

O AUDIOVISUAL COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO*

Ms. Adriane Camilo Costa

Resumo

Neste estudo é proposta uma investigação sobre a ampliação das possibilidades de articulação, informação e interação de estudantes com o mundo da cultura visual e suas múltiplas formas de expressão, tendo como eixo orientador o audiovisual. Nesses termos, parte da observação de construção imagética favorecida pela visualidade que o audiovisual proporciona e potencializa, questionando como essa construção é compreendida por crianças com idade entre 08 e 10 anos. O trabalho com o grupo se aproximou, na dinâmica e na quantidade de alunos, com o contexto das salas de aula da educação formal. À medida que as crianças interagem com as informações fornecidas pelas histórias dos filmes e construíam imagens por meio de desenhos, trabalhos com argila e outros meios, exercitavam a observação, a imaginação e a memória. As crianças representaram as relações estabelecidas entre o percebido no filme com o já conhecido por elas, por meio da elaboração imaginária. Este estudo confirma o importante papel que o audiovisual pode assumir na dinâmica da construção de conhecimento e experiência estética.

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

Este artigo surgiu de algumas consternações que decorrem, sobretudo, dos níveis de frustração de professores e alunos em suas vivências num sistema escolar que tem se mostrado, por razões diversas, impossibilitado de promover a construção significativa do conhecimento, de modo efetivo, pelos sujeitos que por ela transitam.

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

*Este artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado em Cultura Visual

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

A relevância percebida a respeito das relações entre os processos de ensino-aprendizagem e as possibilidades propiciadas pelo cinema e pela TV, compreendidas e afirmadas durante a experiência deste projeto, enfatizaram algumas inquietações, e auxiliaram no seu desenvolvimento, cujo foco era a oferta pela indústria cinematográfica e a utilização por instituições educacionais do material fílmico para crianças¹.

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

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

¹ A palavra *crianças*, juntamente com *estudantes e alunos* no decorrer do texto refere-se ao grupo envolvido na pesquisa.

Os caminhos apontados

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

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

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

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

relação com os outros, e é através dela que aprendemos a pensar a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição.

O cinema como eixo na prática de ensino

A presença da imagem nos meios de comunicação mais presentes na contemporaneidade e o domínio da narrativa visual através da televisão e do cinema são evidenciados por Campos: “(...) na televisão, a fala prepondera, mas a imagem tem grande importância. No cinema existe ou um equilíbrio entre fala e imagem ou a imagem prepondera – e, em alguns filmes, de modo absoluto”. (2007, p.188). A observação de Campos contribui na análise de como se estabelecem as relações entre fala (texto) e imagem nas linguagens do cinema e da televisão, afinal, no *audiovisual* - que articula o som e a imagem - temos a presença do som e da imagem. Para esta pesquisa foram selecionados filmes nos quais as imagens são preponderantes, de modo que as informações mais relevantes são evidenciadas por meio de imagens, que envolvem e circundam o espectador.

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

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

Essas e outras tantas perguntas balizaram o planejamento das etapas do processo, bem como a busca dos referenciais conceituais para sua sustentação: no cruzamento entre as

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

A imaginação e a razão

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

Para estimular o desenvolvimento da atitude crítica e sensível, um aspecto importante explorado é a relação do conteúdo do filme com a realidade da criança. Pode parecer contraditório falar sobre a realidade do sujeito referindo-se a uma narrativa ficcional, que lhe cause estranhamento. Mas o ficcional cinematográfico fornece parâmetros que cooperam com a percepção do que é real, de maneira menos sisuda e mais divertida para a criança, levando-a, de certo modo, a participar do filme. Vygotsky observa as relações entre o brincar e as tendências do desenvolvimento, e as possibilidades de elaborações cognitivas sobre a realidade:

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

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

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

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

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

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

experiência estética, numa clara contribuição para a formação de sujeitos capazes de interagir com imagens em suas diversas naturezas, de modo mais crítico e criativo.

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

Prudências que favoreceram o planejamento das atividades

Que crianças foram estas que compuseram o grupo da pesquisa? Foram crianças frequentadoras da Sociedade Cidadão 2000² do Jardim Guanabara III, na grande Goiânia. A Sociedade Cidadão 2000 é composta por 13 Núcleos de Educação Comunitária, os NUECs, distribuídos em diversas regiões do município. As crianças frequentavam o Núcleo diariamente no período inverso ao da escola formal de ensino. As crianças que integraram o grupo desta pesquisa eram todas moradoras do mesmo bairro em que se encontra o NUEC onde desenvolvi as atividades de campo, no Jardim Guanabara. Do grupo, participaram todas as crianças, do turno vespertino, um total de vinte e cinco, que se encontravam na faixa etária já mencionada.

A experiência humana

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

² A Sociedade Cidadão 2000 – Pelos Direitos da Criança e do Adolescente – foi criada para coordenar e executar as ações voltadas para infância e adolescência no município de Goiânia. Implantada em parceria com Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), a Sociedade Cidadão 2000 é uma organização civil, não governamental, com personalidade de direito privado, sem fins lucrativos e de caráter beneficente. A mesma efetiva seu trabalho através de três coordenações, tendo sempre como referência os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

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

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

O cinema implica

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

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

A narrativa como sujeito e objeto de acontecimentos

A análise da narrativa fílmica, suas possibilidades, os tipos e como foi interpretada pelas crianças, para depois ser re-construída por elas, no desenvolvimento da prática individual e em grupo, foi realizada antes, durante e após as atividades práticas.

As condições da projeção do filme tiveram grande relevância nessa análise, sendo considerado: *Quando, Onde, Por que, Como e Com quem* o grupo assistiu ao filme. O contexto foi levado em consideração, pois se a proposta foi o desenvolvimento e a construção

do conhecimento para incentivar a criticidade dos sujeitos, a totalidade foi de fundamental importância, afinal *os sujeitos* tiveram que se posicionar diante de situações diversas, para que os resultados pretendidos fossem alcançados. E nessa posição, onde se encontra o sujeito, deve envolver conhecimento e prazer, posição subjetiva que está no interior de uma trama de relações sociais, preferência da faixa etária, expectativas, construções de gênero e de raça. Para que a análise fosse possível, dentre os filmes inicialmente selecionados, e assistidos pelo grupo, apenas dois deles e as atividades a eles destinadas constituíram o recorte de análise.

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

Interações entre Realidade e Fantasia

A escolha da metodologia de pesquisa a ser desenvolvida neste projeto privilegiou a pesquisa-ação por entender que os prováveis resultados de uma pesquisa convencional não alcançariam o(s) resultado(s) pretendido(s).

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

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

Para melhor desenvolvimento da análise das atividades realizadas com o grupo, aqui serão relatadas apenas as atividades referentes ao filme “*Kiriku e a feiticeira*” de Michel

Ocelot (2004), que é o filme pelo qual as crianças demonstraram maior empatia e foi projetado em três momentos distintos.

A imagem em movimento

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

A maioria dos filmes que estão em posição de destaque nas prateleiras das locadoras é lançamento e está conectada a uma campanha intensa de *marketing*, ou conta a história de personagens populares de canais de televisão ou histórias em quadrinhos, ou ainda, são releituras de aventuras de super-heróis conhecidos nacional e internacionalmente.

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

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

Na confiança de que o espectador com maior experiência visual³ e algum conhecimento na linguagem cinematográfica estabelecesse uma relação de produção de sentido com a narrativa, e conseguisse se posicionar em relação à mesma, as atividades com as crianças estimou dois momentos: as imagens em movimento e a linguagem empregada na construção das mesmas.

Orientei-me para as atividades práticas e as análises das mesmas entendendo a importância da linguagem na produção de sentido. Vygotsky (1993) salienta que a ocupação cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, nem implica na formação de conceitos, e o “significativo uso da palavra, a sua utilização *como um meio para*

³ Considero experiência visual como todo ato de visão que nos permite refletir, reagir e intervir no meio ambiente.

a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual.” (p.51) ressaltando que o aprendizado precede o desenvolvimento. Para o desdobramento das atividades com as crianças envolvidas no projeto evidenciei que aprender a direcionar o uso da linguagem (falada, imagética, artística, cinematográfica, etc.) é essencial na construção de conceitos.

O filme como estratégia pedagógica

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

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

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

Investigar a relação que as crianças têm com o cinema, como funciona a recepção das imagens em movimento por elas, e como essas imagens contribuem para sua formação e julgamento ético e estético, ajudou a conduzir a pesquisa para que o filme não ficasse apenas no âmbito da distração, mas que houvesse um *recolhimento* (BENJAMIN, 1994), uma apreensão da obra, e que este passasse a fazer parte de um repertório de informações. A escola precisa exercer seu papel de incentivadora de novas conquistas no desenvolvimento intelectual do educando.

Os filmes apresentados às crianças foram selecionados durante a preparação do projeto. Entretanto elas decidiram quais assistir e, após a projeção, demonstraram vontade ou insatisfação em fazer atividades sobre o filme. Através das manifestações de interesse e

desagrado demonstradas, justificadas e avaliadas, o cronograma das ações foi sendo reorientado. O filme *Kiriku e a feiticeira*, dentre os demais, foi o mais comentado pelo grupo, e o pedido de “*ver de novo*” foi recorrente.

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

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

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

A alfabetização permitiria que as pessoas decodificassem seus mundos pessoais e sociais e, assim, estimularia sua capacidade de questionar mitos e crenças que estruturam suas percepções e experiências. (...). Isto é crucial porque não apenas deveríamos aprender a ler as mensagens de maneira crítica, mas também que a análise crítica só pode ocorrer quando o conhecimento serve como objeto de investigação, como força mediadora entre as pessoas. (GIROUX, 1997, p.120)

A participação das crianças, na elaboração do percurso das atividades, indica o sentido de co-responsabilidade construído pelo grupo para com a pesquisa. O trabalho realizado em

equipe considera opiniões e constrói um coletivo, favorecendo o comprometimento dos sujeitos no processo, e sugere alcançar seu objetivo central.

O sujeito intelectualmente ativo

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

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

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

Dentre desses sinônimos apresentados o que melhor interpreta a intenção desta pesquisa é o “juízo crítico; discernimento, critério”, pois é essa a relação pretendida entre cinema e educação. Para se chegar ao juízo crítico é necessário conhecer, formular conceitos, para depois emitir opinião, favorável ou não. Essa compreensão também carece ser ampliada no sentido de receber a crítica, ou seja, de receber opiniões a respeito de uma posição para que a construção de conceitos seja ampliada. Neste sentido, a pesquisa priorizou a

contextualização oral e em grupo, induzindo à discussão dos sujeitos levando-os a exporem suas ideias e conceitos, ao mesmo tempo em que ouve diferentes ideias e conceitos a respeito do mesmo tema, possibilitando assim, a reformulação ou conservação de seus julgamentos já estabelecidos.

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

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

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

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

Piaget, está apta a construir relações permeadas pelo respeito mútuo. Ela, gradativamente, conquista sua autonomia.

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

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

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

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

Por entender que a experiência se configura como um traço cultural enraizado na tradição e não se situa apenas no nível psicológico, Benjamin “denuncia o caráter medíocre da experiência no mundo moderno”. O desencanto do mundo na era capitalista significa o declínio da experiência humana coletiva. (...) Na era industrial, porém, gestos repetitivos e mecânicos tornam a experiência cada vez mais imune a choques; o comportamento torna-se reativo, a memória é liquidada. A perda da experiência esta ligada à mudança dos seres humanos em autômatos, sem significado. (KREMER, maio, 2008, p. 18)

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

A apropriação do objeto representativo da narrativa que eles confeccionaram representou simbolicamente a concretização do processo perceptivo e interpretativo. Como indica Santaella em relação ao processo perceptivo:

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

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

(...) pode-se dizer que a ação é ativa e a percepção é passiva. Na ação, somos nós que agimos sobre as coisas; na percepção, somos agidos por elas. Há, no entanto, percepções extremamente ativas, como, por exemplo, em alguns processos de recepção da arte, assim como há ações passivas, automatizadas,

entorpecidas. A memória também está sob a dominância da segunda categoria, porque, nos seus processos, há sempre uma espécie de força psíquica por ela exercida para atingir a superfície dos processos mentais. (SANTAELLA, 1998, p.19)

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

Considerações Finais

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

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

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

Um exemplo para qual chamo atenção é a presença de alguns elementos no registro imagético realizado pelas crianças que não fazem parte de sua cultura e passaram a compor o seu repertório: “*Professora, coloquei essa montanha porque achei ela muito grande e bonita como um sorvete, com o gelo derramando em cima dela. Eu queria ver uma montanha assim de perto*”(Ricardo, 11anos). A relação que Ricardo estabeleceu entre a *grande montanha* e um *sorvete* pode ser pensada como estratégia de afinidade e empatia criada para construir seu repertório imagético.

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

Foi possível observar a importância que as crianças atribuíram à participação tanto nos momentos de assistirem os filmes, escolhendo seus lugares e posições, como nas elaborações de suas representações e contextualização das mesmas conferindo-lhes significados. A sistematização das atividades realizadas com os grupos fez com que as crianças entendessem a proposta do projeto.

O interesse das crianças em relação às atividades propostas pode ser notado pela expectativa em saber o que iriam fazer ou qual o filme assistiriam em cada encontro. Essa expectativa não só foi percebida por meio das perguntas realizadas diretamente a mim, mas também nos diálogos estabelecidos entre as crianças a respeito dos filmes já assistidos no contexto do projeto e em outros momentos. Compreendi que o diálogo elaborado pelas crianças entre os filmes assistidos no contexto do projeto e os assistidos em outros momentos precisou de um tempo de acomodação e interiorização para se realizar. O que me leva a constatar que a sistematização das atividades num ambiente de respeito mútuo auxilia a criança a conquistar sua autonomia em relação ao conhecimento construído. Neste sentido, a valorização do experimento estético e da experiência de trabalho em grupo cumpre importante papel para que a elaboração dos conceitos se consolide.

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

Se o objetivo proposto para esta pesquisa, que foi desvendar as percepções das crianças sobre os temas e imagens abordados nas narrativas no intuito de apresentar o filme como estratégia pedagógica, ao ser buscado, abriu novas questões e possibilidades de aprofundamento, nem todos os objetivos previamente estabelecidos para as atividades com as crianças foram alcançados. Ao mesmo tempo, outros foram incorporados no desenvolvimento

do projeto, como já mencionado anteriormente. Confirmando que novas e antigas questões ainda permeiam meus pensamentos e me inquietam.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, **Novo dicionário básico da língua portuguesa** (folha/Aurélio) 1988. Ed. Nova Fronteira. São Paulo - Aurélio Buarque de Holanda Ferreira
- BARBERO, M. & REY, G., **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**, 2ª Ed. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004
- BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais** – São Paulo: Cortez, 2005.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** (4ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2005.
- BENJAMIN, W. Revista Educação – **Benjamin pensa a educação** Vol. 7, p.16-25. São Paulo: Segmento, 2008.
- CAMPOS, Flavio de. **Roteiro de Cinema e Televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DUARTE, Rosália. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume: Usp, 2004 – SETTON, Maria da Graça (org.)
- EFLAND, Arthur D., Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais** / Ana Mae Barbosa (org.), São Paulo: Cortez, 2005.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GOUVÊA, Maria Cristina S. Infância, sociedade e cultura. In: **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo horizonte: UFMG, 2002.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1986.
- KREMER, Sônia. Infância e Educação. In: Revista Educação – **Benjamin pensa a educação** Vol. 7, p.16-25. São Paulo: Segmento, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referência Filmográfica:

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

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