por considerar que nessas fontes poderia obter estudos e autores que são referência nesses assuntos.

Nessa busca encontrei e selecionei três linhas de apresentação dos estudos: 1) os que fazem suas pesquisas baseados nos Estudos de Recepção com crianças e abordam a recepção de produtos audiovisuais, como TV, cinema, internet e mídias em geral; 2) os que relacionam especificamente a questão do cinema com a educação, sem necessariamente terem o foco nos estudos da recepção; e 3) aqueles que estudam as imagens audiovisuais e suas narrativas. A seguir, trago cada um dos estudos, buscando possibilidades de articulação destes com minhas questões de investigação.

1.1 Estudos de Recepção com crianças

Como minha pesquisa refere-se à relação das crianças com o cinema, de forma mais específica com os filmes e suas possibilidades de leitura, a busca por Estudos de Recepção com crianças torna-se necessário para entender como são feitas essas pesquisas. Girardello e Orofino (2009) consideram a pesquisa de recepção importante junto às crianças, pois afirmam que esta é fundamental para uma compreensão mais íntegra dos processos de comunicação na sociedade. Dessa forma, entende-se por Estudos de Recepção aqueles que buscam compreender a relação dos sujeitos com as mídias, bem como os significados atribuídos aos

² A ANPEd tem como finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa em educação no Brasil. Para maiores informações, ver o *site* disponível em: <www.anped.org.br>. A pesquisa no *site* focalizou os trabalhos apresentados no GT 16 – Educação e Comunicação, referentes aos estudos mencionados, no período entre 2007 e 2009.

produtos culturais que consomem.

Os Estudos de Recepção trazidos aqui tratam de pesquisas com TV, cinema, internet, revistas e mídias em geral, entendendo que a recepção desses diferentes meios se “comunica” nas práticas de consumo das crianças.

Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino apresentam a experiência cultural e o consumo de mídias entre crianças de diferentes contextos em um estudo realizado em 2001 na cidade de Florianópolis-SC. O trabalho foi apresentado no GT Comunicação e Recepção, do XI Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), no Rio de Janeiro, em 2002, e publicado em 2009.

O estudo intitulado “O imaginário infantil e as mídias” se constituiu através de uma pesquisa de recepção com crianças, na perspectiva crítica das etnografias de audiência, um modo como se apresentam alguns Estudos de Recepção. Teve como objetivo conhecer melhor a presença dos meios de comunicação no cotidiano das crianças da primeira série do ensino fundamental, para perceberem os consumos nos diferentes contextos socioculturais de uma mesma cidade.

O trabalho empírico ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2001 no espaço escolar. Segundo as autoras, “[...] nossa escolha também privilegiou o espaço escolar enquanto local de encontro e reunião de crianças, ainda que estivéssemos atentas ao fato de que ele não reproduz de modo algum o cenário direto da recepção.” (GIRARDELLO; OROFINO, 2009, p. 30).

Foram escolhidas quatro escolas: duas do centro da cidade, sendo uma pública e uma particular; outra em uma das favelas mais pobres da cidade e outra ainda em uma comunidade pesqueira litorânea, de cultura marcadamente tradicional. Na breve descrição dos diferentes contextos em que as escolas estão situadas, Girardello e Orofino (2009) privilegiaram a localização, o público-alvo e a arquitetura predial, com atenção especial, conforme as autoras, para as interações sociais ali estabelecidas e os cenários socioculturais, que podem suscitar diferenças nos modos de recepção das crianças.

As crianças apresentavam entre 7 e 8 anos e, conforme as autoras, não sabiam ler e escrever com desenvoltura. Por essa razão, elas resolveram utilizar três instrumentos: entrevistas individuais com cada criança sobre práticas culturais e consumo de mídias, grupos de discussão com quatro crianças em cada escola e uma técnica de múltipla escolha. Em relação às mídias no cotidiano das crianças e a partir da pergunta “O que você faz desde que acorda de manhã até quando vai dormir de noite?”, feita às crianças, Girardello e Orofino

(2009) chegaram a possíveis conclusões, como por exemplo, que em três escolas a televisão foi a referência mais presente no relato das crianças. Outro dado foi a questão da tarefa doméstica presente antes do brincar no dia a dia das crianças da favela. Da mesma forma, as pesquisadoras destacam que “[...] ficou claro o fascínio que envolve o computador no imaginário infantil. Esse fascínio parece ser maior entre as crianças que não têm experiência real com ele.” (GIRARDELLO; OROFINO, 2009, p. 38).

Em outro estudo, Guaracira Gouvêa e Andrea Costa abordam a relação das *práticas de leitura das crianças* sobre uma revista de divulgação científica voltada para elas. No artigo intitulado “Criança e conhecimento científico: produção de sentidos e marcas culturais” apresentam o resultado de duas pesquisas que tiveram a revista “Ciência Hoje das Crianças”, como objeto de estudo. O objetivo, segundo as autoras é “[...] problematizar como as crianças aprendem o discurso elaborado pela revista e como os elementos constitutivos desse discurso podem vir a compor a cultura das crianças.” (COSTA; GOUVÊA, 2009, p. 31).

No estudo, as crianças escolhidas para as entrevistas são assinantes da revista “Ciência Hoje das Crianças”, apresentam entre 8 e 12 anos, uma *prática leitora efetivada* desta e já enviaram em algum momento cartas à edição. De acordo com as pesquisadoras, as entrevistas “[...] foram analisadas de forma a caracterizar essa comunidade do ponto de vista das condições sociais de produção da leitura e do acesso à leitura. Além disso, foram abordados a forma de ler a revista, por que e o que elas leem.” (COSTA; GOUVÊA, 2009, p. 32).

A partir das análises realizadas, Gouvêa e Costa (2009) apontam que as crianças leitoras da revista possuem acesso a bens culturais e que estão inseridas em um ambiente que “estimula e valoriza o ato de ler”, onde o adulto participa e influencia sua formação de leitoras. Ainda em relação à criança no contexto da pesquisa, as autoras afirmam que:

Para promover o desenvolvimento da criança de forma plena é preciso considerar, entre outros aspectos, sua afetividade, suas percepções, suas formas de expressar-se, seus sentidos, suas críticas, sua criatividade. Para tanto, é fundamental explorar com ela diferentes linguagens (escrita, sonora, dramática, corporal, cinematográfica etc.). (p. 34).

Adriana Hoffmann Fernandes complementa nosso olhar em sua pesquisa de mestrado intitulada “As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados”, nos fazendo pensar sobre os contextos que participam da “leitura” das crianças. Em seu estudo, a autora investigou a relação das crianças com os desenhos animados, buscando conhecer um pouco mais do universo da criança de hoje, que segundo Fernandes

(2012) já nasce inserida no *universo midiático*. O foco de sua investigação foi a relação das crianças com os desenhos animados da TV, percebendo os sentidos construídos por elas a partir das mediações.

O campo escolhido para o estudo foi o espaço escolar, pois de acordo com a autora, (FERNANDES, 2012, p. 40), “[...] a escola é hoje um dos raros espaços de convívio social no qual as crianças podem conviver entre si e, assim, produzir cultura [...]”. Foram, então, escolhidas duas escolas na zona sul do Rio de Janeiro, sendo uma da rede pública e outra da rede particular.

A partir da concepção de Gómez (1993, 2001 apud FERNANDES 2012) de que o processo de recepção é construído coletivamente, a pesquisadora decidiu pelas oficinas e entrevistas coletivas como instrumentos que favoreceram a interação e a produção cultural das crianças. A autora pontua que as oficinas tiveram duração média de 3 a 4 meses, com um encontro semanal em cada escola e as análises dos dados foram categorizadas a partir do conceito de *multimediações (macromediações e micromediações)*, de Guillermo Orozco Gómez.

A *presença simbólica* da TV como parte da casa das crianças é uma das evidências apontadas por Fernandes (2012) no estudo. Segundo a autora, “As falas das crianças apontam que a TV ocupa muito mais espaços dentro e fora de casa e, sendo assim, preenche muito mais o tempo porque está em todos os lugares.” (p. 62). Outro dado apresentado é que a TV é encarada pelas crianças da pesquisa como *um dos seus brinquedos*, fazendo parte das brincadeiras e do seu imaginário. Em relação ao consumo dos produtos referentes aos desenhos animados, Fernandes (2012) aponta que através desse consumo as crianças constroem a sua identidade e marcam o pertencimento a determinado grupo, conhecendo mais sobre os desenhos que assistem.

Sendo assim, a autora conclui afirmando que a sua pesquisa com as crianças “[...] mostrou o quanto os usos culturais da TV e as interações com os colegas da escola foram mediadores valiosos na produção de sentidos sobre os desenhos animados” e, ainda, que: “Foi, portanto, através das mediações e, conseqüentemente, nas relações sociais que as crianças estavam se constituindo como sujeitos produtores de cultura.” (FERNANDES, 2012, p. 182).

Ainda na ótica dos Estudos de Recepção com a TV, Patrícia Biegging apresenta em seu livro, lançado em 2011, sua pesquisa de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Biegging (2011) realiza uma pesquisa de estudo de recepção com crianças a

partir de duas produções audiovisuais (TV), o episódio *Money for nothing, guilt for free*, de Hannah Montana e o desenho animado *Zica e os camaleões: sempre às segundas*. A pesquisa de recepção foi realizada em duas etapas, a primeira constituída por conversas com os pais ou responsáveis pelas crianças e entrevistas com as crianças, e a segunda por discussões de grupos das crianças. A autora afirma que inicialmente foram convidadas quatro crianças de escolas diferentes (pública e privada), sendo dois meninos e duas meninas, que foram incumbidos de convidar mais seis amigos para participar do seu grupo. Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada fora da escola e sem a intervenção desta.

O objetivo da pesquisa, segundo a autora, foi “[...] problematizar os usos e a circulação de algumas categorias dispostas pelas mídias – como, por exemplo, *populares, perdedores, fracassados e nerds* – entre as crianças.” (BIEGING, 2011, p. 17). A pesquisa segue as orientações do método etnográfico e a análise dos dados, bem como a abordagem caracteriza-se por uma orientação qualitativa.

Bieging (2011) observa a programação televisiva direcionada a crianças a partir do conceito de Fischer – “dispositivos pedagógicos da mídia” – e afirma que, segundo esta autora, se entendem como pedagógicos todos os discursos midiáticos que sugerem *modos de ser e estar na cultura*.” (FISCHER, 2002 apud BIEGING, 2011, p. 12). Em seu estudo, Bieging (2011) relaciona ainda a questão do consumo de bens simbólicos, as identidades culturais e os processos de identificação, apropriação e ressignificação dos conteúdos pelas crianças.

A pesquisa de mestrado “A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema”, de Winston Sacramento, foi apresentada no IV Seminário Internacional “As redes de conhecimentos e a tecnologia”, com o artigo “Cinema é a maior diversão!”. O autor foca seus estudos nos prováveis atravessamentos e mediações que a experiência televisiva estabelece na relação das crianças com as produções cinematográficas exibidas no espaço do cinema. Do ponto de vista teórico, o estudo se baseia a partir da teoria das mediações³, norteadora dos Estudos de Recepção hoje desenvolvidos na América Latina. A pesquisa foi realizada com um grupo de aproximadamente 30 crianças, com idades entre 8 e 13 anos, que desconheciam a experiência de espectador cinematográfico numa sala de projeção. Os resultados apontados pelo autor indicam que as mediações televisivas alteraram a textura das experiências cinematográficas vivenciadas por essas crianças durante o estudo

³ Segundo Fernandes (2003), o estudo relativo às mediações foi mais difundido graças à obra de Jesús Martín-Barbero que se dedicou a entender as mediações como espaço de cultura na qual se produzem as significações da TV e da mídia de forma geral.

realizado.

Mônica Fantin se destaca por tratar da relação entre crianças, cinema e mídia-educação, como temática dos seus estudos. A autora analisou em sua tese a relação das crianças com o cinema na escola, entendida como possibilidade de experiência de significação. Sua pesquisa de doutorado deu origem ao livro “Crianças, cinema e educação: além do arco-íris”, lançado em 2011. Nessa pesquisa a autora trabalha com o cinema na escola como possibilidade de fruição, conhecimento, experiência estética e produção cultural, a partir da perspectiva ecológica de mídia-educação⁴. A pesquisa foi realizada em diferentes contextos e, portanto, também articula-se com os pressupostos dos Estudos de Recepção.

Em seu primeiro ano de estudos, Fantin (2011) acompanhou a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, com o objetivo de ver a relação da criança com o cinema de modo geral. No segundo ano realizou um estudo de recepção com 200 crianças de escolas públicas em Florianópolis, analisando a relação dessas crianças com a obra cinematográfica *O Mágico de Oz* e o questionário respondido por elas, que atentava para a percepção estética, da linguagem e da narrativa. No terceiro ano, a autora fez um recorte dentre as 200 crianças, ao acompanhar um grupo que havia participado no ano anterior, desenvolvendo um trabalho de linguagem audiovisual, juntamente com a professora da turma. Em seguida, realizou o mesmo estudo de recepção em uma escola pública na Itália, com o filme *Mágico de Oz* e crianças italianas.

Nesse processo, considerando as relações entre as crianças e o cinema em contextos socioculturais diferentes, Fantin (2011) observou as aproximações entre as crianças brasileiras e as italianas, as diferenças, o que é da criança, o que é próprio da cultura e o que é da escola. A pesquisadora afirma ter observado a significação em várias instâncias, caracterizando níveis de apropriação diferenciados. Em relação à recepção e apropriação dos meios pelas crianças, Fantin (2011, p. 56) afirma que “[...] de qualquer forma, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos das mídias, pois reativa-os apropriando-se deles em suas culturas infantis.”

⁴ Segundo Fantin (2011, p. 109), a mídia-educação pode ser entendida como campo em construção, disciplina e prática social que se refere à possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva. A autora cita os estudos de Rivoltella (2005, 2006) e Pinto (2005, 2009) que fazem uma abordagem ecológica de mídia-educação, na qual todos os meios e tecnologias disponíveis devem ser usados a fim de fazer-refletir sobre a educação.

1.2 Estudos sobre cinema e educação

Neste momento, apresento o resultado de uma busca nos anais das últimas reuniões anuais da ANPEd, referentes aos estudos sobre cinema, audiovisual e educação. Os estudos apresentados propiciam reflexões sobre essas temáticas e também nos instigam a pensar sobre as atuais pesquisas na área da educação no Brasil.

Sérgio Augusto Leal de Medeiros, em seu artigo “Cinema na escola com Walter Benjamin” (2009) encontrado nos anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd, apresenta a partir dos conceitos construídos com o pensamento de Benjamin, o cinema no ambiente escolar como *potência cognitiva*, além de seu uso instrumental e didatizado. O autor aborda a importância da linguagem imagética numa sociedade técnica e aponta que os textos de Walter Benjamin “[...] carregam as características de uma escrita imagética, enfatizando a força da imagem na constituição das formas emergentes das narrativas do século XX [...]” (p. 6).

Consideradas pelo autor como *objeto multifacetário*, as tecnologias midiáticas estão sendo estudadas na sua relação na prática escolar como potência cognitiva e não apenas como mero instrumento didático. Medeiros (2009, p. 1) aponta que refletir sobre a linguagem imagética numa perspectiva epistemológica, “[...] abalando os paradigmas das ciências tradicionalmente assentados na lógica racionalista”, seja o caminho para a construção de um *arsenal teórico* na compreensão da relação cinema e educação.

Adriana Fresquet apresenta a sua pesquisa sobre fazer cinema na escola na 31ª Reunião da ANPEd, em 2008. Na pesquisa são apresentadas duas experiências do fazer cinematográfico na escola. Uma na França, com Alain Bergala, e a outra na Espanha, com Núria Aidelman Feldman que, segundo a autora: “[...] registram atividades de qualidade cinematográfica desenvolvidas no contexto escolar.” (FRESQUET, 2008, p. 1).

As experiências abordadas no texto falam do diálogo da arte com a educação e da criação cinematográfica na escola como exercício da criatividade e ato político. Em relação ao objetivo do estudo, Fresquet (2008, p. 2) afirma que “Este trabalho quer se tornar um desafio que mobilize artistas, autoridades governamentais, professores e alunos, particularmente das escolas públicas brasileiras, para criarem seus próprios projetos.”

Outra autora que aborda a questão do cinema é Fabiana Marcello, entretanto diferentemente dos autores já citados, ela trabalha com a criança e o cinema no exercício estético da amizade. No artigo “Criança e cinema no exercício estético da amizade”, encontrado nos anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd, Marcello (2008) busca nos filmes as

relações entre crianças e adultos, para pensar o conceito de amizade “de outra forma”, articulando suas reflexões com os trabalhos de Michel Foucault.

Após discussão sobre a temática da amizade segundo Foucault, Marcello (2008, p. 2) analisa os filmes *Central do Brasil*, de Walter Salles e *A língua das mariposas*, de José Luis Cuerda, “[...] buscando mostrar o quanto as alianças feitas entre amigos traduzem-se no cinema, em função da potência de uma relação, mas também em torno da possibilidade de a criança fazer-se potente e de potencializar outrem.”

A autora aponta dados para pensar a criança no cinema a partir da temática da amizade nesse contexto. Ao narrar trechos dos filmes, nos quais são evidenciadas descobertas de outros mundos possíveis vivenciados pelos personagens, Marcello (2009) aproxima cada vez mais o leitor de seu texto às narrativas fílmicas analisadas e às relações de cumplicidade e amizade, de forma natural e horizontal estabelecidas nessas narrativas.

Em outra vertente, trabalhando com a relação cinema, educação e psicanálise, Glacy Roure apresentou na 30ª Reunião Anual da ANPEd, em 2007, o artigo intitulado “Cinema, educação e psicanálise: uma questão de transmissão”, justificando a escolha do cinema por ser uma forma de arte que “[...] ocupa-se dos problemas mais complexos de nosso tempo e de nossa existência.” (p. 1).

A autora afirma que se propôs a refletir sobre a relação entre cinema e educação sob a perspectiva da psicanálise com as turmas de licenciatura na universidade em que trabalha, pois já estava há algum tempo *enlaçada pelo cinema*, tendo optado pelo documentário por acreditar que esse gênero era o mais procurado pelos professores. Teve como referência os estudos sobre a teoria do cinema, considerando a teoria da montagem e o processo de produção da imagem.

Roure (2007, p. 15) propõe pensar no documentário como possibilidade de “[...] pensar no cinema como espaço de testemunho e possibilidade de transmissão, sempre marcada por um real indizível” e destaca sua surpresa com a “explosão desse formato em nosso tempo” (p. 8). A autora toma como base Dziga Vertov para tratar do documentário reflexivo e esclarece que “[...] a linha mestra de seu método era a relação entre a filmagem de improviso e a produção de sentido através das técnicas de montagem [...]” (p. 12). Roure (2007) cita Eduardo Coutinho e suas obras para ilustrar o contexto atual dos documentários brasileiros, onde afirma observar acentuada marca de Vertov.

Em relação ao uso do filme em sala de aula, a autora afirma ter descoberto que “[...] ainda que seja ficção ou documental, o filme, em sala de aula, é considerado em seu valor

documental, fortalecendo o poder evidencial da imagem e sua ilusão referencial.” (ROURE, 2007, p. 7).

1.3 Estudos das imagens e suas narrativas

Outra vertente de estudos, encontrada na revisão realizada, refere-se aos que não trabalham especificamente com o cinema, mas que consideram as imagens como parte do material de pesquisa. Nesse sentido, podemos trazer o estudo desenvolvido pelas autoras Glaucia Guimarães, Lígia Karam Corrêa de Magalhães e Raquel Goulart Barreto, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, em 2010, no qual trabalham com a articulação das linguagens através dos *textos multimidiáticos*, considerando que a leitura e a circulação de textos midiáticos na escola são primordiais para participarmos da sociedade contemporânea. As pesquisadoras objetivam com esse estudo “[...] verificar como os textos produzidos e veiculados por meio das tecnologias circulam na escola, focalizando-os como espaços de produção de sentidos em sua constituição multimidiática.” (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 3).

As autoras apontam que “[...] a articulação de linguagens produz novos textos e incitam novas leituras diferentes das produzidas a partir dos textos que privilegiam uma linguagem em detrimento das outras”, e concluem que “[...] é necessário que se considere a constituição multimidiática das práticas sociais de leitura e de produção destes textos na escola.” (GUIMARÃES; MAGALHÃES; BARRETO, 2010, p. 4).

Uma pesquisa que trabalha na linha dos Estudos culturais a relação das crianças com as histórias no contexto midiático da contemporaneidade é a de Adriana Hoffmann Fernandes (2010d), sob o título “O narrar hoje e as hibridações nas apropriações das crianças”. A pesquisa publicada no *site* da ANPEd é fruto dos seus estudos de doutorado e tem na narrativa das crianças seu foco investigativo.

Fernandes (2010d, p. 1) explica o uso do termo “narrativa”, utilizado em sua pesquisa como “[...] tudo o que é expresso pelas crianças em forma de uma história que pode acontecer com diferentes linguagens, recursos e suportes, não se restringindo, apenas, à expressão por meio da escrita ou da oralidade.” Através das narrativas das crianças, entendidas no estudo como “sujeitos que negociam, compartilham e criam culturas” (FERNANDES, 2010d, p. 1), a autora mostra o que entendem por *história* nessa pesquisa.

No contexto da pesquisa, a autora aponta que os livros e filmes aparecem como sendo os suportes preferidos pelas crianças para ter acesso às histórias e lança para a reflexão o seguinte questionamento “A leitura, feita dessa maneira pelas crianças, não está constituindo uma outra forma de ser leitor e de se relacionar com os livros?” (FERNANDES, 2010d, p. 6).

1.4 Buscando diálogos da revisão com a pesquisa

Em recente artigo “*Educación para los médios, alfabetización mediática y competencia digital*”, publicado pela revista Comunicar nº 38, em 2012, Afonso Gutiérrez (Universidade de Valladolid – Espanha) e Kathleen Tyner (Universidade do Texas – EUA), abordam o desenvolvimento da alfabetização midiática e a competência digital na escola, sinalizando os riscos dessa relação, como reduzir a alfabetização midiática ao desenvolvimento da competência digital e reduzir esta à sua dimensão mais tecnológica e instrumental.

Gutiérrez e Tyner (2012) apontam que o século XXI assinala a necessidade de revisão dos conceitos, conteúdos e objetivos da alfabetização e sugerem que a alfabetização para o contexto atual seja *mediática, digital, multimodal, crítica e funcional*. Um dos principais problemas apontados pelos autores é a redução da educação midiática a procedimentos técnicos e instrumentais, uso e manejo de dispositivos e programas.

Assim como Canclini (2008a), Fantin (2007, 2011), Fernandes (2010a, 2010b, 2010d), Gamba Jr. e Jobim e Souza (2002), Gutiérrez e Tyner (2012) apresentam outras e novas formas de entender a leitura e a escrita na contemporaneidade, como a capacidade de codificar e decodificar mensagens em distintas linguagens e suportes. Segundo os autores, “A alfabetização, portanto, é um termo vivo e em contínua evolução. Suas características dependem das competências básicas necessárias para enfrentar com dignidade a vida em cada época.”⁵ (GUTIÉRREZ; TYNER, 2012, p. 36).

Dentre tantas outras possibilidades e desafios apontados por Fantin (2011, p. 318) em sua pesquisa, destaca-se a possibilidade de “Uma escola que seja *usina de significação*, que transforme a vivência em experiência, que seja espaço de interação, aprendizagem, descoberta.” Quando Fantin (2011) apresenta a *possibilidade de imaginarmos outra escola*,

⁵ Tradução minha do original: “*La alfabetización, por lo tanto, es un término vivo y en continua evolución. Sus características dependen de las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época.*”

como uma estação cultural, reflito sobre a minha pesquisa e o contexto do campo, pois tratar a escola pública como *usina de significação* implica possibilitar o acesso das múltiplas linguagens às crianças que, além disso, ao transformar e construir a cultura, possam interagir e usufruir dessas linguagens, tecendo novas leituras e produções de sentidos.

Na mesma linha de Fantin, Bieging (2011, p. 15) enfatiza a importância da criança na ressignificação, apropriação e constituição da cultura. Lembra, ainda, que “é necessário considerar que as crianças não assumem estas identidades e significados de forma simples e automática, [...] mas estabelecem uma negociação a partir das mesmas.”

Nesse sentido, quando entendo a leitura dos filmes pelas crianças como uma forma de produzir culturas e sentidos na contemporaneidade, penso assim como vários autores já citados nessa revisão de literatura – Guimarães, Magalhães e Barreto (2010), Fantin (2011), Fernandes (2010a, 2010b, 2010d) – e utilizo as palavras de Gutiérrez e Tyner (2012, p. 32) para sintetizar a ideia de alfabetização midiática a que me refiro: “Nos referimos a uma alfabetização crítica e libertadora, não a uma capacitação como usuário de qualquer novo dispositivo que vá surgindo”⁶, designando a função da escola hoje, como instituição imersa em uma sociedade digital e imagética, que precisa estar atenta às demandas que surgem a partir das articulações entre as linguagens.

Aprofundando o diálogo entre as pesquisas, o estudo de Sacramento (2007) possibilita reflexões com as leituras e narrativas das crianças, sujeitos do meu estudo, que também são atravessadas pelo contexto televisivo, bem como o trabalho investigativo de Medeiros (2009, p. 9), que também apresenta como foco a interface entre o cinema e a educação, “em sua multiplicidade de registros” e, dessa forma, contribui para pensar o cinema na escola, cerne do meu estudo, considerando cada vez mais a proximidade da imagem com a sociedade e as necessidades de interação e comunicação na contemporaneidade.

Assim como Medeiros (2009), Fresquet (2008) traz a temática do cinema na escola, porém focando na arte e na criação. A autora enfatiza que a escola deve facilitar o acesso e diálogo das crianças e jovens com as artes, dentro e fora do espaço escolar e conclui: “Fazer cinema na escola quer dizer deixar de falar, escrever ou filmar por eles ou em nome deles. Constitui um ato político de legitimação dos seus direitos.” (p. 15). Sendo assim, ao levar para o contexto escolar filmes de outros países e culturas, possibilitando o acesso a outras linguagens e leituras, garante-se o direito das crianças de conhecer aquilo que muitas vezes não teriam contato em outros espaços.

⁶ Tradução minha do original: “Nos referimos a uma alfabetización crítica, dignificante y liberadora, no a uma capacitación como usuario de cualquier nue vo dispositivo que vaya surgiendo.”

O estudo de Marcello (2008, p. 14) coloca a criança em primeiro plano nas relações de amizade, apresentando-a como “[...] aquela que se afirma a si mesma na sustentação de sua diferença, a criança que transforma e é transformada no exercício estético da amizade.” Dessa forma, a autora nos instiga a repensar o conceito de infância, “[...] diferente daquele que remete a criança a um ser aprendiz, ser domável e sempre previsível.” (p. 2).

No estudo desenvolvido por Guimarães, Magalhães e Barreto (2010), cabe destacar os *sentidos plurais* atribuídos pelas autoras à articulação das linguagens e à *prática de leitura e produção de textos contemporâneos* como possibilidade de *produção de sentidos* e participação efetiva na sociedade. Dessa forma, articulando várias linguagens, o cinema possibilita novas práticas de leitura e produção de sentidos. Entretanto, como afirmam Guimarães, Magalhães e Barreto (2010, p. 11), *as escolas destinadas à massa* ainda privilegiam a *linguagem verbal escrita em detrimento das outras linguagens*. Ainda segundo as autoras, e em consonância com os meus estudos “O que devia ser uma das preocupações primárias da escola – democratizar subsídios para participarmos melhor da sociedade em que estamos inseridos – é posto de lado. Afinal, novos textos precisam ser lidos de forma contemporânea.” (p. 11).

Pensando no conceito de *narrativa* adotado por Fernandes (2010), a minha pesquisa pretende trabalhar com as narrativas construídas pelas crianças a partir das leituras dos filmes, não restringindo o conceito, conforme aponta a autora, como *expressão por meio da escrita ou da oralidade*. Na pesquisa em questão, Fernandes (2010d) dialoga com Santaella (2004) e Canclini (2008a) para trabalhar a questão do que é ser leitor e as práticas de leitura desenvolvidas na contemporaneidade, “entremeando todos os modos de ser leitor” (p. 7).

Os estudos de Fernandes e Fantin dialogam a partir dos autores em que se fundamentam, como por exemplo, Martín-Barbero, Canclini e outros autores dos Estudos Culturais. As pesquisas em questão apresentam a recepção das crianças, orientada pela ótica dos Estudos Culturais (FERNANDES, 2012) e, nesse sentido, percebem as crianças enquanto receptoras ativas das mídias, que significam e ressignificam a cultura, produzindo sentidos.

Apesar de não tratar em seu estudo de questões estritamente ligadas à minha pesquisa, Roure (2007) aborda questões pertinentes para pensar a constituição do *sujeito espectador* e aponta que o cinema não deve ser concebido como *instrumento didático-pedagógico* na transmissão de conteúdos e de interpretação do mundo. A autora destaca, ainda, o cinema como espaço de constituição da subjetividade do sujeito, lembrando da importância de *ver e ouvir a experiência do outro*.

Dentre os estudos apresentados que apontam a relação entre cinema, educação e infância, o realizado por Mônica Fantin (2011) está bem próximo das questões abordadas na minha pesquisa, mais específicas com o cinema, tanto na forma de se pensar a recepção e apropriação infantil, quanto na possibilidade de potencialização das diferentes linguagens na relação com o cinema. Afinal, garantir a alfabetização nas múltiplas linguagens, em todos os espaços e principalmente na escola, significa propiciar uma efetiva participação na sociedade contemporânea.

Ainda sobre a questão da *alfabetização nas múltiplas linguagens* ou nos novos modos de ser leitor, Fernandes (2010d) afirma que as crianças já nascem nesse contexto de leitura de práticas diversas e entremeadas da qual a imagem audiovisual faz parte. Ainda segundo essa questão do leitor na contemporaneidade, Canclini (2008a) discute que na atualidade, ser leitor, espectador e internauta não são práticas separadas, mas são, na verdade, práticas de uma mesma e única pessoa que migra de um espaço para outro, mescla usos e aprendizagens e constrói uma outra forma de ler, entremeando todos os modos de ser leitor.

Quando pensamos em alfabetização midiática não nos referimos apenas às crianças, mas a todos os indivíduos, que na contemporaneidade são interpelados a todo o tempo com múltiplas linguagens, novas e velhas imagens que nos instigam a novos olhares e novos modos de ler. “O turbilhão de estímulos visuais” de que nos fala Gamba Jr. e Jobim e Souza (2002), aponta a necessidade de atualizar nossos conceitos sobre leitura e escrita e nos questionarmos sobre como o cinema instiga a pensar como são construídas novas interpretações e construções de narrativas, e também novas formas de ler na atualidade complexa.

Com efeito, independente de Estudos de Recepção com crianças, essa breve revisão aponta, assim como destaca Mascarello (2006), o número ainda reduzido de Estudos de Recepção com o cinema na universidade brasileira. Para Stacey (1993 apud MASCARELLO, 2006, p. 261) no campo dos estudos do cinema, o *texto fílmico* é focalizado em detrimento da *audiência cinematográfica* e questiona:

Que diferentes leituras as diferentes audiências podem fazer dos mesmos filmes? Os filmes podem ser entendidos fora do seu contexto de produção industrial? [...] De que diferentes maneiras um texto fílmico pode ser lido em diferentes contextos nacionais ou históricos? Estas e muitas outras questões têm permanecido marginais, quando não ausentes, de grande parte do ensino e pesquisa nos estudos de cinema. (p. 261).

Trazendo a relevância da pesquisa de recepção com crianças e das mediações para a produção de sentidos e cultura a partir da TV, Fernandes (2010d) aborda, assim como outros autores citados nesta revisão, a questão da linguagem das mídias visuais que está muito mais próxima das crianças na contemporaneidade do que a linguagem predominante na escola. Dessa forma, Fernandes (2005, p. 19) coloca que “[...] o desafio da escola é o de incluir essas novas formas de leitura como um dos elementos de ampliação da formação da criança.”

A revisão de literatura apresentada identifica semelhanças e também diferenças entre os estudos, cada qual trazendo uma linha diferente em suas perspectivas e um olhar sobre a pesquisa com imagens. Cabe destacar que em pesquisa realizada no banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷, com foco em estudos com os conceitos abordados nessa revisão (cinema, educação e infância), encontramos a partir do ano 2000, 16 teses/dissertações com essa temática, confirmando a importância desses estudos no diálogo entre pesquisas e a possibilidade da articulação destas neste momento, para refletir sobre as relações das crianças com o cinema a partir de um cineclube criado com elas no contexto escolar.

⁷ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 20 maio 2013.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

[...] pesquisar tem a ver com criar, com inventar, tem a ver com a experiência de nos defrontarmos com algo que, até então, desconhecíamos [...]. (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 516).

A pesquisa que experienciamos estrutura-se a partir das discussões sobre cinema e narrativa, realizadas no contexto do projeto de pesquisa “O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos”⁸, que apresenta como interesse investigar questões pertinentes à relação de crianças e jovens com o cinema na formação vivida dentro das diferentes instituições escolares participantes da pesquisa.

Na sociedade contemporânea, as imagens fazem parte das relações dos sujeitos com a cultura (FERNANDES, 2010d). De acordo com pesquisa de Fernandes (2010d), os livros e filmes são os produtos preferidos pelas crianças para entrar em contato com histórias e, sendo assim, estes seriam contadores de histórias na era moderna, não como mera complementação um do outro, pois cada qual possui suas especificidades e linguagem própria, capazes de encantar o leitor/espectador.

Do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, ver filmes é uma prática social tão importante quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de políticas educacionais (DUARTE, 2002).

“Afinal, educação não tem mesmo nada a ver com o cinema?” (DUARTE, 2002, p. 20). Essa indagação de Rosália Duarte traz reflexões sobre a relação das crianças com o cinema no ambiente educacional e incita novas questões que norteiam este estudo, tais como: *como as crianças se relacionam com as narrativas do cinema no cotidiano da escola? Como narram a infância enquanto crianças na relação com os filmes? Que narrativas cinematográficas consomem? Como lidam com a questão do acesso aos filmes como produtos culturais? Que relações constroem com o cinema dentro do cineclube criado?*

A investigação busca o entendimento do modo como as crianças da pesquisa estabelecem relações com os filmes, a partir de uma relação formativa com o cinema, experienciada no contexto escolar, e compreender que tipo de narrativas produzem pela sua participação no cineclube criado: o Megacine.

⁸ O projeto de pesquisa em questão é coordenado pela professora Adriana Hoffmann Fernandes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio.

Neste momento, pretendo trazer as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa, discuto o modo como escolho abordar os conceitos de infância, narrativa e consumo como os principais para reflexão, entretanto dentro desse contexto, surge a necessidade de definir os conceitos de cultura e leitura que permeiam a investigação.

A pesquisa apresentada é de natureza qualitativa, a partir da perspectiva da pesquisa-intervenção com crianças de 10 a 12 anos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com o intuito de ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre suas experiências e narrativas com o cinema (CASTRO, 2008). Como parte da metodologia da pesquisa utilizamos a observação dos momentos de exibição e debate de filmes, bem como de entrevistas coletivas (filmadas por nós ou pelas próprias crianças), sendo todos os momentos registrados em diários de campo e/ou gravador de voz.

O espaço escolar foi o escolhido como campo de pesquisa, privilegiando um olhar para, com e através do cinema, com o intuito de desmistificar o cinema na escola como mera ferramenta para ilustrar ou aprofundar conteúdos. Nesse contexto, entendo a pesquisa-intervenção como *paradigma de pesquisa e de transformação da realidade* dos sujeitos que constroem a pesquisa (CASTRO, 2008), partindo do pressuposto de que o pesquisar e o intervir são indissociáveis nessa perspectiva (SATO, 2008). O trabalho com esse conceito ocorre a partir de uma perspectiva de mediação, entendendo que o pesquisador não só interfere na realidade, mas atua como um mediador no processo, propondo um agir compartilhado com os sujeitos da pesquisa. Portanto, compreendo que o pesquisador, ao realizar o mergulho no campo, simplesmente com a sua presença, altera-se e altera o contexto e os sujeitos pesquisados. Sendo assim, optar pela pesquisa-intervenção como perspectiva de pesquisa, implica também em uma escolha política e ética ao pesquisar com as crianças.

Segundo Sato (2008, p. 172), “[...] o processo de desenvolvimento da ‘pesquisa-intervenção’ é o resultado de um processo de negociação entre os envolvidos e que depende das circunstâncias presentes.” Ao refletir sobre o campo e sobre como se dá essa *negociação* de que a autora citada nos fala, percebo que no processo da pesquisa as negociações nem sempre são claras, principalmente nas relações que permeiam o cotidiano de uma escola pública.

Nessa perspectiva, perguntas e respostas são tratadas como diálogo e inter-relação entre o pesquisador e seus interlocutores. Dessa forma, tendo como interlocutores da pesquisa as crianças com as quais já interagia no cotidiano da escola, a pesquisa-intervenção tornou-se uma escolha que conduziu a uma prática de pesquisa reflexiva e questionadora (MACEDO *et*

al, 2012).

Neste estudo consideramos a leitura visual e as suas possibilidades de formação como um processo de construção de identidades, de saberes, de novos olhares, interpretações e sentidos com o cinema. Pensar nessa leitura na perspectiva da alfabetização midiática (FANTIN, 2007) como interpretações construídas pelos sujeitos, possibilita suas próprias construções de conhecimentos, sentidos e olhares diante do cinema, considerando os filmes como textos multimidiáticos e narrativas na contemporaneidade.

Partindo do pressuposto de que as crianças são produtoras de cultura, buscamos em Canclini (2009b, p. 41) um possível conceito de cultura para pensarmos o estudo em questão, considerando que “[...] a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos.” Ainda de acordo com este autor, “[...] a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.” (CANCLINI, 2009b, p. 41).

Dessa forma, as construções de significados e sentidos construídos pelas crianças com o cinema, variam de acordo com o contexto sociocultural em que cada uma esteja inserida, os processos sociais que realizam e os objetos culturais que consomem. Outro ponto destacado por Canclini (2009b, p. 41-42) é a importância dos estudos sobre recepção e apropriação dos bens simbólicos na contemporaneidade, pois “[...] um mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais.” Assim, um filme ao ser exibido no espaço escolar terá uma recepção, apropriação e significação diferente de quando for consumido em outros espaços e momentos. As relações entre as crianças, entre estas e os filmes, as mediações dos adultos e o contexto da escola, possibilitam diferentes sentidos, leituras e narrativas aos nossos sujeitos da pesquisa, constituindo uma prática social e cultural.

Na contemporaneidade, o estatuto da leitura se modificou, hoje permeando vários suportes. A partir disso, entendo que a leitura do cinema realizada pelas crianças, fundamenta-se nos estudos de Canclini, Fantin, Fernandes e Jobim e Souza. A escolha desses autores se deu a partir da forma como trabalham com os conceitos. Canclini (2008a) nos interessa por articular as dimensões dos *leitores, espectadores e internautas* na atualidade e, como ele próprio afirma: “É certo que mudou a maneira de ler.” (CANCLINI, 2008a, p. 58). Segundo o autor, ainda persiste a dicotomia escola-leitura x mundo do cinema, televisão e outras mídias audiovisuais e considera que no mundo contemporâneo “[...] não se lê menos, mas, sim, de

outra maneira.” (p. 58).

Outra questão lançada por Canclini (2008a, p. 42) é a seguinte: “Existe um corpo do leitor e outro do espectador?” A metáfora utilizada pelo autor traz à tona discussões sobre o conceito de leitura na contemporaneidade. Atribui-se ao leitor uma postura ativa e crítica e ao espectador, uma postura passiva. Entretanto, os Estudos de Recepção vêm desmistificar essa visão diante do consumo da mídia, atribuindo à recepção dos sujeitos *apropriações e reelaborações daquilo que se vê*.

É nesse contexto de apropriações e reelaboração do visto que o estudo aborda o conceito de narrativa, trabalhado a partir do pensamento de Walter Benjamin (1994). Narrativa, de acordo com tal autor, significa *uma forma artesanal de comunicação*, a partir das suas experiências e a dos outros. A troca de experiências de forma coletiva é a marca da *arte de narrar*, anunciada por Benjamin (1994). Segundo o autor, “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (p. 201). Dessa forma, ao tratar de narrativa na pesquisa, partimos do pressuposto de que ela nos constitui, nos forma e atribui sentido às nossas experiências vividas na coletividade. Essa constituição narradora ocorre na relação que as crianças da pesquisa estabelecem com o cinema, forma de narrativa audiovisual, entendendo que ao narrar suas percepções diante dos filmes e compartilhar essas experiências, são autores e narradores de suas próprias existências.

Com efeito, narrativa e experiência são conceitos distintos, entretanto, estão intrinsecamente interligados neste estudo. A experiência de ver um filme não é apenas lazer, mas pode ser também uma experiência que dá sentido à existência. Esse modo de entender a narrativa relaciona-se com o pensamento de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), quando discursa sobre a palavra experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Os sentidos atribuídos à palavra experiência por Benjamin e Larrosa demonstram que podemos “saber e conhecer” coisas e lugares antes não conhecidos, “ter mais informações” sobre algo, ver, assistir determinados filmes, e não experienciá-los.

Gamba Jr. e Jobim e Souza (2002, p. 7) apontam que “[...] estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender.” Os autores também abordam a questão do “diálogo profícuo entre variados modos de construção do saber que circulam entre nós” (p. 7) e da “profunda

reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas.” (p. 8). E afirmam, ainda, que: “O livro, em vez de segregar ou de se fechar em si mesmo, deve se integrar neste novo processo de constituição do saber, abrindo espaço para a realização das múltiplas escrituras.” (p. 8).

Nesse sentido, quando este estudo traz a questão do cinema como leitura, pensamos em uma leitura atrelada às experiências coletivas, entendendo o cinema não como um “novo suporte” de leitura, mas que possibilita outras formas de ler, diferentemente da linear, normalmente apresentado na cultura escrita. Gamba Jr. e Jobim e Souza (2002, p. 7) trabalham com o conceito de leitura que implica “[...] sociabilidade, ou melhor, a leitura só se realiza plenamente quando o leitor sabe compartilhar com outras pessoas, presentes ou ausentes, significações.”

Tendo ainda Gamba Jr. e Jobim e Souza (2002, p. 7) afirmado que “A leitura não é um ato solitário, mas o encontro com as muitas vozes [...]”, percebemos através dos conceitos trabalhados pelos autores, que as crianças da pesquisa constroem suas leituras e narrativas *no encontro com as vozes* dos seus pares e adultos mediadores, socializadas de forma coletiva no contexto dos debates e das entrevistas coletivas. *O encontro dessas vozes* e os processos sociais significados pelas crianças ao assistir e experienciar os filmes, atribuem novos sentidos à cultura e ampliam seu olhar e sua relação com o cinema.

Contudo, não quero dizer que a cultura letrada ou os livros tornaram-se obsoletos, tampouco atacar as produções audiovisuais que as crianças costumam assistir, seja pela televisão aberta ou fechada, na internet, ou aquelas compradas nos camelôs – os chamados “filmes piratas” –, mas propiciar o acesso a outras produções culturais que dificilmente teriam acesso e, através dessas produções, suscitar novos olhares, leituras e narrativas. Diante desse desafio, entendo o consumo nessa pesquisa como o acesso a bens (materiais ou não), significados pelas crianças a partir de suas necessidades simbólicas, através de processos sociais e culturais. Assim como Baccega (2010) e Canclini (2010), o estudo trata a questão do consumo aliada à cidadania, entendendo-a como um conceito mais amplo, tendo o cidadão o direito de consumir sejam bens materiais, sejam bens simbólicos.

Canclini (2010) propõe o rompimento com uma visão simplista dos conceitos de consumo e cidadania, do *consumo cultural como dimensão da cidadania*, entendendo-os como processos culturais. Dessa forma, o consumo é aqui compreendido como prática sociocultural e *indicador do imaginário*, que possibilita ao sujeito “o sentido de pertencimento”, revelando e construindo sua identidade, como aponta Baccega (2010).

2.1 Ser professora e pesquisadora: desafios do caminho percorrido

“A pesquisa nasce de uma questão, para se pesquisar é necessário o estranhamento. Para se pesquisar é preciso, antes de tudo, sentir-se interpelado.” (MACEDO *et al*, 2012, p. 95). Essa afirmativa traz para a reflexão o pesquisar em um contexto familiar, um desafio epistemológico e metodológico que incita a refletir sobre as aproximações, estranhamentos e o distanciamento inerentes à pesquisa. Desse modo, é importante destacar o meu papel enquanto professora e pesquisadora que, como afirma Macedo (2012, p. 115): “[...] já assumia como desafio o híbrido lugar de pesquisadora e professora que se construía naquele percurso metodológico, entendendo que tal particularidade delinearía nuances singulares ao estudo.”

As questões que me inquietavam enquanto professora regente me interpelaram e instigaram enquanto pesquisadora. Sendo assim, o campo de pesquisa surgiu como uma necessidade na busca dessas repostas, através do diálogo com aquelas crianças que me traziam reflexões e questionamentos a partir de suas narrativas.

As *nuances singulares ao estudo* ocorrem a partir da nova relação estabelecida com as crianças a partir do início da pesquisa. Sem dúvida, a relação de confiança e carinho já construída com as crianças foram facilitadores à intimidade necessária em uma pesquisa na perspectiva adotada, com o objetivo de não apenas coletar dados, mas buscando um processo de interlocução com as crianças, e modificando o contexto de todos os envolvidos.

Macedo (2012) trata da complexidade de transitar no campo entre esses dois lugares, do ensino e da pesquisa e destaca que “[...] o convívio diário e intenso permitia a vivência de situações talvez inimagináveis num contexto exclusivo de pesquisa.” (p. 116). No entanto, essa relação já consolidada, implicava também em indagações por parte das crianças sobre o que seria interessante no estudo para elas. É relevante destacar, que apesar de ser um contexto familiar e a intimidade já fazer parte dessa relação, os olhares traçados entre a pesquisadora e as crianças e vice-versa, se distinguem dos olhares entre professora e alunos, pois as observações enquanto professora e pesquisadora eram diferentes, o que marcou o distanciamento nesses papéis. As questões surgidas sobre o projeto construído com as crianças na escola permeavam o cotidiano da sala de aula e não marcavam um horário para acontecer. Entretanto, tanto a postura das crianças, quanto o olhar atento e minucioso da pesquisadora, aproveitam-se desses pequenos desvios do cotidiano para pensar e repensar a pesquisa.

O processo de pesquisa, mais precisamente durante o caminhar no campo, apresentou dessa forma o desafio do refletir e do questionar não só a própria prática docente, mas também a prática de pesquisadora, exercitando esse outro olhar para a nova relação que se abria e as novas experiências construídas com aquele grupo, com a minha parceira de campo, bem como com o grupo de pesquisa.

Sendo assim, ao escolher a pesquisa-intervenção não apenas como método de pesquisa, mas como uma nova maneira de entender a atividade de pesquisar com crianças, penso em uma possibilidade de renovar o processo de pesquisar, entendendo que os limites entre pesquisar e intervir são praticamente inexistentes. Adoto a concepção da pesquisa com a intenção de conhecer a realidade, e da intervenção como a atividade desenvolvida com o intuito de interferir nesta realidade, considerando como questões éticas e políticas desse processo, transformar o que desejo pesquisar e a mim mesma, como sujeito que se deixa interpelar e modificar pelo outro (CASTRO, 2008; SATO, 2008).

Com efeito, a *desigualdade estrutural* existente entre pesquisadoras e crianças no contexto de pesquisa faz parte da condição natural de cada um (CASTRO, 2008). Segundo Castro (2008, p. 21), “A desigualdade estrutural vai, certamente, afetar o processo de pesquisa, e, sobretudo, articular diferentes posturas do pesquisador.” Quando trazemos essa certeza para o nosso contexto de pesquisa, essa desigualdade se torna mais clara, pois apesar das concepções teórico-metodológicas que adotamos, estamos inseridos no espaço escolar público e em nossa posição de adultas, pesquisadoras e professora queremos saber das crianças o que narram sobre os filmes que leem e suas relações com o cinema, sabendo que essa linguagem ainda não é a privilegiada no espaço escolar.

Dessa maneira, conceber a criança como sujeito e ator social equivale também pensar a sua atuação no mundo, os modos como constroem, reconstroem e interpretam suas experiências. Se a criança fosse assumida em nossa pesquisa como apenas “um objeto de pesquisa”, que não precisa exercer controle sobre o processo, ou contribuir para o que está sendo pesquisado, não seria “permitido” por nós “adultas pesquisadoras” que os alunos fizessem intervenções e questionamentos sobre o processo de pesquisar. Nesse sentido, realizar pesquisa a partir de uma metodologia que envolve não só a participação das crianças, mas permitir que elas alterem e repensem com o pesquisador os rumos da pesquisa não é fácil, pois fica clara, segundo Castro (2008, p. 39), “[...] a fragilidade do pesquisador e a precariedade do pesquisar”.

Neste campo, ainda que pesquisadoras e crianças estejam em posições sociais diferentes, constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos nas práticas significativas de leitura e construção das narrativas a partir dos filmes e no que essas práticas produzem, conhecendo, aprendendo e se transformando com o cinema (CASTRO, 2008). Para definir o papel das pesquisadoras neste campo, me aproprio das palavras de Castro (2008, p. 27):

O pesquisador seria o agente que, ao desencadear o processo de pesquisa junto a crianças, atua como um parceiro na produção de significados no processo em que adulto e criança se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro, ou de ambos (Castro & Souza, 1977/8). Assim, pesquisador e criança contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar.

Segundo Nilda Alves (2001, p. 15), “é preciso que o pesquisador sinta o mundo e não o olhe soberbamente do alto ou de longe” e ao mergulhar no cotidiano da escola (ALVES, 2001), buscando analisar e entender, vivendo os significados, as experiências e as leituras que as crianças tecem para, com e através do cinema em uma perspectiva de mídia-educação, “[...] é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nela, correndo todos os perigos que isso significa.”

2.2 O processo de pesquisa em parceria...

Hoje a tia Renata não vem? (Pergunta das crianças no início das sessões de cinema).

É importante destacar como nesse processo de pesquisa meu olhar foi compartilhado com Renata⁹, minha parceira no campo. Era por ela que as crianças perguntavam a todo momento no início das sessões de filmes. As crianças pareciam ansiosas e animadas com a chegada de um novo *integrante* que se configurava na presença da Renata naquele espaço, até então ocupado apenas por “eles mesmos” e a professora-pesquisadora. A partir desse momento, cabe pensar sobre os limites entre pesquisar e intervir neste caso específico.

Renata escolheu participar do campo do ensino fundamental por identificação no trabalho com as crianças. Participou de vários momentos do campo, fez diários de campo e

⁹ Renata Ferreira é graduanda do curso de Pedagogia da Unirio, bolsista de iniciação científica e integrante do grupo de pesquisa *Cinenarrativas*. O título da sua pesquisa em andamento é “As crianças, o cinema e suas narrativas filmicas na escola de ensino fundamental”.

registros referentes à pesquisa, bem como participou de entrevistas, das sessões do cineclube e de reflexões sobre o estudo na universidade. A cada exibição ou participação em eventos em outros espaços, dialogávamos sobre as narrativas entusiasmadas das crianças e percebíamos mudanças nos seus comportamentos diante dos filmes e da linguagem cinematográfica, a desenvoltura e o envolvimento de muitas crianças na pesquisa e “outros achados” foram possibilitados pela nossa escolha teórico-metodológica e pela parceria enquanto pesquisadoras.

Destaco o momento de análise do material do campo e a interlocução com as narrativas das crianças, com a parceria da Renata e a interação com o próprio grupo na academia, como um estreitar do distanciamento, fundamental no processo de pesquisa, possibilitando outros encontros e percepções com o material do estudo, e sustentando a metodologia escolhida. Dessa forma, apesar de ser autora da minha pesquisa, com as trocas de olhares sobre o campo, posso afirmar que o pesquisador se torna autor e, ao mesmo tempo, negocia essa autoria com aqueles com quem dialoga no estudo, neste caso, com as crianças, estudiosos e integrantes do grupo de pesquisa.

2.3 Apresentando o campo de pesquisa

O campo escolhido foi uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino. A turma era composta por 40 alunos, com idades entre 10 e 12 anos do bairro Oswaldo Cruz, situado na zona norte do Rio de Janeiro. A escola localiza-se em um bairro residencial e seu público é formado por crianças e jovens residentes próximos. O espaço escolar é composto por quatro andares, sendo no último andar o auditório, local onde são realizadas as sessões seguidas dos debates. Neste andar, encontrava-se na ocasião do campo, também o Polo de Educação e Trabalho, mais conhecido como PET¹⁰, que possuía uma direção e dinâmica própria, oferecendo aos alunos desta e de outras escolas municipais próximas, cursos e oficinas de produção de vídeos, informática, rádio, artesanato, dentre outros. Muitas crianças da pesquisa também eram matriculadas no PET e participavam de uma variedade de oficinas no contraturno.

Durante o ano de 2011 foram realizadas sete sessões de filmes com debates que suscitaram desdobramentos que serão trazidos adiante. Surgiram nessas sessões, nas

¹⁰ No início do ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro encerrou as atividades da maioria dos PETs, inclusive o que funcionava nesta unidade escolar, onde foi realizada a pesquisa.

narrativas das crianças, questões importantes que precisavam ser resgatadas e aprofundadas em um momento de entrevista. Diante disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com doze crianças selecionadas e divididas em quatro grupos. Conforme destaca Kramer (2007, p. 66), as “[...] entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito).”

Em relação aos lugares sociais negociados por pesquisadoras e crianças ao longo do processo de pesquisa, sabe-se que a simples presença do adulto pesquisador modifica as narrativas das crianças. Nas entrevistas, por exemplo, o resultado não se configura na fala das crianças tomadas isoladamente sem reflexões ou questionamentos, mas trata-se de uma oportunidade para pensar a produção de sentidos das crianças construídos com seus pares e adultos, nos seus não-ditos e no contexto em que estão inseridos (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009). Ainda sobre a posição ocupada pelas pesquisadoras no momento da entrevista, Pereira, Salgado e Souza (2009, p. 1024) destacam que:

O adulto-pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, ele se posiciona como um outro, que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças.

Freitas (2007) aponta que no momento da entrevista pesquisador e pesquisados passam a ser parceiros em uma experiência dialógica. De fato, a escolha da entrevista coletiva como *alternativa metodológica* favoreceu essa experiência entre crianças e pesquisadoras, a compreensão mútua, as relações afetivas entre os participantes, a generosidade e a troca de aprendizagens e sentimentos. Em espaços diferentes na escola, conversamos com as crianças baseadas em um roteiro previamente planejado (Anexo C), a partir das falas surgidas nos debates com elas a fim de aprofundar questões surgidas.

Além das sessões de filmes com debates e das entrevistas realizadas com parte das crianças frequentadoras, optamos por realizar um questionário sobre o perfil sociocultural das crianças para perceber no contexto da pesquisa o perfil das frequentadoras do cineclube, suas relações com os produtos culturais a que têm acesso, e descobrir a frequência com que assistem filmes nos diferentes suportes (cinema, TV, DVD, internet). O questionário sobre perfil do consumo cultural buscou também pistas sobre as preferências e o consumo de filmes pelas crianças. O instrumento metodológico foi aplicado em sala de aula e respondido por 35 crianças (Anexo B). Cabe lembrar que a identificação de cada criança na folha era opcional,

porém todas se identificaram. O questionário apresenta questões discursivas e de múltipla escolha, com a opção da criança marcar mais de uma resposta.

A pesquisa no campo começou no início do ano letivo de 2011, no dia 18 de março, com o objetivo de sensibilizar as crianças para a criação do cineclube. Iniciamos com a animação cearense, intitulada *Vida Maria*, de Márcio Ramos, que resolvi compartilhar com as crianças após ter assistido no grupo de pesquisa e muito me emocionado. A partir desse momento, as crianças já demonstraram entusiasmo e interesse com o projeto. Após assistir o curta de 8 minutos, a aluna Hannah se aproximou e disse espontaneamente: “Professora eu entendi o filme! Ele fala de várias Marias...”

2.4 E assim nasceu o Megacine...

É como se a gente visitasse filmes feitos por outros países, para a gente ver como são diferentes do que a gente já estava acostumado... de Hollywood.
(Esther).

É conhecer filmes de outras linguagens, “tipo” aprender... Só isso...
(Brenda).

Após a apresentação da proposta da pesquisa aceita pelas crianças, foi criado o cineclube com nome escolhido por todos: Megacine. Aproximadamente 25 alunos estavam presentes e fizeram uma votação para decidir o nome do projeto. Yasmin, aluna da turma, fala do momento em que estavam decidindo o nome do projeto e lembra que realizaram uma votação e os nomes giravam em torno do nome pipoca e que falaram “que nem sempre tem que ter pipoca, pode ter bolo, guaraná e outras coisas.” Andressa complementa, dizendo que: “Todo mundo falou um nome, porque queria, porque não queria...” E assim surgiu o nome do projeto da turma.

Depois da sessão piloto com o curta *Vida Maria*, tivemos cinco sessões de filmes (longas) realizadas pelo Megacine na escola. Destes, dois foram filmes trazidos pelas pesquisadoras, dois foram filmes escolhidos pelas crianças em votação, e um escolhido juntamente com as crianças, pois se tratava do filme exibido também no Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), evento que nem todas as crianças puderam ir. A seguir, trago os filmes trazidos por nós e escolhidos pelas crianças:

- *Valentin*, de Alejandro Agresti – Argentina;
- *Filhos do paraíso*, de Majid Majidi – Irã;

- *O pequeno Nicolau*, de Laurent Tirard – França;
- *As aventuras de Sharkboy e Lavagirl*, de Robert Rodriguez – Estados Unidos;
- *A casa monstro*, de Gil Kenan – Estados Unidos.

Além dessas sessões realizadas, tivemos outros momentos em que levamos as crianças ao cinema e exibimos curtas no Megacine, como na sessão do episódio *O dia do pagamento*, de Charles Chaplin, quando as crianças tinham como opção dois filmes, este e outro que tratava de animais, ambos levados por Fernanda, criança participante da pesquisa. A ida ao cinema aconteceu a partir do convite de uma das organizadoras do Festival Internacional de Cinema (FICI) para assistir ao filme *O pequeno Nicolau* e conversar com o roteirista Grégoire Vigneron. No mês seguinte, apresentamos a sessão novamente deste último filme, desta vez na escola, com a mediação do debate realizada por alguns alunos que foram ao festival.

Após levarmos filmes de países e culturas diversas, foi realizada uma lista coletiva com filmes sugeridos pelas crianças para serem escolhidos através de votação e exibidos em próximas sessões do Megacine. Dentre vários títulos e polêmicas que envolveram essa escolha, dois filmes foram exibidos nos meses de outubro e início de dezembro, *As aventuras de Sharkboy e Lavagirl* e *A casa monstro*.

Outras questões trazidas pelas crianças no percurso, além das questões iniciais que nortearam o início da pesquisa, se tornaram fonte de reflexões e questionamentos neste estudo e serviram como base para o roteiro da entrevista: *o que é filme para as crianças? O que um filme precisa ter? E o que é cinema para elas? O que são filmes de crianças? O que são filmes próprios para as crianças? E impróprios? O que as crianças definem como um filme “bom”, “bonito” e “emocionante”?*

As crianças acolheram o projeto, transformando-o ao longo de todo o processo. No entanto, principalmente na sessão do filme *Valentin*, que foi exibido com áudio em espanhol e legendas, muitos alunos afirmaram no momento que não possuíam o hábito de assistir filmes legendados e de culturas diferentes. Apenas uma aluna já havia assistido a filmes legendados. Esse foi o primeiro longa-metragem exibido para a turma e foi o primeiro momento em que a turma conviveu com os instrumentos de registro escolhidos para a pesquisa: o gravador e a câmera. A proposta foi exibir e depois debater os filmes. Contudo, no debate desta primeira sessão as crianças ficaram muito tímidas com a presença do gravador e da câmera, confirmando a autoridade que esses instrumentos impõem e a relação complexa entre os espectadores e os filmes, que envolve interpretação, significação, atribuição de sentido e

ressignificação (DUARTE, 2009).

Hannah, criança da pesquisa, iniciou esse debate falando da experiência estética de ver um filme diferente do que costuma assistir: “eu achei que o filme foi diferente do que a gente costuma assistir, às vezes a gente assiste filme de ação, comédia...” Ao possibilitar novas experiências e construções de sentidos pelas crianças com os filmes e “[...] crer que o cinema olha para certos temas de hoje, e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo” (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 507), garante-se o direito de interação com as culturas, ampliando e atualizando os repertórios, “[...] além de trazer aos espaços formadores referências culturais de vários lugares, países e tempos históricos, através de gêneros, linguagens e estéticas as mais diversas possíveis.” (FANTIN, 2007, p. 4).

2.5 Sessões de cinema com debate: Megacine em ação!

Mesmo sentado, o corpo atravessa fronteiras. (CANCLINI, 2008, p. 44).

A experiência das crianças vivida coletivamente em torno do cinema deu origem ao cineclube na escola. Assim como define Rose Clair¹¹, cineclube é neste estudo entendido como “[...] o espaço que congrega pessoas com a possibilidade de debater/discutir sobre os filmes.” Na apresentação do Megacine torna-se necessário delimitar a diferença entre filme e cinema, partindo do pressuposto de que o estudo busca compreender as relações das crianças com o cinema enquanto prática social. Marília Franco (2010, p. 13) destaca que para pensar “[...] as relações entre cinema e educação é preciso estar claro que filme e cinema têm dimensões diferentes, mas indissociáveis na constituição da cultura audiovisual que marcou os hábitos culturais do século XX.”

Outro autor, Teixeira Coelho (1997), comenta que quando se fala de cinema está se falando de um modo cultural, mas não necessariamente de filmes. Nessa perspectiva, considera-se neste estudo, o filme como um produto cultural, enquanto o cinema é entendido como fenômeno social (DUARTE, 2002). Nesse sentido, ver filmes numa sala de projeção coletivamente com possibilidade de debater de forma conjunta após a exibição, compreende um modo de constituição cultural diferenciado do ver filmes sozinho em casa.

¹¹ Informação oral em palestra realizada pela autora na disciplina “Tópicos especiais em cinema e educação” ministrada pela professora Adriana Hoffmann Fernandes, no dia 15/09/11 na Unirio.

Um filme é algo delimitado; o cinema, mais especificamente a cultura do cinema, remete a domínio bem mais amplo. Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido. A cultura do cinema é um universo sempre em expansão que abrange desde as mundanidades de uma *première* até as mais sofisticadas teorias sobre o que é projetado na tela... (COELHO, 1997, p. 110).

Nesse sentido, fica claro que mesmo atuando no espaço da escola podemos trazer para esse lugar a possibilidade de criação de uma *cultura do cinema*. Nossa investigação não pretende apenas perceber a relação das crianças com filmes como espectadores de forma isolada, mas, ao instituir e investigar um cineclube no espaço da escola, objetiva perceber a possibilidade de captar o modo de relação das crianças com a cultura do cinema numa dimensão mais ampla assim como a apontada por Coelho (1997).

A constituição do cineclube Megacine vai criando uma forma de relação com os filmes como evento, inserindo-os numa provável construção de prática cultural que, para esse grupo de crianças moradoras da zona norte, pode não ser tão próxima de seu cotidiano. Como o objetivo da investigação é pensar as relações de crianças com o cinema, a proposição desse espaço favoreceu momentos de diálogo com as crianças que aconteceram tanto nos debates coletivos após os filmes como nas entrevistas, aspectos que fazem parte da estratégia metodológica da pesquisa.

Dos filmes exibidos em 2011 no Megacine, apenas três fizeram parte do campo de análise da pesquisa, *Valentin*, *Filhos do paraíso* e *O pequeno Nicolau*. Em todas as sessões realizadas houve exibição, debate e as crianças, além de participarem assistindo e debatendo sobre os filmes, também fotografavam, filmavam, confeccionavam cartazes e registravam o que pensavam desse processo.

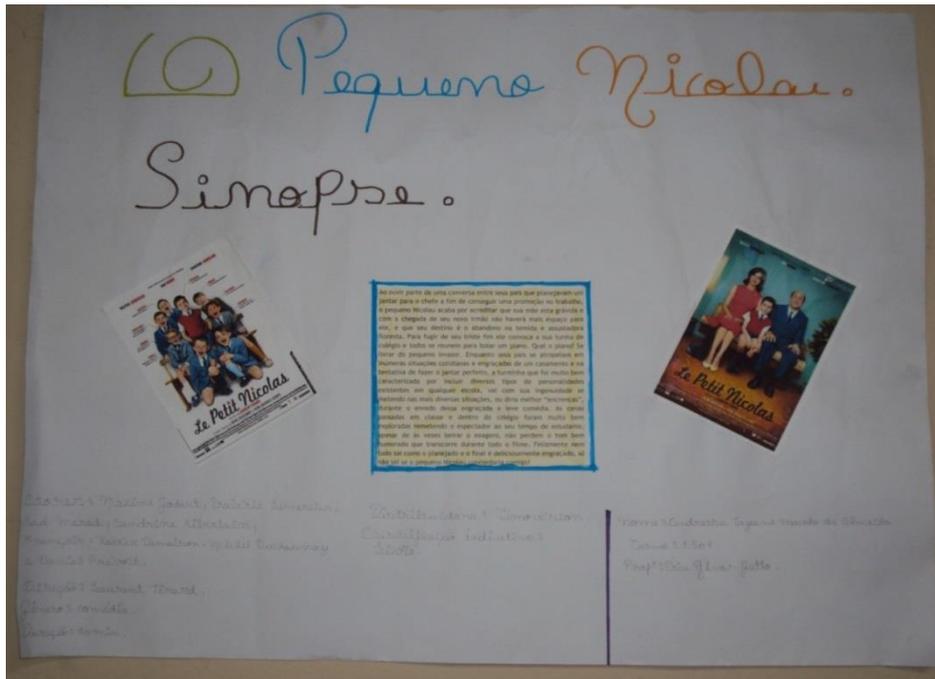


Figura 1 – Modelo de cartaz confeccionado pelas crianças da pesquisa e fixado na parede da sala de aula¹²

Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 2 – Sessão do filme *Valentin* no Megacine, exibido no dia 20/05/2011

Fonte: Arquivo da pesquisa.

¹² Os cartazes apresentavam imagens e sinopses dos filmes que seriam exibidos e informações sobre as sessões. Como a proposta do cineclube neste momento era apenas para esta turma, os cartazes ficavam fixados apenas na sala de aula das crianças participantes do estudo.

Nas primeiras sessões, procuramos fazer poucas interferências nos debates, atentando principalmente para as narrativas que as crianças construíam e significavam a partir dos filmes, fazendo uma ou outra provocação para pensarem a respeito do que assistiam. Na sessão do filme *O pequeno Nicolau*, elaboramos algumas questões de intervenção a partir do que era recorrente nas narrativas dos debates anteriores, com base na análise dos diários de campo, gravações de áudio e filmagens. As questões que nortearam nossas intervenções foram as seguintes: no debate do filme *Filhos do paraíso* vocês falaram sobre o que é ser criança e nesse filme (*O pequeno Nicolau*), o que vocês acham que é ser criança? O que mais chamou a atenção de vocês nos três filmes que já assistimos? Neste filme, qual a relação do personagem principal com as outras crianças? E com os adultos? E nos filmes anteriores? Qual a relação das crianças com as brincadeiras neste filme? E nos anteriores?

Durante o debate do Megacine em que foi exibido o filme *O pequeno Nicolau* combinamos que a mediação seria conduzida pela pesquisadora Renata e pelas alunas Juliana e Esther, que também participaram do FICI, a fim de que eu exercitasse um outro olhar perante o grupo, com o intuito de estranhar o que para mim já era familiar. Sem dúvida, a desigualdade estrutural entre pesquisadoras e crianças é inevitável e gerada socialmente, mas problematizar essas relações sem naturalizá-las se faz necessário, principalmente em um contexto marcado pela relação alteritária adultos-crianças. Nesse debate, as crianças nos surpreenderam com questionamentos e intervenções, transformando e ressignificando aquele momento da pesquisa que *a priori* havia sido planejado por nós, como é possível perceber no diálogo a seguir:

Lohan lança uma questão ao grupo: *O que vocês acham da diferença entre o filme do Pequeno Nicolau para o do Valentin?*

Daniela responde: *Ele, o Nicolau, queria um irmãozinho e Valentin queria uma mãe...*

Esther complementa: *Os dois são contados por uma criança. No Valentin ele fala mais sobre coisas familiares, um queria uma família e o outro não queria ter um irmão.*

Ao serem questionadas sobre as diferenças de ter assistido o filme *O pequeno Nicolau* no FICI e no contexto do Megacine, Hannah prontamente responde: “O debate!” Esther afirma: “aqui a gente fica mais solto, pode debater...” e Juliana diz: “lá a gente não podia falar muitas coisas...” Como afirmam Macedo *et al* (2012, p. 95):

Assim, o mergulho no campo pressupõe uma interação naquilo que há de singular no pesquisador e no pesquisado, portanto, o olhar do pesquisador

está longe de ser neutro, ele é parte que integra o objeto com quem interage. Do mesmo modo o “pesquisado” não se limita a se pronunciar apenas sobre o que é perguntado. Ele altera, no pesquisador, o seu próprio modo de perguntar [...].

A partir desses trechos retirados de diários de campo, percebo que a “identidade grupal” dessas crianças impôs novos rumos para a pesquisa, ficando claro que pesquisar é produzir sentidos e construir experiências na interlocução com o outro (CASTRO, 2008). Dessa forma, observo no estudo que o pesquisador, ao participar do processo de pesquisa, constitui-se parte dele e, ao mesmo tempo, precisa exercitar um olhar de fora, refletindo sobre o outro com quem pesquisa (FREITAS, 2007).

2.6 Ampliações do Megacine: o papel das crianças na pesquisa

A criança me deu a semente da palavra... (BARROS, 2008, p. 147).

Durante o percurso no campo empírico desdobramentos foram surgindo a partir do retorno da participação das crianças na pesquisa, tais como o Clube do Cinema criado por um grupo de crianças participante do Megacine e exibição do cineclube para outra turma da escola com a mediação de algumas crianças da pesquisa.

O Clube do Cinema surgiu a partir de um projeto já existente na turma, chamado Clube do Livro. A ideia de confeccionar um Clube do Cinema semelhante ao Clube do Livro surgiu da aluna Yasmin e logo no dia seguinte duas crianças decoraram uma caixinha para receber os filmes. O pequeno acervo criado pelas crianças era composto, em sua maioria, por cópias de filmes em DVDs – os ditos “filmes piratas” –, doados pelas próprias crianças da pesquisa e por outras crianças da escola.

Através das narrativas das crianças sobre o Clube do Cinema percebemos a importância de sua criação para as próprias crianças como se formassem uma estratégia para acesso e consumo de filmes “que a maioria não conhece”, inclusive os exibidos no Megacine, formando, como aponta Benjamin (2012, p. 17), “para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande”, como demonstra o diálogo a seguir, a partir do questionamento da pesquisadora sobre o que acham de ter esses filmes exibidos no Megacine também no Clube do Cinema:

Renata (pesquisadora): *O que vocês acham de ter cópias desses filmes no Clube do Cinema?*

Lohan: *Pra mim seria uma honra ter, porque muitas locadoras não têm esses filmes. Então, no nosso Clube do Cinema seria uma boa novidade!*

Hozana: *Eu acho que seria legal que a gente tivesse, porque assim a gente estaria assistindo o filme novamente. Agora tem detalhes que contam, quase o filme todo, que passa bem rápido. Que passa, quase o filme todo, e a gente não consegue ver. Cada vez que a gente vai ver, a gente tem uma visão diferente, um olhar diferente do filme.*

Hanna: *Eu acho que vai ser muito legal ter esses filmes para nós mostrarmos para nossos pais. Eles assistirem e verem que podem ser de culturas diferentes!*

A exibição do filme *Valentin* para outra turma da escola surgiu a partir de um momento no conselho de classe do segundo bimestre do ano de 2011. A professora do 4º ano do turno da tarde comentou que a escola precisava de projetos que movimentassem todo o grupo e que gostaria de saber mais sobre os cartazes espalhados pela escola, sobre o projeto de cinema (se referindo aos cartazes colados pelas crianças em toda escola solicitando a comunidade doação de DVDs para o Clube do Cinema) e citando o projeto Cineclube nas Escolas¹³. Nesse momento, ela e outros professores acreditavam que as sessões do Megacine eram uma ação do projeto da rede. O projeto Cineclube nas Escolas apresenta como objetivos “[...] ampliar o acesso das escolas da Rede à sétima-arte, refletir no seu uso pedagógico”, bem como:

Desconstruir a ideia de que o cinema serve apenas como entretenimento ou recurso didático e oferecer instrumentos para uma leitura mais ampla da linguagem cinematográfica. Essa é a força-motriz por trás do Projeto Cineclube, da (DME/SME). A ação quer refletir, discutir e propor diferentes formas de trabalho pedagógico com o cinema e, principalmente, levar essa linguagem até a escola, por meio da ação de cineclubes. A implantação dos cineclubes visa criar e também estimular a produção audiovisual na escola. (ARANHA, 2008, p. 20).

Após explicar toda a proposta do Megacine, sugeri que realizássemos uma sessão com sua turma no bimestre seguinte. Tendo marcado dia e horário com a turma do 4º ano, as crianças da pesquisa realizaram um convite para os colegas, convidando-os para a sessão com o filme *Valentin*. Como sugestão da professora da turma, o filme foi exibido dublado, causando estranheza nas crianças da pesquisa que fizeram a mediação do debate.

¹³ O projeto Cineclube nas Escolas da rede municipal do Rio de Janeiro começou a ser implantado em 2008 com 50 cineclubes, sendo 47 destes em escolas. Atualmente está presente em 252 unidades (escolas e bibliotecas municipais). O objetivo é inserir nas escolas o movimento cineclubista, preconizando o protagonismo infantil, com a proposta de que os alunos se apropriem desse movimento no espaço escolar. Para maiores informações, acessar o *blog* do projeto, disponível em: <<http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/>>.

O filme me pareceu estranho, foi a minha primeira vez vendo esse filme em português... (Juliana).

No diálogo transcrito a seguir observamos que os papéis das crianças mediadoras se intercalam: ora comentam sobre o filme, ora fazem perguntas às outras crianças e ora gravam a voz, a imagem e fotografam o momento, interagindo o tempo todo com a outra turma que estava presente. As crianças chamadas na pesquisa como *mediadoras* são aquelas que demonstraram maior envolvimento e interação com a pesquisa, tanto nos debates com comentários acerca do filme, questionamentos lançados às outras crianças, como na preparação das sessões do Megacine, com cartazes de divulgação e disponibilidade para fotografar, filmar e fazer diários de campo. Essas crianças também idealizaram ou colocaram em prática desdobramentos da pesquisa, como o Clube do Cinema e após o período de trabalho de campo deram continuidade ao projeto, criando a Equipe Megacine e sessões do cineclube para toda a escola.

Andressa (mediadora): Como vocês descrevem o Valentin? Ele é esperto, ele é legal?

Criança (4º ano): Eu achei legal ele querer ser astronauta, muitas crianças sonham em ser outras coisas... Com aquela idade, ele só tinha 8 anos, ele já ia para tudo quanto é lado, andava sozinho, pegava até ônibus! Coisa que muita gente da nossa idade não faz!

Mylena (mediadora): Valentin em raras exceções ele brincava, ele se importava mais com a saúde da avó dele, com a vida dele, com as coisas pessoais.



Figura 3 – As crianças mediadoras da pesquisa realizando intervenções, fotografando e filmando o debate

Fonte: Arquivo da pesquisa.

As crianças que fizeram a mediação demonstram em suas falas, após a sessão, surpresa diante da participação de uma outra turma que não era a delas. Ao tecerem comparações dessa primeira sessão com a turma do 4º ano e o projeto na própria turma, deixam pistas sobre o que pensam a respeito do percurso da pesquisa:

Eu gostei muito da sexta-feira, porque eles se pareciam com a gente nos primeiros Megacine. Tínhamos vergonha de falar e muito mais de se expressar, igualzinho a eles. E foi uma oportunidade para mim, porque eu tinha faltado o filme “Valentin”, foi uma segunda chance e espero que eles tenham gostado do projeto assim como nós. (Andressa).

Walter Benjamin (2012, p. 39) novamente nos oferece subsídios para pensarmos a relação das crianças com o cinema, quando afirma que “Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a.” Nesse sentido, as crianças apontam em suas falas que além da possibilidade de ampliar o acesso aos filmes, levar o Megacine para outras crianças e criar o Clube do Cinema, possibilita a experiência de *um olhar diferente do filme* e do mundo, que não é permanente e modifica-se a cada novo olhar, compartilhando assim suas vivências em *culturas diferentes* a partir dos filmes.

A pesquisa, enquanto acontecimento, cria possibilidades para refletir sobre as concepções de infância já existentes na sociedade (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009).

As escolhas teórico-metodológicas na pesquisa com crianças implicam o olhar que temos sobre a infância, bem como o lugar social ocupado pelas crianças na pesquisa (MACEDO *et al.*, 2012). Partindo do pressuposto de que as crianças trazem na pesquisa o que para elas é ser criança, tanto nos debates como nas entrevistas coletivas e se constituem como as protagonistas desse processo, trazendo para este estudo, como afirma Manoel de Barros (2008, p. 147) *a semente da palavra*, elas são entendidas nesta pesquisa como:

[...] cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2001, p. 05).

Esse olhar *que vira pelo avesso a ordem das coisas*, de que fala Kramer (2001), permeia todo o percurso da pesquisa e dialoga com as visões de infância percorrida nas obras de Walter Benjamin e Manoel de Barros, com os quais dialogo neste estudo, compreendendo a criança em suas especificidades e sabendo que seu mundo não é uma reprodução do mundo dos adultos, uma vez que a criança, nossos interlocutores na pesquisa, buscam construir seu próprio mundo de convicções, mostrando, como afirma Benjamin (2002, p. 104), que “[...] reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas [...].”

Dessa forma, pensar a criança como um ser ainda não *completo, em formação e como ainda não capaz*, está de acordo, como afirma Perrotti (1990) e Castro (2008), com uma *ideia evolucionista e adultocêntrica* do ser criança, acreditando que o adulto para de mudar e de transformar-se. Como marca das “culturas infantis”, as crianças partilham conhecimentos e narrativas que vão sendo transmitidos nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. Nesse sentido, a criança não deve ser considerada como um ser em evolução e que precisa se apropriar dos produtos culturais produzidos pelos adultos.

Nesse contexto, a pesquisa com crianças é entendida a partir de um processo de alteridade mútua, como apontam Pereira, Salgado e Souza (2009), na qual crianças e adultos compartilham experiências, buscando contemplar o olhar do outro. Dessa forma, nossos sujeitos de pesquisa (as crianças) quando criam suas próprias leituras e narrativas a partir dos filmes, produzem novos modos de ver o mundo e transformam os seus e os nossos olhares de adultos, demonstrando que são *agentes produtores de cultura* e não meros receptores passivos.

Em consonância com a concepção de infância adotada, buscando a coerência com os referenciais teórico-metodológicos trazidos no estudo e sobre as questões éticas inerentes ao

ato de pesquisar, quanto ao uso dos nomes e imagens das crianças na pesquisa, Fantin (2009, p. 50) nos traz a seguinte contribuição para reflexão:

Sobre a relativização dos princípios em relação ao anonimato, há situações em que os sujeitos envolvidos aceitam divulgar sua identidade, e nesses casos, quando não há riscos envolvidos, o anonimato pode ser quebrado. Parece que a aplicação dos princípios éticos está vinculada ao objeto de estudo e se refere aos objetivos de cada pesquisa, visto que certas questões assumem contornos diferenciados conforme a pesquisa e os diferentes momentos da investigação.

Cabe ressaltar, que além das autorizações enviadas aos responsáveis (Anexo A) com o objetivo da pesquisa e suas especificidades, as crianças foram consultadas sobre como gostariam de ser mencionadas no estudo. Todas optaram por ter seu primeiro nome como forma de identificação ao longo da pesquisa e fizeram questão de colocar seus nomes em produções, como vídeos, desenhos e cartazes, comprovando suas marcas de autoria neste estudo.

Ao criarem o Megacine, as crianças criaram não só um cineclube, mas produziram sentido e cultura, construindo suas identidades, marcas sociais e apropriações com o cinema na escola. Sendo assim, a criança é entendida no contexto da pesquisa como um sujeito não apenas diferente do adulto pesquisador pelas condições biológicas, mas principalmente pelo lugar que ocupa na sociedade, na cultura e na história (CASTRO, 2008). E se configuram no percurso da pesquisa como coautoras, confirmando a opção teórico-metodológica escolhida para o estudo.

3 OLHARES E NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM OS FILMES: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA COM E A PARTIR DOS FILMES

No aeroporto o menino perguntou:

– E se o avião tropicalar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu:

O menino perguntou de novo:

– E se o avião tropicalar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo. (BARROS, 2009, p. 7).

Em “Exercícios de ser criança”, Manoel de Barros (2009) traz a simplicidade de ver o mundo através do olhar livre e poético das crianças. O modo como as crianças se veem como crianças e o conceito de infância que tecem a partir de suas experiências e leituras, trazendo para reflexão as complexidades do mundo contemporâneo. Ao ler esse trecho, exercito o meu pensar sobre a infância ao perceber o olhar da infância pelas próprias crianças, construindo o exercício de pesquisar *com* elas.

Neste capítulo, o foco é trazer as reflexões acerca do conceito de infância, discutido por diferentes pesquisadores e os olhares para a infância trazidos pelas próprias crianças da pesquisa, a partir da discussão de filmes que apresentam crianças como protagonistas. Dessa forma, o estudo pretende conhecer o que pensam, significam e o que constroem culturalmente as crianças pesquisadas. Quinteiro (2002, p. 38) aponta os desafios de pesquisar com as crianças, ao criar e recriar a sua realidade social:

Investigar a infância, portanto, requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola, e toda a gama de relações aí imbricadas, exige do investigador a compreensão dos elementos constitutivos da história da educação, da infância, da pesquisa e da escola. Neste sentido, tanto a infância quanto a escola podem ser consideradas “artefatos culturais”, produtos de necessidades impostas pelo processo histórico da formação da sociedade capitalista.

3.1 Refletindo sobre a construção do conceito de infância

*Ao inventar a infância, a Modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranquila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. Época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência. (Trecho do documentário *A invenção da infância*¹⁴).*

Segundo as já conhecidas discussões do historiador francês Philippe Ariès (1981), na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois não se atentava para as especificidades infantis. O autor fala desse sentimento de infância que se refere a esse “gozo puro e simples de sua inocência”, como é abordada no documentário *A invenção da infância*. Assim como o sentimento da infância, a família também não existia como sentimento ou valor. Essa ideia de infância, como hoje a concebemos, é um conceito construído na modernidade e que vem sofrendo modificações ao longo do tempo, de acordo com o modo como é vista a condição e situação infantil em contextos diversos (ARIÈS, 1981; KRAMER, 2001). A preocupação com a infância surge no contexto da organização da sociedade burguesa, com a reestruturação do espaço destinado para as crianças. A institucionalização da infância está associada às instituições protagonizadas por esse novo sujeito histórico, à burguesia, principalmente à escola em sua forma moderna, com o intuito de preparar os indivíduos.

A reconfiguração social com um novo modelo familiar, tendo a mulher assumido novas posições e papéis na sociedade, implica em novas demandas no que se refere ao trabalho com as crianças (GONDRA, 2010). Segundo o autor, a ideia de infância associada à de população infantil, implica medidas globais e um conjunto de saberes e informações sobre esse “conjunto de pequenos seres”. “É, portanto, no interior dessa crença que a ideia de infância vem sendo formulada e reproduzida, acoplada à criação e à reordenação de instituições que passaram a ser estreitamente vinculadas à etapa *mais tenra da vida*.” (GONDRA, 2010, p. 7).

A construção da ideia de infância deu origem a sistemas de proteção para a idade “mais tenra da vida”, surgindo as legislações que visam proteger a criança, tal como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal. Contudo, como problematiza Buckingham (2007, p. 20), as políticas voltadas à infância parecem proteger mais os adultos das crianças, do que o contrário. O autor ainda afirma que a escola e a família,

¹⁴ Documentário de Liliana Sulzbach, 2000, Brasil.

como instituições modernas apresentam definições claras dos direitos e responsabilidades de adultos e crianças.

Apesar das legislações brasileiras e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 definirem o que é ser criança, bem como suas necessidades e direitos, nem todas vivem a experiência da infância da mesma forma. Nesse sentido, podemos dizer que existem variadas infâncias, dependendo das condições e situações infantis em que vivem as crianças e as culturas infantis criadas e ressignificadas por elas.

O documentário de Liliana Sulzbach, *A invenção da infância*, retrata essas muitas infâncias experienciadas por crianças de diferentes contextos do Brasil. A discussão permeia o *ser criança* para aquelas que aparecem ao longo do documentário, relatando as atividades que marcam os seus diferentes cotidianos e as suas diversas formas de caracterizar a infância. As realidades díspares apresentadas não sobrepõem a sensibilidade do olhar das crianças a partir de suas experiências, seja do trabalho infantil como de rotinas desgastantes, ambas trazendo para a reflexão o que seria a infância nesses diferentes contextos, fazendo-nos perceber as muitas infâncias existentes. Tendo como premissa que a infância não é uma categoria natural, ou universal, ou mesmo imutável, como aponta Buckingham (2007, p. 19), o documentário mostra, como afirma o autor, que a “infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável.”

Em outra vertente, o documentário *Criança, a alma do negócio*¹⁵ mostra como a publicidade de produtos infantis pode conquistar e incentivar o consumo, mas propriamente o consumismo das crianças. Além disso, algumas questões giram em torno do desaparecimento ou não da infância diante da cultura do consumo fomentada pelas mídias. Uma voz feminina no início do filme traz para a reflexão a infância na contemporaneidade, quando afirma: “Não existe mais a infância, a infância vai ficando para trás, sabe?”

A partir do diálogo com David Buckingham (2007, p. 17), observamos que as discussões contemporâneas sobre as crianças ficam em torno do desaparecimento de uma infância pura e inocente, bem como uma onda de “[...] incerteza e desconforto rodeiam a noção de infância na modernidade tardia”, trazendo o questionamento: onde podemos encontrar a infância? Diante dessas reflexões e questionamentos, as mídias ainda são acusadas de serem as causadoras desses e de outros *males da infância*, quando na realidade as próprias crianças estão imersas nas narrativas midiáticas em suas experiências cotidianas. Como conclui Buckingham (2007, p. 32): “A tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso

¹⁵ Documentário de Estela Renner, 2008, Brasil.

às mídias está destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências [...].”

Apesar deste estudo não discutir a questão do consumismo infantil, mas o consumo como um conceito mais amplo, como prática sociocultural (BACCEGA, 2010; CANCLINI, 2010), essa questão levantada no documentário nos incita a pensar ainda mais sobre os conceitos de infância e o acesso e consumo das crianças aos produtos culturais. Dessa forma, não entendemos que “a infância vai ficando para trás”, como é apontado no documentário de Estela Renner, mas que surgem novos modos de viver a infância.

Perrotti (1990) afirma que a concepção de infância que trata a criança como um “vir-a-ser”, parte da visão capitalista e está de acordo com uma visão adultocêntrica da infância. Ao longo dos documentários, percebemos que as diferentes infâncias retratadas levam uma vida igual ou em preparação à fase adulta, situando a criança em uma posição passiva diante da cultura, contrária à perspectiva que defende a criança como sujeito produtor desta. Como destaca Sonia Kramer (2001, p. 3), em consonância com o abordado nos documentários: “Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar.”

Nas falas das crianças do documentário *A invenção da infância* observamos que a infância almejada ou sonhada por elas não é a mesma que vivenciam nos seus cotidianos. Ao dizer: “Eu acho que eu sou criança ainda”, a criança que trabalha como adulto demonstra a sua vontade de experimentar o conceito de infância construído na modernidade, ou seja, como uma época onde o indivíduo precisa ser cuidado e protegido pelos adultos.

Da mesma forma, ao tratar do consumismo infantil o documentário *Criança, a alma do negócio*, aborda que os produtos culturais escolhidos pelas crianças não somente sofrem influência das mídias, mas das redes construídas com as outras crianças, e como afirma Ana Lúcia Villela no documentário, o desejo de consumir muitas vezes relaciona-se com o sentido do consumo no espaço social em que ela vive. Baccega (2010) complementa, afirmando que o consumo de qualquer bem é cultural. Dessa maneira, tratar a infância de forma homogênea, negligenciando as diferentes condições infantis é o mesmo que silenciar a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural (KRAMER, 1997).

3.2 O olhar da infância pelo cinema

Neste momento, diálogo com o campo da pesquisa – as falas das crianças sobre os filmes com crianças – na constituição do cineclube Megacine, criado com elas, que incita uma forma de relação com os filmes como evento, inserindo-os numa provável construção de prática cultural que, para esse grupo de crianças moradoras da zona norte, pode não ser tão próxima de seu cotidiano.

O projeto Megacine, como uma ação da pesquisa, exibiu em 2011 sete sessões de filmes com debates. Dos filmes exibidos, três fizeram parte do campo de análise da pesquisa, *Valentin*, *Filhos do paraíso*, e *O pequeno Nicolau*. A escolha desses filmes para análise começa por trazerem as crianças como protagonistas e porque ao longo dos debates desses três filmes, percebemos diferentes olhares sobre a infância, recorrentes nas narrativas das crianças, além de questões importantes sobre essa temática nas suas falas.

Neste momento, apresento um quadro com a sinopse de cada um desses filmes em foco nessa análise, trazendo a maneira como cada um deles fala sobre a infância para compará-los, refletindo sobre eles em diálogo com autores estudiosos da infância.

Filme	Sinopse
<p><i>Valentin</i></p> <p>Sessão realizada em 20/05/2011</p>	<p>Apresenta a história de um menino de 8 anos, que vive com sua avó paterna e sofre com a ausência de sua mãe que não vê há muitos anos, e de seu pai, um homem muito ocupado que está sempre envolvido com o trabalho e muitas namoradas. Apesar de solitário, Valentin possui muitos sonhos, como ser astronauta e encontrar sua mãe. Sua astúcia, jeitinho engraçado e bem-humorado cativa a todos, principalmente Letícia, namorada de seu pai, com quem Valentin cria uma relação afetiva e de confiança.</p>
<p><i>Filhos do paraíso</i></p> <p>Sessão realizada em 08/07/2011</p>	<p>Ali e Zahra são dois irmãos unidos pela amizade, cumplicidade e oriundos de uma família humilde, que vivem com seus pais. Certo dia, Ali perde o único par de sapatos de sua irmã e como não querem incomodar os seus pais, que já vivem uma vida sofrida e cheia de privações, as crianças criam estratégias para dividir o único tênis que sobrara para irem à escola. Enquanto isso, Ali vê em uma competição a chance de conseguir novos sapatos para Zahra e começa a treinar exaustivamente.</p>
<p><i>O pequeno Nicolau</i></p> <p>Sessão realizada em 16/09/2011</p>	<p>O filme apresenta o cenário francês da década de 50, onde Nicolau possui muitos amigos, principalmente na escola, e é muito amado por seus pais. Certo dia, ao ouvir uma conversa entre seus pais, Nicolau acredita que ganhará em breve um irmãozinho e perderá seu posto de filho amado e único e, dessa forma, começa a traçar estratégias com seus amigos para não ser abandonado na floresta, como acredita que será o seu destino.</p>

Quadro 1 – Sinopse dos filmes apresentados no Megacine

Fonte: Elaboração própria.

Embora seja uma criança de 8 anos, Valentin apresenta uma independência em relação aos adultos, rompendo com o paradigma moderno de criança, como um ser frágil e protegido. Em meio aos desafios que a vida lhe impõe, o menino demonstra flexibilidade e vontade de superar esses obstáculos. Com sua postura independente e atitudes atribuídas normalmente a adultos, Valentin apresenta particularidades que sobressaem aos olhos dos espectadores; sua força e sensibilidade em lidar com situações delicadas como a morte e o desejo de ter uma família, são exemplos disso.

Da mesma forma que está inserido constantemente no mundo dos adultos, apresentando até mesmo mais relações com eles do que com outras crianças, Valentin ao mesmo tempo representa a infância excluída do ambiente adulto (BUCKINGHAM, 2007), pois acaba sendo ignorado diante dos reais motivos de todos os seus dramas e angústias, decorrentes das problemáticas vividas pelos adultos que os cercam.

Nessa perspectiva de um olhar diferenciado da infância, *Filhos do paraíso*, apresenta os irmãos Ali e Zahra, duas crianças que nos ajudam a refletir sobre a cultura do consumo que permeia atualmente as culturas infantis. A preocupação com a família, com o bem-estar das pessoas, resgata valores como coletividade, preocupação com o outro, sensibilidade, bondade, honestidade e respeito pelos outros.

Outra questão que merece destaque é o papel da criança na sociedade retratada pelo filme. As crianças protagonistas participam das atividades dos adultos, principalmente as relativas ao trabalho e demonstram resiliência no trato com os mais velhos e com as adversidades de suas vidas. Em relação à infância representada no filme, Buckingham (2007) aponta que nenhuma ideia de infância é neutra e, portanto, as crianças apresentadas neste filme retratam a cultura daquele país e uma *ideologia da infância*. Segundo Buckingham (2007, p. 25):

[...] nossa noção contemporânea de infância – aquilo que as crianças são e devem ser – é comparativamente recente em sua origem, é em geral restrita às sociedades industrializadas do Ocidente. A maior parte das crianças do mundo de hoje não vive de acordo com a nossa concepção de infância.

Através de um outro olhar para a infância, *O pequeno Nicolau* apresenta uma atmosfera mais leve e engraçada que os filmes anteriores. Com as peraltices do menino e da apresentação do mundo sob sua ótica, as situações do filme são apresentadas a partir de dois pontos de vista, o dos adultos e o das crianças, através das imaginações e fantasias de Nicolau e sua turma. Entretanto, percebemos a todo momento do filme os esforços dos adultos para ter o controle sobre as crianças (BUCKINGHAM, 2007).

As confusões causadas por Nicolau e seus amigos trazem a comédia para o filme, sempre envoltas à ingenuidade infantil. Dessa forma, observamos que a infância representada neste filme é muitas vezes a idealizada pelos adultos e pelas próprias crianças, a liberdade para brincar com outras crianças e o cuidado dos pais revelam esse ideal, em contraponto à ideia de infância que os filmes anteriores trazem.

Nesse sentido, podemos afirmar que os filmes escolhidos para análise dialogam com a ideia de infância defendida por David Buckingham (2007, p. 8) e outros estudiosos da infância com quem dialogo nesse estudo, ou seja, como “[...] construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.” Os três filmes retratam várias infâncias e o mundo pelos olhares dessas diferentes crianças, trazendo para a reflexão que não existe uma infância única, mas diferentes maneiras de experienciar essa fase da vida. Walter Benjamin (2002, p. 69), em seu texto “Visão do livro infantil”, afirma: “Não são as coisas que saltam das páginas [das telas]¹⁶ em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico.” Através dessas obras, percebemos o olhar infantil de Valentin, Nicolau e Ali e a pluralidade cultural, situações e condições sociais, as relações com os outros e outras peculiaridades dos contextos em que essas crianças estão inseridas. A partir do olhar cinematográfico desses filmes sobre e com a infância, percebemos uma outra forma de conhecer as crianças, *como veem, escutam e experimentam* o mundo (KRAMER, 2006, p. 7).

As crianças desempenham em seus cotidianos diversos papéis e estabelecem entre si e entre os adultos diferentes relações (SALGADO; SILVA, 2010, p. 5). Dessa forma, como afirmam Salgado e Silva (2010, p. 59), “[...] constituem-se como autoras de suas próprias infâncias e de um mundo social.” Nesse sentido, aprender a ver com os olhos das crianças da pesquisa e das *crianças personagens* dos filmes, nos interroga, interpela e nos convida a olhar com seus olhos mais sensíveis e abertos às descobertas do mundo, não sendo arrogante de tentar dizer com nossas palavras de adultos o que é ser criança (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006).

¹⁶ O termo [das telas] foi incluído por mim, não pertencendo originalmente à citação de Walter Benjamin.

3.3 O olhar das crianças para a infância mostrada nos filmes

Pra mim, ser criança é você conviver com outras pessoas, porque quando a gente era pequeno e tinha menos tecnologia, a gente brincava mais e conversava mais com as pessoas... Hoje em dia, a gente vive mais no mundo virtual, a gente não fala pessoalmente com a pessoa, pra saber mesmo o que ela sente, o que faz, como ela age... Por isso, acho que está se perdendo muito isso também, porque a criança tem que ver a pessoa pra poder conviver com ela, saber algumas coisas... (Esther, em entrevista).

A exibição e o debate dos filmes *Valentin*, *Filhos do paraíso* e *O pequeno Nicolau*, apresentaram como ponto comum a interação e a identificação das crianças da pesquisa com as crianças protagonistas dos filmes, como destaca Esther, uma das crianças da pesquisa: “[...] os três são contados mais ou menos por crianças.” De acordo com Buckingham (2007, p. 19), “As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais.”

Os diários de campo das sessões apontam como as crianças reagiram “durante” os filmes e o modo como interagiam com estes e com seus pares durante as exibições. Risos, olhares, burburinhos marcavam os momentos de exibição dos filmes em todas as sessões.

Essa tentativa de aproximação com a realidade vivida pelas personagens dos filmes assistidos ocorre com certa frequência a partir das experiências já vivenciadas pelas próprias crianças. Percebemos que ao longo das exibições de tais filmes as crianças trouxeram questões complexas acerca do papel da infância no mundo atual, dentro do contexto em que vivem. As crianças podem e querem falar de si mesmas, apesar de dificilmente terem essa oportunidade. Mesmo quando podem suas falas normalmente são controladas pelos adultos (BUCKINGHAM, 2007). No debate do filme *Filhos do paraíso*, por exemplo, as crianças comparam a infância retratada no filme, conforme suas concepções e vivências, do que é ser criança no contexto em que estão inseridos, alegando até mesmo que o personagem principal *não teve uma infância*:

Toda criança tem uma infância, eles não estão acostumados à infância. A criança aqui do Brasil joga bola, brinca, entra no computador. Lá eles não têm essa tecnologia que a gente tem aqui. (Lohan).

[...] ele não teve infância [...] nem ele nem a irmã dele, porque com 9 anos o pai dele disse que ele não era mais criança, então não teve infância [...]. (Juliana).

A infância dele não foi muito boa, ele só tinha que trabalhar, trabalhar, trabalhar, para ter dinheiro para a família [...]. Quando ele falou que quem

tinha 9 anos não era mais criança, aqui às vezes as pessoas falam que só não é mais criança a partir dos 15 anos... lá não tem isso, lá já é adolescente em qualquer idade. (Luana).

É interessante observar as reflexões realizadas pelas crianças no debate posterior à exibição do filme *Filhos do paraíso*. Muitos ressaltam a questão da preocupação com a família e com o outro como algo incomum à infância conhecida por eles, como transparece nas falas a seguir:

Eu me emocionei na parte que ele faz de tudo para conseguir o sapato da irmã dele, porque ele quer o melhor para a família dele, porque ele é de uma família humilde e não tinha condições. (Daniela).

A gente sente emoção, a gente fica triste, porque fica comovido com a realidade e como é diferente da nossa. Lá como se fossem bairros pobres, que é diferente e a gente vê como eles são humildes, eles não tem aquelas coisas, que nem as pessoas ficam falando: “Ah! Eu sou pobre, sou assim mesmo.” Eles lutam por aquilo que eles querem, não ficam de bobeira falando: “Ah! Eu não consigo...” Eles tentam para conseguir. (Esther).

As crianças trazem o que para elas é ser criança, tanto nos debates como nas entrevistas coletivas através das narrativas com seus olhares diante da infância contemporânea. O que fica claro e é presente na maioria das falas, é a importância conferida ao diálogo, à troca com o outro para que se tenha uma infância. Sobre essa questão, cabe destacar na fala de Lohan sobre o filme *Filhos do paraíso*: “eles não estão acostumados à infância”, que para ser criança de fato é necessário existir a brincadeira, o contato com seus pares e o acesso às mídias.

Da mesma forma, quando Esther afirma: “Pra mim, ser criança é você conviver com outras pessoas”, o destaque para o conviver, para a troca com o outro é constante nas falas das crianças durante o percurso da pesquisa, principalmente quando se referem ao ato de assistir e debater os filmes com seus pares.

As percepções, significações e representações sociais e simbólicas construídas no cotidiano da criança confirmam a sua atuação enquanto sujeito da história, contrapondo a concepção de criança como ser que deve ser moralizado, adestrado, enfim um *infans*¹⁷ (GALZERANI, 2002). Ainda sobre a questão do silenciamento das vozes e das culturas infantis, bem como da visão fantasiosa da infância como promessa para um mundo melhor, Sônia Kramer (2001, p. 12) afirma:

¹⁷ Etimologicamente, infância é originária do latim *infans* que significa “aquele que não fala”.

Trata-se de deixar de ser infans – de recuperar a capacidade de falar. O desaparecimento da infância ou do conceito de infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar.

Nesse entendimento, trazemos a seguir os aspectos mencionados pelas crianças na discussão sobre os filmes apresentados.

3.3.1 Percepções das crianças: brinquedos, brincadeiras e “filme de época”

Uma questão destacada pelas crianças a partir dos filmes *Valentin* e *O pequeno Nicolau* é o fato de apresentarem contextos de décadas anteriores. *Valentin*, um filme de 2003 e *O pequeno Nicolau*, um filme de 2010, apresentam respectivamente como cenários a Buenos Aires de 1960 e a França de 1950, com roupas, objetos e músicas da época, levando o espectador cada vez mais próximo às atmosferas poéticas de *Valentin* e *Nicolau*, através de materiais e recursos utilizados nas produções dos filmes. Esse aspecto marca a fala de algumas crianças:

Eu gosto um pouquinho de filme de época, porque o figurino, as roupas são diferentes, igual o filme “Valentin”. Foi de 2000, né 2000 e pouquinho que foi o filme? Mas retrata as roupas dos anos 1970, 60... Eu gosto de filme desse tipo. (Luana).

“O pequeno Nicolau” é de 2003, mas é de época. Eu achei que foi de época por causa da roupa, da escola, do carro e da casa. Porque tipo assim o carro deles era totalmente diferente, a mochila e também não sei se até hoje na França as escolas são separadas ou misturadas, não sei se até hoje é assim. (Juliana).

O filme é bem legal, porque mostra como se a gente viajasse e fosse para outra época, voltando no passado. (Esther).

O filme é de época, porque você pode ver que as escolas, hoje em dia, são mistas e na época eram escolas de meninos e meninas. No outro filme iraniano foi a mesma coisa, escola de meninos e meninas, escolas separadas como sempre foi. Hoje em dia é muito raro você ver escolas que não são mistas. É muito raro, é de época. (Juliana).

Nas narrativas das crianças, percebemos a importância dos filmes para o conhecer da história e o resgate do passado de outros costumes culturais. Em vários momentos elas

destacam as diferenças entre as escolas, roupas e objetos das “crianças de antigamente” e as “crianças de hoje”. É interessante observar também a possibilidade que o filme oferece, segundo Esther, para viajar ao passado, a outra época e culturas. A partir dessas mudanças de época surge também a percepção de outras mudanças que repercutem na forma como percebem e vivem a infância, tanto no aspecto do ser criança, como nas brincadeiras, brinquedos e nas diferenças geracionais.

As crianças destacam esses aspectos no diálogo a seguir:

Lohan: *A diferença das crianças de antigamente para de hoje é que antigamente eles tinham espaço livre, podiam aproveitar bastante a vida deles, enquanto eram crianças.*

Rodrigo: *O brinquedo das crianças antigas era muito diferente. Na época da minha mãe faziam brinquedos de argila. Nessa época pode brincar, tem brinquedo, carrinho, qualquer coisa.*

Lohan: *Minha mãe sempre me diz que a época hoje não é muito aproveitada. Antigamente, na época dela, todo mundo brincava de pique-esconde, pique-bandeira, todas essas brincadeiras que hoje em dia muita gente não procura mais. Hoje em dia é só videogame, computador. Eu acho que as brincadeiras de antigamente eram melhores.*

Juliana: *Como a gente está na época que evoluiu, a gente quer saber mais de computador, essas coisas... Porque a gente não sabe mais brincar de pique-esconde, bandeirinha, está na lata, várias coisas. Então, a gente sabe mais o quê? Brincar de computadores.*

(Trechos do diário de campo do filme *O pequeno Nicolau*).

Na contemporaneidade, as crianças precisam dominar determinadas competências e possuir alguns repertórios para serem inseridas nas *culturas lúdicas* legitimadas em seus contextos. Entendemos culturas lúdicas como “[...] o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis –, que se integra a vida social em que se realiza.” (BROUGÈRE, 1995, 1998, apud JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 209). Assim, o que os comentários das crianças apontam quando dizem que “o brinquedo das crianças antigas era muito diferente”? “As brincadeiras de antigamente eram melhores”? O que indicam quando dizem “a gente está na época que evoluiu”? O que essas falas nos trazem para reflexão?

Quando Lohan estabelece uma relação entre o *espaço livre* para brincar e o *aproveitar bastante a vida enquanto eram crianças*, aponta, assim como outras crianças da pesquisa, que as brincadeiras chamadas por elas de “antigamente” são consideradas as melhores, pois privilegiam o espaço ao ar livre, condição indispensável para constituição da cultura. Entretanto, apesar de expressarem essa opinião em suas falas, também acreditam que

estão em uma “época que evoluiu”, como afirma Juliana, e seus brinquedos e brincadeiras são na maioria das vezes com computadores ou permeados pelas mídias. Sobre essa relação das crianças com as mídias, Buckingham (2007, p. 71) afirma que:

A tecnologia é vista como responsável pela transformação das relações sociais, de nosso funcionamento mental, de nossas concepções básicas de conhecimento e cultura – e, o que é crucial neste contexto, pela transformação do que significa aprender, e ser criança.

As narrativas das crianças destacam o brincar como espaço privilegiado de criação cultural e significação social. Cada cultura e contexto sócio-histórico constrói formas diferentes de brincar (BROUGÈRE, 2002) e as crianças da pesquisa observam essas diferenças geracionais tanto em seus contextos, como nos filmes analisados.

Para fazer parte de um determinado grupo, as escolhas expressas nas falas das crianças, estão relacionadas às identidades que desejam construir (FERNANDES, 2005). Como observa Brougère (2002, p. 4): “[...] a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.” Os brinquedos e as brincadeiras nos apontam muito do contexto social, histórico, econômico e cultural em que estão inseridos e as crianças, ao escolherem determinados brinquedos e brincadeiras e não outros, apontam determinadas visões de infância e caracterizam as relações entre adultos e crianças do seu contexto (PEREIRA, 2009).

Quando falam que as “brincadeiras antigas eram melhores” estão muitas vezes repetindo as falas dos adultos. É importante também frisar que essas concepções do que é ser criança não são construídas apenas pelas crianças, mas pelas relações delas com os adultos – aspecto que frisaremos a seguir. O brincar de argila, de lata, de carrinho, de pique demandam um espaço da rua que hoje sabemos que muitas crianças não têm. O brincar na rua, tanto nas grandes cidades do Brasil como em outros países, é fator de preocupação e insegurança para os pais e, também esse fato, restringiu o brincar das crianças ao que é possível fazer “dentro de casa”, onde podem brincar em segurança. O computador se adapta perfeitamente a esse contexto atual.

3.3.2 As relações entre crianças e adultos: percepções dos filmes pelas crianças

A relação do Valentin com os adultos foi muito boa como com o amigo dele. Já no Filhos do paraíso nem passa muitas partes com o Ali com crianças, só mais com adultos. Ele vai para a escola, mas nunca está com muitas crianças, só mesmo com a irmã dele. Mas a relação dele com a irmã é muito boa e com o pai dele também, ele

fazia tudo para deixar o pai dele mais satisfeito. No filme O pequeno Nicolau dava para ver que ele não era uma criança malcriada, sempre foi uma pessoa boa para os pais dele e a relação com os amigos era muito boa, para chegar ao ponto, que tudo que os amigos fizeram por ele, foi uma relação muito boa com todos. (Juliana).

Os três têm muita relação com os adultos. Eles falam bastante com eles, exatamente como a Juliana falou. No Valentin, ele se relacionava mais com adultos, menos com crianças. Também, no Filhos do paraíso, ele tinha muitos amigos, mas ele não falava muito, porque ele ficava mais com a irmã, ia mais para escola, não tinha tempo assim para ficar brincando muito. Já no filme O pequeno Nicolau, ele se relacionava muito com os amigos, era como se os amigos deles fossem irmãos uns dos outros, porque eles se relacionavam assim, um ajudava o outro, não faziam brincadeiras de mau gosto, sempre queriam o bem um do outro, nunca queriam que o outro ficasse ruim. O outro ganhou o irmão, eles quiseram ajudar, eles tiveram ideias. (Esther).

(Trechos do diário de campo do filme *O pequeno Nicolau*)

A partir dessas relações criadas com *o ser criança*, expressas em falas como das crianças acima, escolhemos refletir a respeito do que é a infância e *o ser criança* para as crianças da pesquisa e quais os significados que elas atribuem a esses conceitos. Nas falas das crianças surgidas nos debates percebemos o destaque para as relações entre as diferentes gerações, nas relações entre crianças e adultos. *O que essas falas nos dizem sobre a relação entre o que é ser criança para elas e para os adultos? Que reflexões as crianças da pesquisa tecem entre a relação criança/adulto nos filmes analisados? Que tipo de relações as crianças apontam perceber em suas falas? O que elas nos permitem pensar?*

Diante dessas questões e outras tantas que permeiam os dias atuais, se faz necessário, como afirmam Fernandes e Oswald (2005, p. 1): “[...] problematizarmos a ideia de que as questões que atravessam a contemporaneidade teriam agravado as relações criança/adulto [...]”. Afinal, como dizem as autoras, essas relações trazem momentos de encontros e desencontros na relação entre as crianças e os adultos, próprios das questões da alteridade em suas relações com a mídia: o que sabem as crianças e os adultos hoje a partir das mídias muda o estatuto de sua relação, como anteriormente concebida. Segundo Buckingham (2007, p. 18), “As mídias aparecem aí como responsável pelo apagamento de fronteiras entre adultos e crianças e como abalo na autoridade dos adultos.” Como afirma o autor, os defensores dessa teoria enfatizam que as experiências das crianças com as tecnologias cria “um fosso” entre sua cultura e a da geração de seus pais. Essas visões simplistas e essencialistas das crianças, dos meios de comunicação e das relações entre eles, partem de uma visão adultocêntrica da infância, em que a criança é um indivíduo em preparação. Entretanto considerando que a criança é produtora de cultura e parceira do adulto em suas significações, não podemos impor

aos artefatos contemporâneos qualquer culpa pelas mudanças nessas relações.

Na fala de Esther sobre a relação criança/adulto observada nos filmes, notamos um pesar ao se referir às personagens que se relacionam mais com adultos e menos com seus pares como Valentin e Ali, o que fica claro quando afirma que apesar de Ali frequentar a escola e ter muitos amigos, não podia brincar com as outras crianças, pois não tinha tempo. Juliana narra na epígrafe diversas relações criança/adulto, percebidas por ela nos filmes analisados. Ela afirma, por exemplo, que a relação de Valentin com seu amigo adulto é “muito boa” e deve ser também com todos os outros adultos.

Ao tratar sobre o filme *Filhos do paraíso*, Juliana observa que as amizades de Ali, personagem principal, denotam uma configuração diferente do que é ser amigo para as crianças de hoje. Afinal, normalmente quando as crianças estão com os seus pares em um espaço privilegiado de socialização como a escola, costumam criar vínculos afetivos e de amizade, como o que ocorre com Nicolau, personagem principal d’*O pequeno Nicolau*. Juliana enfatiza que apesar de não ter tantas relações com adultos, Nicolau não era uma criança “malcriada, sempre foi uma pessoa boa para os pais dele”. Nas falas das crianças observamos que aparecem as palavras “boa” e “muita” para caracterizar as relações entre as crianças e os adultos, personagens dos filmes, porém o que seria uma relação *boa* entre crianças e adultos para as crianças?

Ao observarem e refletirem sobre as infâncias retratadas nos filmes, as crianças refletem também sobre si mesmas e suas condições infantis, suas brincadeiras, seus modos de brincar, de se relacionarem com os adultos e seus pares, ou seja, de serem crianças na contemporaneidade. Sobre essa questão, Kohan (2008, p. 42) afirma que: “[...] a infância já não é objeto, mas sujeito, já não é pensada, mas pensante, e a nobre filosofia, que estava antes no início pensando a tenra infância, agora é pensada pela própria infância.”

As crianças da pesquisa trazem aspectos do papel da criança na sociedade quando discutem as condições e situações infantis das crianças protagonistas dos filmes, como as relações entre crianças e adultos, os brinquedos, as brincadeiras e suas diferenças geracionais, através dos seus olhares para as infâncias mostradas nos filmes. Quando Esther traz a importância do filme *Filhos do paraíso*: “porque ele mostra que algumas crianças hoje em dia não se importam com a sua família”, aponta possibilidades para pensarmos a infância e suas mudanças na contemporaneidade, os seus espaços, valores e o seu papel no mundo de hoje.

Mergulhar no universo infantil a fim de escutar e compreender através das narrativas das crianças as suas *culturas infantis, lúdicas, de pares* é a maneira mais coerente e singular

de entender a infância contemporânea, buscando romper com o foco no que lhes falta e reconhecer a sua capacidade de driblar, subverter, criar e recriar cultura e a própria sociedade contemporânea (KRAMER, 1997) e como nos diz Corsaro (2012, p. 15): “[...] as crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância.”

Nesse sentido, consideramos que as crianças, ao atuarem na pesquisa e narrarem as suas diferentes leituras sobre os filmes, se constituem sujeitos produtores de sentidos e culturas, ressignificam e reelaboram aquilo que veem segundo sua participação na sociedade, construindo com os outros (filmes, demais crianças e adultos) conhecimentos, sentidos e cultura. Como afirma Kramer (2001, p. 5): “Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.”

4 CONSUMO E ACESSO DAS CRIANÇAS AOS FILMES: REFLEXÕES A PARTIR DO CLUBE DO CINEMA

Eu achei que o filme foi diferente do que a gente costuma assistir...
(Hannah).

Neste capítulo, focarei minha análise nas questões surgidas na pesquisa relativas ao consumo e acesso das crianças aos filmes *diferentes*, como afirmam Hannah (na epígrafe) e as demais crianças no percurso da pesquisa. Primeiramente, apresentarei como o estudo compreende o conceito de consumo e pistas encontradas a partir do questionário sobre consumo cultural realizado com as crianças, para depois refletir sobre os achados no Clube do Cinema, espaço criado por elas. Em seguida, abordarei o que elas consideram como filmes para crianças, ampliando para a discussão da classificação destes a partir de suas próprias falas, e finalizarei tratando de como elas avaliam os filmes que são considerados “bons, bonitos e emocionantes”.

Na contemporaneidade, também chamada de *era do consumo*, já não é possível pensar em uma visão simplista de consumo, associada apenas ao consumismo, atribuindo às crianças a posição de sujeitos passivos e manipulados pela mídia (BACCEGA, 2010). Segundo Canclini (2010, p. 59), “Esta desqualificação moral e intelectual considera que as massas se lançam irrefletidamente sobre os bens.” Entretanto, é necessário considerar a influência das tendências hegemônicas da industrialização da cultura (CANCLINI, 2010) nas diferentes escolhas das crianças. Afinal, como sintetiza Baccega (2010, p. 58), “[...] todo consumo, de qualquer bem, é cultural, envolve significado.”

Além de ser possível conhecer melhor a complexidade da sociedade contemporânea, como afirma Baccega (2010), a partir do campo comunicação/educação/consumo é possível conhecer mais e melhor a infância. Ao atentarmos para o que dizem as crianças sobre o consumo dos filmes, percebemos não só o que consomem, os seus hábitos e valores, mas aspectos de suas apropriações e ressignificações da cultura a partir da escolha ou do acesso a determinados bens de consumo. Sobre a questão do consumo de bens culturais pelas crianças, mais especificamente de desenhos animados, Fernandes (2012) aponta que através desse consumo as crianças constroem a sua identidade e marcam o pertencimento a determinado grupo, conhecendo mais sobre os desenhos que assistem. Em relação ao mercado de produtos culturais, cabe destacar que cada vez mais este investe massivamente na criança como público-alvo de programas de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos e

outros, que acompanham o incremento comercial de produtos de consumo para as crianças, como guloseimas, moda, material escolar, entre outros.

Nesse contexto da criança como público-alvo do mercado cinematográfico, Marcus Tavares (2013), apresenta em artigo publicado no jornal *O Dia* um documento divulgado recentemente pela Agência Nacional do Cinema (Ancine) com um levantamento de filmes brasileiros com mais de 500 mil espectadores entre 1970 e 2012. Dentre esses filmes, 56 tiveram como alvo as crianças. De acordo com Marcus Tavares (2013, *on-line*): “Entre os 20 primeiros longas, 11 são infantis” e “Das 56 películas infantis, 39 são assinadas pelos Trapalhões. Dez são protagonizadas pela Xuxa [...]”

O autor pontua, dentre outras questões que ajudam a refletir sobre o consumo cinematográfico das crianças brasileiras, que “[...] os dados indicam que o diálogo entre a televisão e o cinema foi bastante forte.” Essa constatação aparece em pesquisas anteriores, como no estudo realizado por Sacramento (2008), que discute os atravessamentos e mediações da TV nas experiências das crianças com o cinema.

Como afinal consomem as crianças pesquisadas? Canclini (2010) aborda uma concepção de consumo, como parte de *interações socioculturais mais complexas* e apropriação coletiva dos bens simbólicos. O autor propõe uma definição para consumo como “[...] o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.” (p. 60).

De acordo com Sarmiento (2004, p. 15), “A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis.” Nesse sentido, cabe observar a influência desse traço no mercado de produtos culturais para a infância, incluindo o mercado cinematográfico. E considerar que as mídias enquanto produtos sociais (NASCIMENTO; SOUZA, 2009), possibilitam associar que ter o brinquedo da moda e assistir ao filme associado a este, seja fator de distinção social. Com efeito, como enfatizam Nascimento e Souza (2009, p. 134), “[...] ao produzir cultura, a criança sofre uma enorme influência da sociedade, sim, mas, ao mesmo tempo, também a influencia.” Segundo Sarmiento (2004, p. 9) “Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos [...]” Entretanto, as pesquisas de Fernandes (2012), Biegging (2011), Fantin (2011) e Jobim e Souza e Salgado (2008) demonstram que as crianças se apropriam e atribuem sentidos diferentes aos bens simbólicos que consomem, estabelecendo relações de negociação, conforme as experiências vividas com seus pares em diversos contextos.

Percebemos que uma das estratégias criadas por elas para a ampliação desse consumo ocorreu pela criação do Clube do Cinema, como modo de terem acesso a diferentes filmes. Nesse sentido, a pesquisa busca analisar as relações de consumo e acesso das crianças aos filmes enquanto produtos culturais, bem como para pensar acerca da visão crítica dessas crianças diante da dificuldade de conseguir determinados filmes, principalmente aos que assistiam e debatiam no contexto do Megacine e que não estavam disponíveis nos cinemas e locadoras próximo às suas residências, dificultando dessa forma o acesso a esses filmes, chamados pelas próprias crianças de “filmes de culturas diferentes” (Hannah).

Dessa maneira, o foco deste estudo não é tratar do consumo como consumismo apenas, mas pensar que as escolhas das crianças diante de determinados filmes está pautada em relações de poder mais complexas que envolvem a indústria cultural global e o maior ou menor acesso aos bens culturais. Entretanto, isso não quer dizer que as crianças se tornem consumidoras passivas e que nada reflitam a respeito do que veem. Assim como afirmam Jobim e Souza e Salgado (2008, p. 217), percebemos que as crianças “[...] tem se apropriado de práticas, discursos e valores sociais que as inserem cada vez mais em sistemas simbólicos e econômicos de produção e reprodução da vida social.” As crianças da pesquisa demonstram buscar estratégias para tentar driblar essas situações, seja com o Clube do Cinema, com um outro olhar sobre a questão da pirataria e até mesmo com a vontade de levar para os seus familiares os filmes “diferentes” vistos no Megacine.

4.1 Consumo cultural das crianças: pistas apontadas pelo questionário

Durante a pesquisa foi elaborado um questionário (Anexo B) com questões objetivas e discursivas, respondido por 35 crianças com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o consumo cultural delas, mais especificamente do consumo de filmes além do Megacine, em diversos suportes e lugares. O interesse em buscar mais informações sobre essas questões partiu de momentos nas entrevistas coletivas, debates e conversas informais, em que as crianças demonstravam buscar ter acesso a filmes em variados suportes, como a internet, por exemplo, e em suas falas apareciam os gêneros que mais gostavam de assistir.

Além dos objetivos especificados acima, o questionário foi uma estratégia utilizada para buscar opiniões das crianças sobre o projeto Megacine, sobre os debates que ocorriam e o motivo pelo qual algumas crianças não participavam das sessões do cineclubes, a fim de

pensar em uma continuidade do projeto na escola. Percebemos a influência do projeto para o entendimento de novas formas de consumo relacionadas ao cinema, uma vez que várias crianças trouxeram no questionário os filmes vistos neste espaço.

Dentre as questões abordadas no questionário, uma especificamente refere-se aos diferentes suportes em que as crianças costumam assistir aos filmes, bem como dos gêneros cinematográficos e filmes preferidos por elas, já que ao longo do percurso da pesquisa, tanto nos debates, nas entrevistas, como no contexto do Clube do Cinema, apontavam essas preferências, como observamos nas falas abaixo:

Fernanda: Um filme bom é o filme de terror, de comédia, essas coisas... Mas tipo, todo filme de terror tem que ter alguma coisinha, qualquer coisa para deixar engraçado. Porque um filme sem nenhuma piadinha, sem nada engraçado, fica muito sem graça, fica sério demais, não sei fica muito estranho o filme.

Pesquisadora: E o que um filme precisa ter?

Bruno: Uma pitadinha de magia, um pouquinho de comédia, um pouquinho de suspense... Envolver e misturar como se fosse um caldeirão!

Esther: Pra mim também precisa de todos os gêneros, comédia, ficção, ação, a maioria não tem nem tanto ficção, mas também gosto de filmes que misturam ficção com realidade, filmes assim que misturam tudo...

(Trecho de entrevista coletiva realizada com as crianças)

Uma das perguntas do questionário trata ainda sobre os filmes preferidos pelas crianças, mais especificamente sobre um filme assistido por elas fora da escola e que as tenham marcado de alguma forma. Dentre as respostas, apenas três crianças informaram que nenhum filme assistido fora da escola as marcaram e uma criança não lembrava o nome do filme, no entanto, menciona que se tratava de “um filme de amor entre a avó e a neta”, as demais escolheram filmes de acordo com seus gêneros preferidos, inclusive adotando esse critério como justificativa para sua escolha, como relata Patrick em sua resposta:

Estes tipos de filmes me deixam curioso, eu fico tentando descobrir e é muito legal. Velozes e furiosos 5, o que mais me marcou foi quando um homem pulou do carro, caiu no mar e não morreu. (Patrick).

Dentre os filmes mencionados pelas crianças como os seus preferidos, nessa questão do questionário, temos os seguintes exemplos: *Wendy Wu: a garota Kung Fu*, *As aventuras de Sharkboy e Lavagirl* (quatro crianças mencionam este filme como o favorito), *Tron: o legado*, *O pequeno Príncipe*, *Mortal Kombat*, *Velozes e furiosos 5* (duas crianças mencionam este filme como o favorito), *Chucky*, *Winter: o golfinho*, *Desenrola*, *Eu sou o número 4* (duas

crianças mencionam este filme), *Orfã* (duas crianças mencionam este filme), *Marte precisa de mães*, *Em busca da terra do nunca*, *Marley e eu*, *Gigante de aço*, *Nárnia: viagem do peregrino da alvorada*, *Floresta do mal*, *O homem do futuro*, *Atividade paranormal 3*, *Atirador*, *Capitão América*, *O pinguim arteiro*, *Um caminho de luz*, *O pequeno Nicolau* e *Vida Maria* (os dois últimos filmes foram mencionados pela mesma criança).

A partir das respostas das crianças, observamos que os filmes comumente assistidos por elas em seus cotidianos são narrativas repletas de ação, aventura e fantasia. Geralmente são filmes de fácil acesso pela TV ou em cópias de filmes em DVD, compradas de vendedores ambulantes, as ditas “cópias piratas”. Sobre a questão da pirataria dos bens culturais, Canclini (2009a, p. 9) afirma que “Os mercados populares e os postos de venda pirata provem os bens necessários ou desejados em porcentagens mais altas que as tendas formais e os centros comerciais.” Apesar de Canclini (2009a) tratar especificamente dos jovens neste artigo, no estudo em questão as crianças da pesquisa também demonstram comprar e/ou assistir cópias piratas de filmes, como aqueles que levavam para fazer parte do Clube do Cinema. Entretanto, como questão surgida nas narrativas das crianças, o “filme pirata” é normalmente associado a filmes com algum erro, com problemas na gravação, como percebemos no diálogo a seguir:

Fernanda: Filme pirata tem sempre algum problema, dublagem mal feita. Um dia minha prima comprou o filme Barbie, castelo de princesas. Quando eu fui ver com ela, cara! Ela ficou com medo, aparecia uma coisa no cantinho da tela, uma cara maquiada e ela começou a gritar...

Pesquisadora: Vocês consideram que a pirataria é um problema no Clube do Cinema?

Esther: Em algumas vezes, dependendo da filmagem, os DVDs até estragam... E mesmo que dê para ver o filme, porque a pessoa vai no cinema e grava, sai a fala de pessoas, o riso ou então fazendo alguma coisa, discutindo e dá para escutar e algumas vezes o som nem sai!

De acordo com Canclini (2009a), mais que falar sobre consumo, hoje temos que nos preocupar com o acesso e as crianças da pesquisa trazem as questões da pirataria para serem problematizadas e refletidas além do contexto do Megacine. Os sujeitos deste estudo demonstram buscar alternativas para terem acesso aos filmes e utilizam várias telas para esse fim, como as dos computadores, TV, DVD e cinema. Canclini (2008b) sinaliza que a grande maioria das crianças e jovens já possuem seus próprios artefatos culturais, como sua própria TV, DVD, computador, o que facilita com que esses sujeitos tenham acesso aos filmes, dentre outros produtos culturais nos suportes que quiserem, como apontam as crianças da pesquisa

no questionário realizado.

Como aponta Canclini (2008a, p. 25), os modos de ler e ser espectador na contemporaneidade se modificaram, entretanto, como enfatiza, “[...] nunca se viu tantos filmes como hoje.” O autor destaca que “Os hábitos dos consumidores não permitem falar da substituição de uns meios pelos outros. Há uma diversificação pelas audiências e até uma nova relação com a cultura letrada [...]” (p. 27). As crianças, apesar de utilizarem suportes diversos para assistir filmes, como a internet, por exemplo, problematizam as questões de acesso, que por vezes dificultam o seu consumo aos bens culturais, como destacam a seguir:

Existe até site apropriado para baixar filmes e minha irmã sempre baixa filmes pra mim [...]. Ah, ver filmes na internet é muito bom, muito legal, mas quando tá lá no final do filme, quando começa a ficar legal, fala assim tá em 72 minutos... O tempo todo isso, tem site que não vai... (Fernanda).

Quando a gente vê filme na internet aparece aquela bolinha dizendo espere até acabar, assim maior moleza... Ah, tá... Aí voltava do começo, tudo de novo... Daqui a pouco a mesma coisa, irritava toda hora, perdi até a paciência! (Yasmin).

(Trechos retirados de entrevista coletiva sobre o Clube do Cinema)

A partir da fala das crianças acima, notamos que a internet aparece como uma alternativa buscada por elas para a questão da pirataria. No entanto, elas abordam os problemas de ver e baixar filmes através deste suporte, supostamente pela lentidão da internet a que têm acesso. Essa discussão trazida pelas crianças em relação aos modos de consumir e ter acesso aos filmes, se relaciona com o exercício da cidadania, destacado por Canclini (2010). O autor aponta, ainda, alguns requisitos sobre a possibilidade do sujeito ter direito e acesso aos bens, aos produtos culturais como forma de ser cidadão e participar ativamente da vida social:

Para que se possa articular o consumo com um exercício refletido da cidadania, é necessário que se reúnam ao menos estes requisitos: a) uma oferta vasta e diversificada de bens e mensagens representativos da variedade internacional dos mercados, de acesso fácil e equitativo para as maiorias; b) informação multidirecional e confiável a respeito da qualidade dos produtos; c) participação democrática dos principais setores da sociedade civil nas decisões de ordem material, simbólica, jurídica e política em que se organizam os consumos [...]. (CANCLINI, 2010, p. 70).

Os requisitos elencados por Canclini (2010) nos fazem questionar e trazer para a reflexão: as crianças da pesquisa possuem em seu contexto social acesso fácil e confiável a essa variedade de bens culturais, principalmente filmes ricos em diversidade e qualidade?

Relacionar o consumo cultural com as possibilidades de acesso aos bens culturais traçadas pelas crianças da pesquisa, significa repensar o próprio conceito de cultura também proposto por Néstor Garcia Canclini (2009b), como o experimentar e se apropriar significativamente dos bens simbólicos. As pistas trazidas pelo questionário de consumo cultural e por Canclini (2010) nos apontam que o gosto por determinados filmes se dá através de uma formação desenvolvida no contexto social do sujeito (SACRAMENTO; SILVA; DUARTE, 2009), em que de fato os indivíduos possam ter acesso aos mais variados bens culturais e, além disso, problematizar esse consumo.

Dessa maneira, as crianças mostram por seus consumos culturais que são protagonistas em um contexto social e cultural imerso em múltiplas telas (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010), apontando suas diferentes formas de consumo de filmes na contemporaneidade. Conforme aponta o questionário, ainda que 18 crianças da pesquisa afirmassem que assistiam muitos filmes em salas de cinema, demonstraram também assistir muitos filmes em outros suportes. Cabe destacar que apesar de mais da metade das crianças que responderam o questionário afirmarem que frequentemente assistiam filmes no cinema, os filmes mencionados por elas como seus preferidos em outra questão, apresentam pouca diversidade entre as narrativas.

Em suas respostas, as crianças sinalizam seus gostos por alguns gêneros de filmes, como o terror, suspense e a comédia. Muitas crianças marcaram as três opções como os gêneros de filmes que mais gostam de assistir no cinema, na TV, no DVD e na internet. Como afirma Esther: “Gosto de assistir suspense/terror porque quero sentir um pouco de sensações estranhas e desvendar mistérios...”

A partir do gráfico¹⁸ apresentado a seguir, construído com as respostas das crianças, podemos concluir que mais da metade das crianças (23) que responderam o questionário, optaram pelo suspense/terror e a comédia como seus gêneros preferidos. Percebemos também a partir de suas respostas já mencionadas anteriormente, que suas preferências estão voltadas em grande parte ao cinema hollywoodiano, entretanto, observamos em suas falas a importância do Megacine para uma nova experiência de consumo em suas diversas maneiras de experimentar e produzir sentidos com o cinema.

¹⁸ O gráfico foi construído a partir das respostas que as crianças deram à questão nº 6 do questionário sobre consumo cultural.

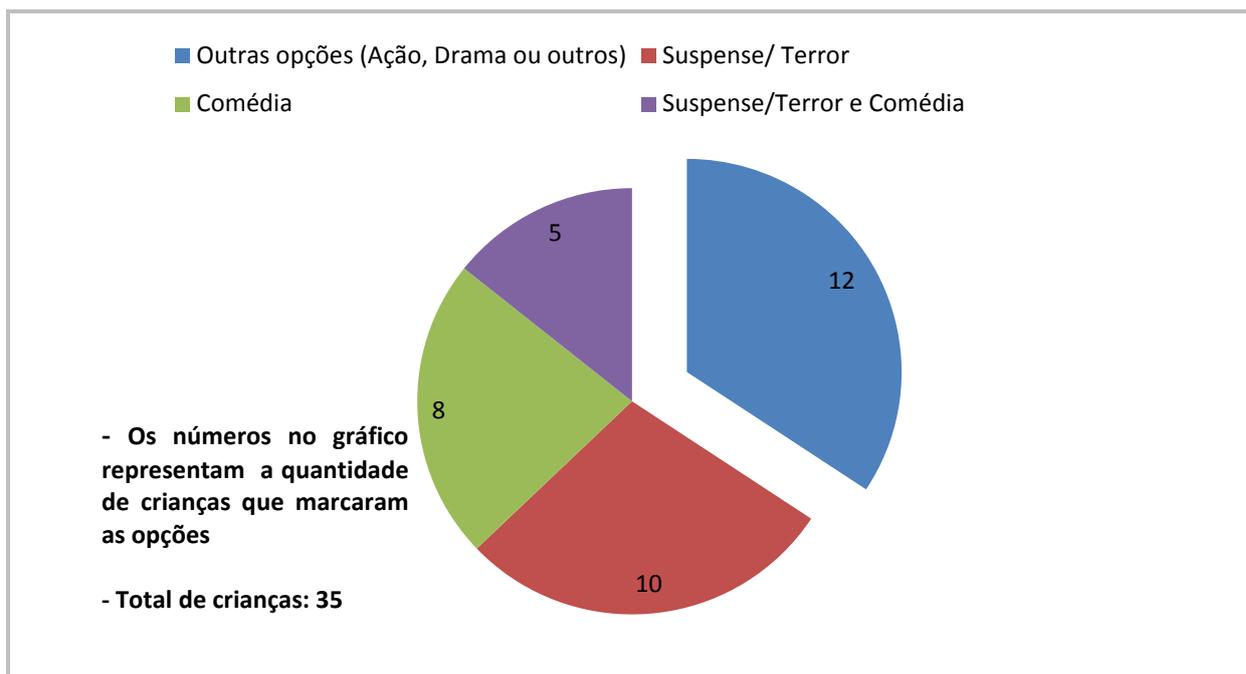


Gráfico 1 – Gêneros cinematográficos preferidos pelas crianças

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Clube do Cinema: uma alternativa para o consumo a partir da escola?

O Clube do Cinema¹⁹ surgiu a partir de um projeto já existente na turma, chamado Clube do Livro, que funcionava como uma pequena biblioteca da turma, onde eram feitos empréstimos e as próprias crianças pegavam livros a qualquer momento do dia. Elas fizeram o mesmo com um acervo de filmes. No total, o clube possuía 31 filmes. Alguns dos títulos desse acervo criado pelas crianças eram: *Alvin os esquilos 2*, *O diário da Barbie*, *Hello Kitty*, *Vila Sésamo 1, 2, 3, conte outra vez*, *Avatar*, *Astroboy*, dentre outros títulos que o compuseram. Cabe ressaltar que as pesquisadoras não interferiram na constituição do acervo criado pelas crianças e que este é composto em sua maioria por DVDs “piratas”, fato que desencadeou várias discussões por parte das próprias crianças.

¹⁹ Durante o percurso no campo empírico, desdobramentos foram surgindo a partir do retorno da participação das crianças na pesquisa. Um deles foi o Clube do Cinema, criado por um grupo de crianças participantes do Megacine.



Figura 4 – Caixinha confeccionada pelas crianças da pesquisa para o Clube do Cinema
 Fonte: Arquivo da pesquisa.

Para explicar o processo de aquisição dos filmes e a dinâmica do clube criado por elas, trazemos algumas falas que justificam como pensaram a montagem do Clube do Cinema e sua importância no ponto de vista delas:

Ah, [montamos o clube] pedindo empréstimos para as turmas, botamos e fizemos cartazes pela escola, entregamos nas salas e pedimos filmes, assim... Pra quem tiver filme velho, velho, velho mesmo, mas que esteja em bom estado pra gente assistir, tipo assim, esses filmes foram conseguidos assim, através de pessoas caridosas que, assim, têm filme, mas não assiste, trouxeram pra gente poder assistir. (Hannah, explicando como conseguiram os filmes do Clube do Cinema).

Muita gente não tem dinheiro para ir à locadora, aí escolhe alguns filmes, assiste em casa, traz no dia... É do jeito da pessoa, o filme que a pessoa quiser... E também tem gente que doa para outras pessoas assistirem... (Andressa, definindo o que é o Clube do Cinema).

O Clube do Cinema é como uma locadora, mas que a gente poderia ter colocado outros filmes, mas como a gente pediu emprestado, só entrou filmes mesmo que a maioria já conhecia ou então não eram de outros países, sem ser de Hollywood. (Esther, explicando como aconteceu a escolha dos filmes).

A constituição do Clube do Cinema pelas crianças demonstra que elas percebem a importância de que para se apropriar de uma *cultura do cinema* é preciso construir um espaço de acesso aos filmes, tal como esse criado por elas. No entanto, é interessante perceber que

elas próprias dizem que como pediram emprestado, receberam filmes de “pessoas caridosas” e só entraram filmes “que a maioria já conhecia”, ou como disse Hannah, “filme velho mesmo, mas que esteja em bom estado para assistir.” Isso demonstra que mesmo criando o clube, conseguir filmes que a “maioria não conhece” ainda se constitui um desafio de ampliação do acesso que as próprias crianças reconhecem.

Dessa maneira, os filmes que fazem parte do acervo do Clube do Cinema dão pistas para pensar como as crianças se relacionam com os filmes como produtos culturais e se constituem como consumidoras destes, ampliando a questão do consumo como “espaço que serve para pensar”, como aponta Canclini (2010). Segue na próxima página uma das folhas de controle de empréstimo com alguns dos filmes que fizeram parte do Clube do Cinema, confeccionada e preenchida pelas crianças responsáveis naquele momento pelo clube. É interessante destacar as observações feitas por elas sobre os problemas surgidos com os filmes e apontados pelas crianças que realizavam os empréstimos, como por exemplo: “não pega” e “sem som”.

Punk Gloss

Controle de empréstimos

Nome do aluno	Nome do filme	empréstimo no dia	entrega
Luana Santos	Barbie	33/07	33/07 OK
João Victor	Avatar	33/07	33/07 OK
Matheus Wilson	Uma e pimentão	33/07	33/07 OK
Lucas Felipe	Além das Esquilas	33/07	33/07 OK
João Pedro	Rabos UKO	33/07	33/07 OK
Vivian	Expresso Palar	33/07	33/07 OK
Robert	Os carrinhos	33/07	33/07 OK
Matheus Henrique	Parque mágico	33/07	33/07
Hannah	Carta Bay	33/07	33/07 OK
Luana	RBD	33/07	33/07 OK
Luana da Silva	102 Dalmatas	33/07	33/07 OK
Jéssica	Amor é tudo	32/07	33/07 OK
Adriana	Aventura na Floresta	32/07	33/07 OK
Duana	Expresso Palar	32/07	33/07 OK
Flávia	Uma e Stitch 2	32/07	33/07 OK
Gabriel	Um e Jerry	32/07	35/07 OK
Daniela	Uma e Stitch	32/07	35/07 OK
Jeremias	A Pequena Sereia	32/07	35/07 OK
Juliana	A Princesa e o Sapo	33/07	35/07 OK
Camila	Barbie Fairytopia	32/07	35/07 OK
Robert	Expresso Palar	32/07	38/07 OK
Days	O pinguim artista	32/07	38/07 OK
Daniela	Uma e Stitch 2	32/07	38/07 OK
Robert	Avatar	32/07	38/07 OK
João Victor	Além das Esquilas	32/07	38/07 OK
Priscila	RBD	38/07	20/07 OK
Jéssica	102 Dalmatas	38/07	20/07 OK

kajoma

Figura 5 – Folha de controle de empréstimos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Percebemos pela imagem anterior, como era organizada a dinâmica do Clube do Cinema pelas próprias crianças e como o consumo cinematográfico delas, o gosto que possuem pelos filmes, está intimamente relacionado às práticas sociais e culturais por elas vividas. Dessa forma, a escola apresenta um importante papel nesse processo de formação e atua como agente transformador desse olhar (DUARTE, 2002). De acordo com Duarte

(2002, p. 89), “[...] mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta.” Entretanto, como aparece nas falas anteriores das crianças, essa dificuldade do acesso “a filmes que a maioria não conhece” transparece quando questionadas sobre a possibilidade do Clube do Cinema como forma de acesso aos filmes exibidos no Megacine, principalmente aos filmes trazidos pelas pesquisadoras, que as crianças não teriam acesso em locadoras ou locais próximos às suas residências. Todas manifestaram o desejo de levar tais filmes para compartilhar com outros, como observamos a seguir:

Ia ser bem legal a gente ter. Porque a gente vê e nossos pais, às vezes, falam: “Ah, é mentira!” Pra gente mostrar para eles outros filmes de cultura, que alguns pais não veem, que os irmãos não conhecem. (Esther).

Tal fala aponta as relações construídas com os filmes exibidos no Megacine como produtos socioculturais e objetos de valor simbólico, revelando como são incorporados pelos sujeitos como valores e constituidores de identidades. Na narrativa de Esther, observamos que as crianças entendem a importância da ampliação do acesso ao possibilitar que a família, pais e irmãos, vejam filmes novos que não conhecem. O desejo de ter esses filmes no Clube do Cinema passa por poder compartilhar também com as pessoas de fora da escola. A ampliação do acesso promovida pelo Megacine começa na escola e contempla outras pessoas, como os familiares das crianças. A discussão sobre o consumo e acesso aos filmes para o Clube do Cinema trouxe à tona a forma como entendem a questão da cópia dos filmes na relação estabelecida com eles, a partir do Clube do Cinema:

Eu acho assim, mesmo que a pessoa devolva ele direitinho, se ela tiver com a cópia, ela pode fazer várias outras cópias dessa cópia e vender... Isso é que é pirataria! Mas se a pessoa fizer uma cópia para ficar para ela tudo bem, não tem nada de errado, mas se ela copiar e vender, aí já não está certo... (Esther).

Filme pirata tem sempre algum erro, sempre tem algum problema... Já para baixar, a minha irmã tem um site que ela se cadastra no site... Viu só? Tem até que se cadastrar no site! Já mostra que lá não é site que tem filme pirata... (Fernanda).

(Trechos retirados de entrevista coletiva sobre o Clube do Cinema)

Apesar de associarem, na maioria das vezes, filmes piratas a filmes com problemas e erros, as crianças (re)construíram um conceito de pirataria no contexto do projeto, associando-o à possibilidade de acesso a filmes que não teriam de outra forma, e identificando e

validando o significado sociocultural desses produtos e bens simbólicos diante do contexto vivido (CANCLINI, 2010). É interessante a diferença que fazem entre “copiar” e “baixar” o filme como se fossem coisas diferentes. A ideia de “pirata” para elas passa por fazer algo escondido “sem identificação” e encaram o copiar um filme para consumo próprio como algo possível, diferente do copiar para vender que, para elas, “não está certo”.

O fato de as crianças associarem a cópia dos filmes ao consumo próprio, ao acesso e apropriação desses filmes, significa uma reelaboração do sentido social como afirma Canclini (2010). Segundo o autor, “[...] quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles, definimos o que consideramos publicamente valioso, bem como os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade, de combinarmos o pragmático e o aprazível.” (p. 35). Sobre essa questão, podemos observar o diálogo das crianças no debate posterior à exibição do filme *O pequeno Nicolau*, no Megacine, ao serem questionadas sobre as diferenças de assistir ao filme no Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI) e no contexto do cineclube:

Hannah prontamente responde: “O debate!” Esther afirma: “Aqui a gente fica mais solto, pode debater...” Juliana diz que: “Lá a gente não podia falar muitas coisas...” Hannah aborda a questão da cumplicidade que há entre seus pares e o lado positivo deste fato para o debate e diz: “Lá a gente ficou mais preso e com medo de falar, medo de que critiquem o que a gente fala...” Sobre essa questão, Emmanuel acredita que: “Lá a gente conheceu o roteirista e não foi um debate, foram só perguntas e aqui a gente pode se expressar...” Yasmin complementa dizendo: “Aqui não tem problema de falar e errar.” Esther confirma: “Aqui a gente se sente mais à vontade.”

As crianças demonstram que consideram valiosos, como fator de distinção e diferenciação, os filmes exibidos no Megacine e o próprio espaço apropriado e ressignificado por elas, considerando-o como lócus privilegiado de socialização de suas ideias sobre os filmes, atribuindo ao debate um lugar de destaque nesse processo.

Percebemos, como Canclini (2010, p. 59), que “Hoje vemos os processos de consumo como algo mais complexo do que a relação entre meios manipuladores e dóceis audiências.” Sem dúvida, as crianças da pesquisa vêm mostrando ao longo do percurso que não se configuram em momento algum como *dóceis audiências* na relação de consumo que estabelecem com os filmes, mas atuam como sujeitos que participam da construção da cultura de seu tempo, trazendo questões para se pensar os desafios da ampliação do acesso à cultura do cinema na contemporaneidade.

4.2.1 Filmes para crianças: entre ser criança “menor” e “maior”

Tem um filme aqui que a maioria tem preconceito de assistir porque fala que é chatinho... Essas coisas assim... Quase ninguém pega esse filme! É o Vila Sésamo 1, 2, 3, conte outra vez, dizem que é pequenininho, chatinho, de criança... (Andressa).

Para mim, filmes infantis, seriam com imaginação, muita fantasia e que eles acreditassem que um dia poderiam ser. Que criança com 6, 7 anos, acreditam muito em fantasia, em imaginação, já com 10, 11, 12 em diante, eles já sabem que não existe fantasia, essas coisas... (Mylena).

A gente não é criança pequena. A gente ainda é criança, então a gente ainda não é adolescente. Tem certas coisas para crianças que as crianças da nossa idade dizem que é coisa para bebezinho [...]. (Hannah).

Ao mesmo tempo em que se definem como crianças, os sujeitos da pesquisa se diferenciam de crianças menores chamadas por elas de “bebezinho”, como afirma Hannah, no que se refere ao consumo dos filmes. O “maior” ou “menor”, atribuído pelas crianças às diferentes fases da infância, refere-se aos que podem consumir ou não determinados produtos culturais. Essa diferenciação também aparece em outros estudos, como ressaltado na pesquisa de Fernandes (2005, 2012) quando as crianças apontaram que alguns desenhos animados são para “bebês”, ou seja, são vistos pelas crianças como sendo para as crianças menores, considerando a si mesmas como crianças “maiores”. Como aponta Buckingham (2007, p. 28), “As crianças rotineiramente mostram a outras crianças qual é o seu lugar, rindo delas ou acusando-as de ter gostos ou comportamentos ‘de bebê’ [...]”. Sendo assim, as crianças associam os *filmes para crianças* à questão também abordada por Benjamin (2002, p. 70), como “[...] a fantasia da criança que aprofunda-se sonhadora em si mesma.”

Percebe-se nesse contexto, que as crianças buscam construir suas identidades de acordo com os consumos que fazem, o que nos faz pensar no que diz Benjamin (2002, p. 104), quando afirma que “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto.” O autor nos faz refletir que as crianças associam-se aos personagens de maneira muito próxima, mergulham mais profundamente nas narrativas dos filmes, nas fantasias e experiências vividas pelos personagens e talvez por isso mesmo as crianças da pesquisa considerem determinados personagens e filmes como sendo para outras crianças e não para elas, por estarem avaliando os filmes pelos seus personagens e efeitos fantásticos que apresentam. Nós, adultos, muitas vezes assistimos filmes voltados às crianças e nem por isso nos tornamos uma delas. Contudo, as crianças da pesquisa parecem pensar que ao dizer que

assistem certos filmes, passam a ser desqualificadas enquanto “crianças maiores”.

Segundo as crianças da pesquisa, as *crianças menores* agem de forma diferente delas, como se elas já tivessem ultrapassado essa fase, como apontam no diálogo a seguir:

Juliana: A criança tá vendo o filme e imaginando que ela vai ser o super-homem, que ela tem poderes e pode botar uma capa e sair voando pela casa... Isso pra mim é filme de criança.

Andressa: Meu priminho tinha 4 anos e ele tinha uma capa que se vestia no carnaval, aí ele via os filmes e ficava voando pela casa.

Juliana: O Homem-Aranha, meu irmão queria por que queria virar uma aranha para ser o Homem-Aranha!

Andressa: Que tenha muita fantasia... Criança de 5 anos, a maioria adora Barbie, meninos de 6, 7 anos, adoram Super-Homem, Homem-Aranha, essas coisas assim. Seriam filmes que eles gostariam de ser, que se espelhavam nas pessoas.

Quando são questionadas sobre o que são filmes “de criança”²⁰, as crianças colocam-se em uma posição de crianças maiores, que por esse motivo poderiam ver filmes diferentes das crianças menores, como seus sobrinhos, irmãos e primos mais novos. Dessa forma, acreditam que determinados filmes não seriam adequados a essas outras crianças, pois influenciariam em suas ações e escolhas futuras, o que não aconteceria com elas “já com 10, 11, 12 em diante, eles já sabem que não existe fantasia, essas coisas...”, mesmo que a classificação etária do filme não contemple as suas idades, como percebemos no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Vocês falaram que gostam de ver filmes de terror e agora falam que é impróprio para as crianças. E vocês disseram também que são crianças... E aí? Mylena, você citou o caso do seu sobrinho. Por que você acha que pode assistir filmes que não contemplam a sua idade e ele não?

Mylena: (risos) Porque ele é menor, a imaginação dele é bem diferente, ele pensa outra coisa, eu penso de outro modo.

Andressa: No filme A última música eu não quis deixar de jeito nenhum minha priminha ver comigo, porque tem uma parte que a personagem principal conhece o namorado de uma amiga dela que ela conheceu e ele era meio drogado e quase no final do filme ele batia na namorada e tudo, aí eu não deixava ela de jeito nenhum assistir, mas de vez em quando eu pensava, ué se ela não pode assistir, eu também não posso, o que é que eu tô falando? (risos).

Nas falas supracitadas, percebemos que as crianças criam representações do que são filmes de crianças e filmes de adultos, e criam também representações do que seriam filmes

²⁰ Pergunta realizada na entrevista a partir da colocação feita por Andressa em entrevista coletiva anterior sobre o Clube do Cinema, no dia 25/10/2011.

voltados a diferentes infâncias. Dentre os *filmes de crianças*, algumas crianças da pesquisa além de os associarem à fantasia, desenhos animados, contos de fadas e à imaginação, relacionam também a *filmes bobos*. Como destacamos nas falas a seguir:

Filme com bastante imaginação, criatividade, muita bobeira, tipo Sharkboy e Lavagirl é aquele filme cheio de bobeira, imaginação essas coisas. (Fernanda).

Filme de criança é como a Fantástica fábrica de chocolate. Muito doce, muita animação, contando a própria história dele, isso para mim é um filme de criança. (Lohan).

Filme de criança pra mim, tem que ter emoção, aventura, comédia, tem que ter bastante contos de fada, tipo fada, planeta baba do Sharkboy e Lavagirl e aquele O Homem Elétrico. (Daniela).

Apesar de escolherem o filme *As aventuras de Sharkboy e Larvagirl* para assistir no Megacine e algumas o mencionarem no questionário como sendo o filme preferido, algumas crianças da pesquisa também o classificam como um filme “cheio de bobeira”. Em vários momentos do campo verificamos as dicotomias nas narrativas das crianças, ora se apresentam como crianças, ora se identificam como *crianças maiores*, ora acreditam ser importante a classificação etária nos filmes, ora desconsideram essa importância.

Com efeito, percebemos a tensão entre o lugar ocupado pelas crianças da pesquisa e os filmes produzidos para crianças e em suas relações com outras crianças menores. Essa percepção das contradições nas narrativas das crianças foi possível principalmente pela relação próxima que nos envolvia, facilitando dessa forma, interpretar os “não-ditos” presentes em suas falas, gestos e sorrisos. As crianças da pesquisa mais do que apontar seus valores em relação aos filmes *chatinhos, de criança*, apontam em suas falas que as diferenças geracionais não aparecem apenas entre crianças e adultos, mas também entre crianças de diferentes idades.

4.2.2 *Filme de criança ou filme de adulto?:* busca de critérios do ponto de vista das crianças

O que são filmes de crianças, seriam filmes mais voltados para o público infantil. Tem gente que diz que filme de criança são aqueles filmes bobos que levam muito desenho animado, mas existem filmes para todas as idades, um filme de criança pode ser visto por idoso, adulto e adolescente e a pessoa gostar, não existe idade para filme de criança. Filme de criança pode ser visto por qualquer criança, pessoa de qualquer idade. Agora, já levando em conta filme de terror tem alguns que não são adequados. Meu irmão odeia filme

de terror, porque tem pesadelo à noite. Pergunta: “Qual é a idade desse filme?” Eu falo: “É 14 anos!” E ele diz: “Então, não vou ver!” (Hannah).

A definição de *público infantil*, mencionada por Hannah na epígrafe, caracteriza do ponto de vista das crianças, uma classificação dos produtos culturais voltados à infância. O filme enquanto produto cultural recebe classificações como infantil, por exemplo, normalmente estabelecidas por adultos, como a classificação indicativa realizada pelo Ministério da Justiça²¹. Segundo Hannah, *filme de criança* pode ser visto por qualquer público, diferentemente dos filmes voltados aos adultos, por apresentar conteúdos “não adequados” para as crianças. Mas será que todas as crianças da pesquisa pensam da mesma forma? O que seriam, no ponto de vista delas, filmes com conteúdos “não adequados” para crianças?

Além das características atribuídas por algumas crianças da pesquisa aos *filmes de crianças*, outra questão abordada por elas durante o campo foi o que seriam filmes adequados ou não para as crianças, um tema que surgiu durante as escolhas de filmes para serem exibidos no Megacine e foi aprofundado na entrevista coletiva, gerando discordâncias e contradições nas narrativas das crianças, como percebemos nas falas a seguir:

Na verdade, não tem filmes para crianças, tem uma idade máxima e abaixo dessa idade não pode ver aquele filme. Tudo bem, mas se os filmes são livres são recomendados para crianças. E não só para criança, o adulto pode assistir. Não tem isso de preconceito. Isso é filme de criança e não posso assistir... (Hozana).

Pra mim não tem isso. Se for assim não posso mais ver a maioria dos filmes que eu vejo! Os melhores filmes são para quem tem maior idade. Pra mim não tem isso de faixa etária, porque os melhores filmes que eu vejo não são apropriados para crianças. (Juliana).

Algumas crianças afirmam, principalmente durante as entrevistas coletivas, que não respeitam as classificações etárias dos filmes ao assisti-los porque os que mais gostam são voltados para pessoas com idade superior às delas. Esse dado também aparece em pesquisas anteriores como a de Sacramento, Silva e Duarte (2009, p. 61), apontando, assim como esta pesquisa, que dentre os filmes preferidos pelas crianças “[...] quase todos são de origem estadunidense; alguns são filmes para crianças (em especial, as animações), mas a imensa maioria é direcionada a adolescentes e adultos [...]”. Outro aspecto trazido pelas crianças é

²¹ Conforme informações contidas no *site* disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/>>, a classificação indicativa realizada pelo Ministério da Justiça apresenta como papel: “informar as faixas etárias compatíveis ao tipo de material veiculado” e orientar “[...] o público sobre o conteúdo de programas de TV, filmes, DVDs, jogos eletrônicos, entre outros.” Acesso em: 1º jun. 2013.

que apesar do gosto pessoal de cada uma, a classificação etária presente nos filmes é uma informação importante, como destacam em diálogo na entrevista:

Pesquisadora: *É importante que os filmes tenham classificação etária?*

Mylena: *Eu acho que é importante sim porque às vezes tem cenas que algumas crianças não podem ver e se não tivesse seria liberado, todo mundo ia ver o que não devia, ia ser uma embolação toda. Mas assim, eu gosto de ver filmes fora da classificação, mas pensando no mundo eu acho certa a classificação.*

Esther e Bruno: *Eu acho!*

Bruno: *Porque ele mexe com a cabeça da criança...*

Esther: *Claro, porque tem vários tipos de filmes, filmes que não são bons nem para adultos ainda mais para crianças, porque criança tem uma mente muito livre, muito aberta, qualquer coisa que ela vê ela fica presa naquele assunto. Tem filme que faz mal até para o desenvolvimento da criança...*

As crianças apontam em suas falas a questão da influência dos filmes para o pensamento das crianças, contudo parece que concordam com essa classificação apenas para as crianças menores, citando aspectos relevantes dessa questão. Dessa forma, acreditam que os filmes proporcionam alterações nas formas de pensar no universo infantil e associam os filmes impróprios às crianças como aqueles que provocam “uma embolação”, ou seja, medos, traumas e que podem prejudicar sua formação. Entretanto, em relação à classificação etária dos filmes, elas explicam que a idade precisa não é sempre o determinante, mas a faixa etária, a formação e o gosto do indivíduo, como destacam nas falas abaixo:

Filme impróprio é aquele filme pesado, que dá muito medo e filme próprio é aquele que não seja pesado e não dá medo. É importante ter classificação etária no filme, porque antes da pessoa ver, é preciso saber que aquilo é impróprio para a pessoa, fala o que a pessoa pode ver. Se não tivesse classificação, a pessoa veria e ia ficar com trauma daquilo para sempre. (Fernanda, em entrevista).

Filme próprio é um filme legal, por exemplo, que vale a pena você assistir e impróprio é um medo, um buraco. Você sente medo daquele filme que fica na sua mente ali para sempre, parece que vai acontecer com você. Tem que ter classificação sim e não para certos filmes, porque A menina da capa vermelha, por exemplo, é para uma pessoa de 11 anos, mas uma pessoa de 9, que gostaria muito de assistir, não poderia assistir, porque não tem 11 anos... (Lohan, em entrevista).

Filme próprio para criança tem que ser mais desenho para criança do que filme tipo a Fantástica fábrica de chocolate. Esse filme que tem aventura é próprio para criança. Um filme de terror acho que, muitas vezes, tem besteira, tem muita besteira que os adultos veem e que a gente não pode ver, se não fica com muita besteira na cabeça. (Daniela, em entrevista).

O que leva essas crianças a pensarem dessa forma? Que ideia de filme impróprio é essa que trazem? As crianças destacam que filme impróprio é aquele que pode causar medo e até mesmo traumas, comumente associados a elementos pornográficos ou de terror. Já filme próprio, como bem ilustram Lohan e Daniela a opinião das crianças da pesquisa, seria “um filme legal, que vale a pena você assistir” e que normalmente apresenta desenho animado.

As crianças da pesquisa ressignificam a todo momento a questão da classificação etária dos filmes através da questão *o que seria um filme de criança?* Abordam também o que é um filme próprio e impróprio para as crianças e problematizam a classificação etária presente nos filmes. Essa questão demonstra que o consumo de variados filmes e a possibilidade de debate sobre estes no espaço construído e mediado pelas crianças na escola, proporciona momentos para pensar e refletir coletivamente não só sobre o consumo dos filmes, mas também contribui para a construção da identidade das crianças enquanto sujeitos inseridos e construtores da cultura.

Ao mesmo tempo, a classificação indicativa feita pelo Ministério da Justiça busca orientar as famílias e a sociedade sobre as faixas etárias compatíveis com o material audiovisual que é veiculado e ser, dessa forma, uma orientação para pais e adultos que lidam com crianças. Contudo, percebemos através das falas das crianças que nem sempre o que está estabelecido como um “produto infantil” é o que elas consomem ou desejam consumir. Como destaca Benjamin (2012, p. 17), “Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos [...] que fossem apropriados para crianças é tolice.” Nesse sentido, Walter Benjamin nos convoca a refletir sobre uma infância crítica, uma criança criadora de cultura e *caçadora* de suas próprias ideias e sonhos, que ainda segundo o autor: “[...] são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre todas as coisas.” (p. 17).

Sendo assim, o ir e vir nas narrativas, nos diálogos tecidos com os outros, antes, durante e depois das exhibições dos filmes no Megacine e dos momentos das entrevistas, contribuíram para a formação das identidades das crianças da pesquisa enquanto sujeitos que exigem os seus direitos ao consumo e a autoafirmação enquanto seres pertencentes a determinados grupos como, por exemplo, daqueles que assistem a *filmes de adultos*, independentemente da classificação etária destes, criando uma distinção e um passaporte a uma determinada “cultura infantil”.

4.2.3 Crítica dos filmes pelas crianças: “filmes bons, bonitos e emocionantes”

Ah, todo mundo quer ver ele, mas também ele é lindo e emocionante, você até chora... Ele sempre está com alguém, tá sempre emprestado! (Yasmin).

Ao tratar da questão do acesso e consumo dos filmes pelas crianças da pesquisa, é importante destacar outro aspecto oriundo de suas narrativas e que se tornou recorrente em suas falas durante o percurso da pesquisa: trata-se da crítica relacionada aos filmes, daqueles considerados pelas crianças como “bons, bonitos e emocionantes”. A questão realizada na entrevista coletiva ao final do campo foi resultado de várias falas das crianças ao longo do percurso, como a citada na epígrafe por Yasmin ao falar de um filme do Clube do Cinema, muito querido e requisitado pelas outras crianças. Observa-se que ao se referir ao filme que considera “lindo e emocionante”, Yasmin acrescenta que “você até chora”, enfatizando, dessa maneira, o valor atribuído ao filme. Sobre a relação atribuída pelas crianças da emoção proporcionada pelos filmes ao seu potencial valorativo, ou seja, ao fato de ser *bom, bonito e emocionante*, podemos destacar a fala de Esther:

Geralmente quando se fala que o filme é bom, ele é assim... Regular, que não tem tantas coisas assim a oferecer, mas é bom... Quando a gente fala assim: “Ah, o filme é lindo, emociona...” A maioria dos filmes que a gente fala que é lindo é de uma história real... A gente vê o que a pessoa sofreu, a gente fica emocionado com aquilo... (Esther, em entrevista).

Assim como Esther, outras crianças da pesquisa demonstraram que os filmes considerados por elas como os melhores, como os *bons, bonitos e emocionantes*, são aqueles que tratam de “histórias reais”. Como afirma Esther “[...] a gente vê o que a pessoa sofreu, a gente fica emocionado com aquilo.” Filmes repletos de efeitos especiais, com seres fantásticos e *com muita fantasia*, como afirmam essas crianças, não são os seus favoritos. O fato de emocionar, fazer chorar e representar histórias reais está atrelado ao conceito de bom filme para algumas crianças, como destacamos no diálogo entre a pesquisadora e crianças em momento de entrevista:

Pesquisadora: Gostaria de saber o que seria um filme bom, bonito e emocionante para vocês, já que falaram dessa forma nos debates em nossas sessões?

Mylena: Aquele filme que desperta emoção, incentiva você a entrar no filme, por isso o pessoal diz esse filme é bom... Faz você se emocionar, ter os mesmos sentimentos da pessoa do filme. Nas novelas eu choro (risos) quando é uma coisa triste. Pra mim é bom quando me faz sentir,

emocionar... Traz os sentimentos que está acontecendo naquela cena.

Juliana: Pô! No A última música, a pessoa que não conseguir chorar, não tem coração! Muito emocionante muito, muito...

Pesquisadora: Então, um filme emocionante seria aquele que faz chorar?

Juliana: Porque tem filmes que o criador pensou assim: vocês vão ter que chorar nesse filme... Porque de tão emocionante, toca em um lugar que você nunca sentiu!

Pesquisadora: Quando os filmes retratam uma história real, eles têm um valor diferenciado? Vocês acham esses filmes melhores? Mais bonitos e interessantes?

Andressa: Eu gosto mais de filme baseado em história real, que tipo assim, filme com muita fantasia já não me desperta tanta atenção de ver aquele filme...

Pesquisadora: O que seria um filme com muita fantasia? Dá um exemplo.

Andressa: Ah a pessoa é um super-herói que fica voando de um lado para o outro. Dá vontade de falar: “Chega, para! Não aguento mais ver isso!” (risos). Eu quero ver fatos reais que me emocionam mais!

Juliana: Tem um valor de ver, porque já aconteceu. Já aconteceu com aquela pessoa, já viveu uma parte daquele filme que você quer ver.

Mylena: Eu também gosto, porque toca assim... Alguns filmes tocam na pessoa, fazem a pessoa sentir algo sobre aquela cena... Porque sabem que aquela história foi real e poderia acontecer com você, já na fantasia não. Você sabe que nunca vai acontecer! (risos).

*A criança que brinca nos mundos narrativos do cinema ziguezagueia com desenvoltura entre o real e o imaginário*²². A frase parafraseada e por mim alterada é de Gilka Girardello (2010, p. 36) que em seus estudos sobre o imaginário infantil, trata a imaginação enquanto prática cultural da infância, entendendo-a como “um modo de ver além, de ver mais no que se vê, de entrever” e discute sobre a capacidade das crianças refletirem a respeito da fusão entre o real e o imaginário. Outras crianças da pesquisa destacam os filmes *com fantasia* como os seus preferidos, que despertam a criatividade e a imaginação, trazendo aos espectadores momentos de diversão junto aos filmes. O enfoque dado pelas crianças à imaginação engloba àquela relacionada à criação dos filmes, na produção destes, como à do espectador e sua relação com o cinema, como sinalizam as falas a seguir:

Eu acho que é assim. Pra mim, eu prefiro não aqueles filmes que dizem que é baseado em história real e só mostra pessoas sangrando, só isso. Eu prefiro assistir esses filmes que têm fantasia, imaginação, porque as pessoas botam o que está dentro da sua cabeça, seu mundo pra fora, deixa o espaço aberto para todos visualizar. (Hozana).

²² Gilka Girardello (2010, p. 36) originariamente afirma: “A criança que brinca nos mundos narrativos do computador ziguezagueia com desenvoltura entre o real e o imaginário.”

Pra fazer o filme tem que ter muita imaginação, fantasia, essas coisas para ter assunto. O filme para criar tipo Sharkboy e Lavagirl. Quem fez aquele filme tem que ter muita imaginação, quem vai criar um fundamento “baba e essas coisas”. (Fernanda).

Pra mim também tem que ter fantasia, porque a fantasia deixa o filme mais divertido, mais engraçado. Sharkboy e Lavagirl estavam falando da imaginação, da imaginação de um garoto. (Lohan).

(Trechos de entrevista coletiva)

Quando as crianças escolhem determinados filmes no contexto do Clube do Cinema e em outros espaços, partem do significado e da apropriação simbólica que atribuem aos filmes como produtos culturais. Da mesma forma quando sugerem que os filmes exibidos no Megacine sejam disponibilizados no Clube do Cinema para compartilhar com seus pares, pois de acordo com Baccega (2010, p. 58), “[...] nossas preferências emergem da nossa cultura, ou seja, quando formulamos nossas necessidades nos baseamos nos valores, rituais, hábitos etc., que são de natureza social e que temos condição de ressignificar individualmente [...].”

Dessa forma, podemos pensar que ao tratarem dos filmes infantis em suas narrativas, as crianças da pesquisa demonstram um conhecimento não dominado pelos adultos, afirmando que filmes feitos pelos adultos para as crianças são voltados às crianças menores, chamadas por elas de *crianças bebezinhos*, e que são filmes com muita fantasia e *boeira*. Em muitos momentos, as crianças afirmam que um pouco de fantasia é interessante, entretanto demonstram preferência por filmes que as façam se emocionar e que tratem de histórias chamadas por elas de “reais”, como afirma Mylena já que tudo aquilo “poderia acontecer com você”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CRIANÇA MISTURA-SE COM AS PERSONAGENS: ENCONTROS COM AS INFÂNCIAS

Eu no Megacine me via como uma pessoa que ontem falava que filme era chato e hoje estou participando de debates, falando de filmes. Estou vendo coisas no filme que eu não via antes. Eu não tinha a visão que tenho agora, não era só porque eu era menor. Eu tinha um olhar diferente, eu não debatia, eu não tinha sentimento em relação àquele filme, eu só queria ver filme já mastigado, filme bobo, não bobo, mas assim, Hello Kitty... (Juliana).

Walter Benjamin (2002, p. 104), com quem dialogo neste estudo, afirma que a “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura.” As crianças da pesquisa, ao assistirem e debaterem os filmes no cineclube Megacine, permitem-se *misturar-se com as personagens*, buscando identificações com as infâncias que permeiam suas leituras nesses filmes. Na epígrafe acima com a fala da Juliana no momento da entrevista coletiva, é possível perceber o destaque para o projeto Megacine como uma mudança na forma de ver filmes e conhecer outras culturas. A possibilidade de mergulhar em suas narrativas através desta pesquisa trouxe várias reflexões sobre a infância, os consumos das crianças, o que elas pensavam sobre a infância que experienciavam e a de tantas outras crianças, inclusive aquelas personagens dos filmes.

Como já foi tratado no texto desta dissertação, o propósito desta investigação não foi julgar os filmes consumidos pelas crianças, todavia possibilitar o acesso a filmes de culturas diversas, experienciando e compartilhando narrativas sobre estes no contexto escolar, espaço privilegiado de socialização e acesso a uma variedade de produtos culturais.

No caminhar da pesquisa, alguns temas e questões foram recorrentes nas falas das crianças, apontando as formas como elas veem e refletem sobre as infâncias que coexistem a partir das identificações e comparações surgidas com as crianças personagens nos filmes analisados. Dessa forma, as crianças destacam diferentes formas de olhar a infância pelo cinema e de se relacionar com este, indicando um novo modo de entendimento do consumo de filmes a partir da experiência vivida e mediada no cineclube da escola.

Nesse sentido, a partir da perspectiva da pesquisa-intervenção que embasou a

metodologia, as crianças apontavam como prosseguir com o percurso da pesquisa, através da criação do Clube do Cinema e outros desdobramentos que marcaram o protagonismo dos sujeitos no estudo. Com o Clube do Cinema, as crianças além de formularem ideias e conceitos a respeito do acesso aos filmes “que todos conhecem”, ou mesmo os chamados por elas de “diferentes”, indicam as narrativas escolhidas para compartilhar com os colegas e familiares e a relação que estão construindo com o cinema dentro do cineclube.

As questões que inicialmente permeavam e instigavam o mergulho ao campo e, posteriormente, o texto da pesquisa, criaram outras a partir da coautoria das crianças no estudo, como: *o que as crianças mediadoras apontam no caminhar da pesquisa? Como conduzir esse processo a partir das suas pistas, sem deixar de problematizar os não-ditos nas narrativas das crianças?* E, por fim, ao refletir sobre o papel da escola no que tange à alfabetização midiática e à relação formativa desses sujeitos com o cinema: *como reconhecer no espaço escolar as leituras e narrativas das crianças a partir dos filmes, entendendo o cinema como integrante do processo de formação de leitores, como narrativa que forma o sujeito na relação com a cultura?*

Além de todas as questões suscitadas na pesquisa, a mais desafiante configurou-se na multiplicidade de papéis ocupados por mim durante o estudo. O que no início parecia aos meus olhos a fragilidade maior da minha pesquisa, transformou-se em sua singularidade. Os momentos vivenciados com essas crianças no momento do campo trouxeram reflexões fundamentais para a construção da metodologia desta pesquisa. Ao redigir a dissertação, revisitando as experiências como pesquisadora nesse lugar, percebi a riqueza dos materiais, fruto das interações com as crianças e do mergulho que pude realizar com elas no Megacine.

Jobim e Souza (2003, p. 73) traz reflexões sobre um dos maiores desafios da educação de hoje, “Aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade, é formar leitores de imagens que sabem dar um sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimento na contemporaneidade.” Na pesquisa, as crianças ressignificam e produzem cultura ao construir conhecimentos e narrativas a partir das leituras dos filmes. Com suas narrativas, nos debates das sessões de filmes, as crianças não só narram sobre seus olhares diante dos conhecimentos já existentes, das concepções de infância próprias de outras culturas, mas constroem novos conhecimentos, sentidos e percepções diante do contexto e da sociedade contemporânea em que estão inseridas.

Além das percepções sobre as infâncias a partir dos filmes, bem como da forma como olham para as diversas fases da infância, as crianças constroem identidades de acordo

com os consumos dos filmes, criando representações do que seriam filmes para crianças de diferentes idades e adultos e destacam as relações afetivas e familiares presentes nos filmes. Em suas narrativas as crianças ressaltam as atitudes positivas dos personagens em relação ao outro, sendo este um amigo ou familiar.

Para haver de fato *significação na cultura*, as crianças devem interagir de forma *relevante* com os objetos que alimentam o pensar e o fazer, ou seja, com a cultura produzida (Fantin, 2007). Nesse entendimento, para que as crianças interajam com os filmes, considerando estes como cultura produzida, não basta que participem dos debates e sejam coautoras na pesquisa. Dessa forma, podemos considerar uma possível forma *relevante* de relação com o cinema, quando a criança busca novos e outros caminhos e diálogos com essa linguagem, dentro e fora da escola, quando criam também desdobramentos a partir das suas participações nas sessões do cineclube, como as ocorridas na pesquisa a partir da experiência vivida com o cinema na escola.

Ao tratar em suas narrativas sobre os filmes que compõem o Clube do Cinema, as crianças apontam os desafios e dificuldades em obter acesso aos “filmes diferentes”, de culturas diversas, “sem ser de Hollywood”, como elas próprias definem. Mesmo criando estratégias como o próprio Clube do Cinema, buscando filmes em diversos suportes, como a internet e refletindo acerca das cópias de DVDs, as crianças da pesquisa sinalizam a problemática que envolve o acesso a filmes e apontam o Megacine como possibilidade de ampliação desse consumo. Nesse sentido quanto maior a diversidade de filmes que as crianças tenham acesso, maior será sua possibilidade de comparação, em um movimento de formação. Através do cineclube Megacine, as crianças percebem um outro conceito de consumo e demonstram essa percepção com suas narrativas, reflexões e proposições.

A verdade sobre a infância não está no que se fala das crianças e nos saberes que acredita-se ter sobre elas (LARROSA, 1998), mas as próprias falas das crianças trazem pistas para compreendermos como concebem a infância e suas relações construídas com o cinema a partir das experiências culturais tecidas no contexto do Megacine. A partir do cineclube criado na escola, as crianças refletem e dialogam com os seus pares e pesquisadoras sobre as narrativas dos filmes e a constituição da infância na atualidade. Nesse sentido cabe ressaltar a importância de políticas de acesso a variados filmes na escola e de espaços para reflexões e discussões com essas narrativas, como o Megacine e o projeto Cineclube nas Escolas, já mencionado neste trabalho, possibilitando às crianças e jovens a construção de suas próprias leituras e narrativas, ao ressignificar o que viram com suas apropriações dos bens simbólicos.

Ao final desse estudo, percebemos a importância de olhar para as infâncias, com e através do cinema, pois de acordo Larrosa (2006, p. 72) “Por isso, necessitamos do cinema: para que nos ajude a olhar para a infância em sua alteridade constitutiva, à justa distância”. Nesse contexto, precisamos ouvir suas vozes, ver seus olhares e sentir o encontro delas com os filmes e as leituras que estes proporcionam, pois “[...] eles são os reais protagonistas na recepção e produção de uma cultura que lhes é própria.” (FRESQUET, 2009).

Ao tomar a criança como um outro no estudo e escolher a pesquisa-intervenção com intencionalidade, com um olhar político sobre o outro e como abordagem teórico-metodológica do caminhar da investigação, significa pensar em uma pesquisa com crianças exercitando uma escuta sensível para não falar *delas, sobre elas e para elas, mas falar com elas*. É a partir desse encontro com esses outros tão desconhecidos na história, reconhecendo-os como autores e interlocutores da pesquisa, que me permito envolver no percurso do pesquisar construído e compartilhado com esses sujeitos, e reitero a afirmativa de Manuel de Barros (2009, p. 7), trazida na epígrafe inicial do terceiro capítulo: “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.”

Segundo Xavier (1998, p. 370), “No cinema, posso ver tudo de perto, e bem visto, ampliado na tela, de modo a surpreender detalhes no fluxo dos acontecimentos, dos gestos. A imagem na tela tem sua duração, ela persiste, pulsa, reserva surpresas.” Assim como no cinema, a pesquisa reserva surpresas, faz as nossas reflexões pulsarem e amplia os detalhes que no cotidiano poderiam passar despercebidos – detalhes que as próprias crianças revelam. Os processos sociais significados pelas crianças, ao assistir e experienciar os filmes, atribuem novos sentidos à cultura e nos permitem ampliar o olhar ao perceber – cada vez mais de perto – a relação delas com o cinema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____; BARBOSA, Inês de Oliveira (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARANHA, Fábio. Cinema pela porta da frente. *Revista Nós da Escola*, n. 62, 2008. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/_download/revista62.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2012.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: relações com o consumo – importância para a constituição da cidadania. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 49-65, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/194>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Martha Dumont. São Paulo: Salamandra, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIEGING, Patricia. *Populares e perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia*. Blumenau: Nova Letra, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Classificação indicativa*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/classificacao/data/Pages/MJ6BC270E8PTBRIE.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008a.

_____. Libros, pantallas y audiencias: o que está cambiando? *Comunicar*, n. 30, p. 28, 2008b.

_____. Consumo, acesso e sociabilidade. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 111-127, 2009a.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009b.

_____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

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

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CORSARO, William A. Aspectos simbólicos das culturas infantis. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano X, n. 32, jul./set. 2012.

COSTA, Andrea; GOUVÊA, Guaracira. Criança e conhecimento científico: produção de sentidos e marcas culturais. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (Orgs.). *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovellle, 2009.

DUARTE, Rosália Maria. *Cinema e educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O outro no cinema. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 2009.

_____; REIS, J. A. dos. Formação estética audiovisual: outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 59-80, 2008.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FANTIN, Monica. Novo olhar sobre a mídia-educação. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005.

_____. Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6., Brasília, 2006. *Anais...* Brasília, 2006.

FANTIN, Monica. Alfabetização midiática na escola. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL COLE, 16., Campinas, 2007. *Anais...* Campinas, 2007.

_____; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

_____; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.

_____. (Org.). *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.

FERNANDES, A. H. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:

<http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0114325_03_Indice.html>. Acesso em: 9 jan. 2012

_____. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005.

_____; OSWALD, M. L. M. B. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cadernos do CEDES*, Campinas: Unicamp, v. 1, p. 25-41, 2005.

_____. *Imagem, criação e diálogo: reflexões sobre o processo de produção narrativa das crianças*. *Educação On-Line*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 6, p. 1-16, 2010a. Disponível em: <<http://goo.gl/ikHyZ>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

_____. *O cinema e a narrativa de crianças e jovens: reflexões iniciais*. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, p. 49-64, 2010b. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/117>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. *O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos*. Projeto de Pesquisa aprovado pela FAPERJ. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010c.

_____. *O narrar hoje e as hibridações nas produções das crianças*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu-MG, 2010. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6231--Int.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

_____; GATTO, Érica Rivas; FERREIRA, Renata. *O cinema em imagens: o projeto Megacine no ensino fundamental pelas narrativas das crianças*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4., Niterói-RJ, 2012. *Anais...* Niterói: UFF, 2012.

FERNANDES, A. H. *As crianças e os desenhos animados*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FISCHER, Rosa M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 93-101, 2009.

_____; MARCELLO, F. A. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 505-519, 2011.

FRANCO, Marília. Hipotese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 5, p. 1-16, 2010, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e pesquisas: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa Época, 107).

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema, infância e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu-MG, 2007. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.

_____. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu-MG, 2008. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2008.

_____. (Org.). *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: BOOKLINK-CIENAD/LISE/UFRJ, 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e reprodução de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. p. 48-68.

GAMBA JR., Nilton; JOBIM E SOUZA, Solange. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, set./dez. 2002.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org.). *Práticas culturais e consumo de mídia entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p. 23-46.

_____. Aspectos da produção narrativa infantil em tempos de imaginário digital. In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 2., Rio de Janeiro, 2010. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupec/programacao_total.asp>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010.

GUIMARÃES, G.; MAGALHÃES, L. K. C. de; BARRETO, R. G. Textos multimidiáticos na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu-MG, 2010. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010.

GUTIÉRREZ, Martín Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, n. 38, p. 31-39, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. O olho e a câmera. In: _____. *Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. *Infância e linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Infância, violência e consumo. In: _____ (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

_____; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na Idade Mídia. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMIENTO Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____. LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001.

_____. Prefácio. In: TEIXEIRA, Inês; LOPES, José Miguel; LARROSA, Jorge. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância, ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. Tradução Alfredo Veiga-Neto. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 183-198.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. As crianças e as fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: TEIXEIRA, Inês; LOPES, José Miguel; LARROSA, Jorge. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Nélia Mara *et al.* Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 87- 107.

_____. Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 109-130.

MASCARELLO, Fernando. Mapeando o inexistente: os estudos de recepção cinematográfica, por que não interessam à universidade brasileira? *UNIrevista*, v. 1, n. 3, jul. 2006.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. Cinema na escola com Walter Benjamin. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu-MG, 2009. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5653--Int.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

NASCIMENTO, D. C; SOUZA, L. S. Quem é a criança na TV criança. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda Rezende (Orgs.). *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

PEREIRA, R. M. Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. *Revista Teias*, v. 10, p. 1-20, 2009.

_____; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Caderno de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, 2009.

_____; MACEDO, Nélia. Mara. Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PINTO, M. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. In: FANTIN, Monica (Org.). *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias e da comunicação. In: FANTIN, Monica (Org.). *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINE, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ROURE, Glacy. Q. Cinema, educação e psicanálise: uma questão de transmissão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu-MG, 2007. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3724--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

SACRAMENTO, S.; SILVA, L.; DUARTE, R. Formação do gosto na relação de crianças com filmes. In: GOUVEA, G.; NUNES, M. F. (Orgs.). *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 25-34.

SACRAMENTO, Winston de Carvalho Vieira do. Cinema é a maior diversão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES: AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA, 4., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

_____. *A experiência televisiva como mediadora da relação de crianças com o cinema*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0610393_08_Indice.html>. Acesso em: 9 jan. 2012.

SALGADO, Raquel; SILVA, Maira. Eu, tu, eles: a amizade como passaporte para brincar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, p. 55-65, 2010.

SANTAELLA, Maria Lúcia. *Cultura em deslocamento*. s/d. Disponível em: <<http://www.videobrasil.org.br/14/news/port-opiniaio/4Cultura.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____. CERIZARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

SATO, Leny. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2008.

TAVARES, Marcus. Cinema infantil: o que passou na tela. *O Dia*, Fortaleza, 4 mai. 2013. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/portal/opiniaio/marcus-tavares-cinema-infantil-o-que-passou-na-tela-1.578328>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 169-192.

_____; LARROSA BONDÍA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras: 1998. p. 367-383.

ANEXOS

Anexo A**Modelo de autorização enviada aos responsáveis das crianças**

Autorização

Autorizo a utilização do nome, imagem, áudio e produção audiovisual do meu /minha filho/filha para fins da pesquisa de mestrado em educação pela UNIRIO, de Érica Rivas Gatto. A autorização possibilita a utilização dos dados (resultados) da pesquisa em publicações.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2011.

Nome do aluno (a): _____.

Nome do responsável: _____.

RG: _____ CPF: _____.

Assinatura do responsável: _____.

Anexo B

Modelo de questionário



O Projeto Megacine aconteceu durante o ano de 2011 e contou com a participação e o envolvimento de vocês. Que tal lembrar um pouco do desenrolar desse projeto e da sua relação pessoal com o cinema?

Data: ____ / ____ / ____

1) Identificação:

1.1) Nome (opcional): _____

1.2) idade: _____ 1.3) sexo: () menino () menina

2) Marque apenas as sessões do Megacine das quais você participou:

() Vida Maria () Valentin () O dia do Pagamento- Charles Chaplin

() Filhos do Paraíso () O Pequeno Nicolau () As aventuras de Sharkboy e Lavagirl

3) Motivos por NÃO participar das sessões:

() não gosto desses tipos de filmes

() não gosto de debates

() tive compromisso no dia

() como seria apenas o Megacine e a presença não era obrigatória, resolvi faltar

() outros: _____

4) O que você acha de participar dos debates? (pode marcar mais de uma resposta)

() acho legal quando gosto do filme

() não tenho oportunidade de debater sobre filmes em outras ocasiões

() não sei, porque tenho vergonha de falar na frente dos meus colegas

() não gosto de debater, apenas de ver o filme

() não gosto de debater, mas gosto de ouvir as opiniões dos outros

() outras: _____

5) Com que frequência você mais costuma ver filmes nesses suportes? (pode marcar mais de uma resposta)

Cinema - () Muito () Pouco () nunca

TV- () Muito () Pouco () nunca

DVD- () Muito () Pouco () nunca
Internet- () Muito () Pouco () nunca

6) Que tipo de filmes você gosta de assistir nesses suportes?

() Ação

() Comédia

() Drama

() Suspense/Terror

() Outros: _____

7) Fale um pouco mais sobre seus filmes preferidos. Escreva o nome de um filme que você assistiu esse ano fora da escola e que mais te marcou:

Porque ele te marcou? _____

8) O que você achou de participar do projeto **Megacine**?

Obrigada pela sua participação,

Érica e Renata.

Anexo C

Roteiro das entrevistas coletivas

Dia: 17.11.11

Questões:

1) No debate do filme “Filhos do Paraíso”, várias crianças comentaram sobre o que era ser criança no contexto do filme.

Juliana- *“(...) ele não teve infância (...) nem ele nem a irmã dele, porque com 9 anos o pai dele disse que ele não era mais criança, então não teve infância (...).”*

Lohan- *“Porque toda criança tem uma infância, eles não estão acostumados a infância. A criança aqui do Brasil a gente joga bola, brinca, entra no computador. Lá eles não tem essa tecnologia que a gente tem aqui.”*

Luana- *“A infância dele não foi muito boa, ele só tinha que trabalhar, trabalhar, trabalhar, para ter dinheiro para a família (...).”*

“Quando ele falou que quem tinha 9 anos não era mais criança, aqui às vezes as pessoas fala que só não é mais criança a partir dos 15 anos... lá não tem isso, lá já é adolescente em qualquer idade.”

- O que vocês acham que é ser criança?

2) No debate do filme “As aventuras de Sharkboy e Larvagirl” foi tecida uma discussão sobre realidade, imaginação e fantasia.

Hannah- *“A gente sonha com o filme e transforma ele em realidade”.*

Juliana – *“o cinema também valoriza a imaginação da criança”.*

Bruno – *“Eu não gostei muito...eu achei muita mentira.”*

Emmanuel – *“Imaginação e fantasia não tem diferença, precisa ter imaginação para ter fantasia.”*

- Vocês consideram a imaginação e a fantasia importantes para a produção de filmes? Qual o papel da imaginação e da fantasia no cinema?

3) Na aula com os vídeos dos irmãos Lumière, Mèlier e Nosferato, **Esther** disse: *“narrar é como se fosse contar alguma coisa ou falar, mesmo como se fosse um texto (...)”.* **O que é uma história para vocês? Quem seria o narrador da história?**

4) Retomando a fala anterior de **Esther**: *“narrar é como se fosse contar alguma coisa ou falar, mesmo como se fosse um texto, mas só que usando as imagens, um texto não-verbal”*. Pergunto ainda: *A imagem é texto? Por quê? Esther responde: “É... como se fosse um texto não-verbal porque você está lendo a imagem, mesmo não estando escrita”*.

Juliana- *“É só você ler a imagem, é só você ficar olhando que você vai perceber...”*

- O que vocês entendem por ler um filme? Ler um filme é o mesmo que ler um livro? Quais as diferenças entre essas leituras?

5) No momento em que escolhíamos os filmes para o Megacine, **Emmanuel** sugeriu o filme “O Motoqueiro Fantasma” e quando perguntei o porquê de sua escolha ele respondeu: *“Ah...ele é bom!”*

Fernanda - *“Ah... mas Avatar tem sentido, esse filme é muito bonito...”*

Yasmin Nunes: *“Ah...todo mundo quer ver ele, mas também ele é lindo e emocionante, você até chora...”*

- Gostaria de saber o que é um filme bom, bonito e emocionante para vocês?

6) Na entrevista sobre o Clube do cinema, **Andressa** fala: *“Tem um filme aqui que a maioria tem preconceito de assistir porque fala que é chatinho...essas coisas assim...quase ninguém pega esse filme! É o Vila Sésamo 1,2,3, conte outra vez, dizem que é pequenininho, chatinho, de criança...”*

- O que são filmes de crianças? O que são filmes próprios para as crianças? E impróprios? É importante que os filmes tenham classificação etária? Por quê?

7) **Mylena**- *“(...) eu gosto mais de filmes antigos do que os atuais, eu gosto de descobrir coisas antigas, saber como surgiu, saber como era e fazer uma comparação dos filmes atuais com os filmes antigos”*.

Hozana- *“(...) eu prefiro ver mais assim, filmes antigos do que os atuais, porque os antigos não precisam ter narrativa nem nada e já representam tudo (...)”*.

Juliana- *“O filme O Pequeno Nicolau é de 2009 mas é de época...”*

- O que são filmes de época e de antigamente para vocês? Vocês gostam desses filmes? Por quê?

8) **Mylena**- *“Se de qualquer forma se estiver representando as imagens em movimento e você estiver filmando, já é um filme, pode ser segundos ou um minuto, mas já é um filme...”*.

- O que é um filme para vocês? O que um filme precisa ter? E o que é cinema?