



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Fantin, Monica

Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação Entre o Visível e o Invisível
Educação & Realidade, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 205-223

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227054013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação Entre o Visível e o Invisível

Monica Fantin

RESUMO - Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. Este texto analisa a relação entre cinema e criança a partir de alguns entendimentos teórico-conceituais sobre o cinema como arte, indústria, dispositivo e linguagem. Da relação entre cinema e imaginação, busca-se entender como os diferentes modos de ver filmes atuam na construção do imaginário infantil para compreender as representações que as crianças têm da experiência com o cinema. Considerando que a pesquisa com crianças pode ser uma forma de compreender criticamente a produção cultural de nossa época, o texto apresenta aspectos de uma pesquisa empírica realizada com crianças em diferentes contextos socioculturais e sugere algumas possibilidades de mediação para pensar o cinema no contexto da educação.

Palavras-chave: **Cinema. Crianças. Mediação. Imaginário infantil.**

ABSTRACT - Cinema and the children's imaginary: the mediation between the visible and the invisible. This paper analyzes the relationship between cinema and children, from some theoretical-conceptual views of the cinema as an art, industry, mechanism and language. As for the relationship between cinema and imagination, the understanding of how the different ways of seeing movies act in the construction of the children's imaginary is sought, as a way to comprehend the representations that children make of their experience with the cinema. Considering that researching with children can be a way of critically understanding the current cultural production, this text presents aspects of an empirical research carried out with children from different socio-cultural contexts, and proposes some possibilities of mediation between cinema and education.

Key-words: **Cinema. Children. Mediation. Children's imaginary.**

Cinema: conceitos e representações

Refletir sobre o que é cinema e sobre as possibilidades da linguagem audiovisual é condição fundamental para compreendermos a experiência cultural das crianças com os filmes hoje. E antes de perguntarmos o que é cinema para as crianças, poderíamos nos perguntar *o que é o cinema para nós?* É arte, entretenimento, indústria, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? Enfim, quais dessas dimensões estão mais presentes na perspectiva da educação?

Para responder a algumas dessas questões, poderíamos percorrer a história do cinema nesses mais de cem anos e dificilmente encontrariam as respostas definitivas, dado o grande número de teorias explicativas sobre as diversas formas de pensar o cinema, a sua estrutura, as suas linguagens e os seus significados na relação com o espectador. Dependendo da teoria que se utilize, o cinema pode oferecer significados diferentes: arte, novas percepções, consumo, ideologias, consciência da realidade, identificações, poesia, sonho, emoções, enfim, diferentes formas de participação nas fronteiras da experiência cinematográfica.

Se considerarmos a definição do Aurélio, “cinema é: 1. Arte de compor e realizar filmes cinematográficos; 2. Cinematografia; 3. Projeção cinematográfica; 4. Sala de espetáculos, onde se projetam filmes cinematográficos” (Ferreira, 1995, p. 151). E de início temos quatro sentidos comuns e diferentes do termo: arte, técnica, espaço físico e linguagem. Assim, quando se fala de cinema, está se falando de um *modo cultural* (Coelho, 1999, p. 110), um domínio mais amplo que o filme, que, sendo mais delimitado e além de objeto físico, envolve um discurso como texto significante, com sentido social, cultural e psicológico.

O cinema pode ser estudado a partir de diversas perspectivas, desde a análise estética até a narrativa, o entretenimento, o evento cultural. Graeme Turner (1988) apresenta o cinema como uma prática social inserida no funcionamento da própria cultura, chamando atenção para suas dimensões de produção, consumo, prazer e significação.

Na dimensão da semiótica - que, neste texto, nos ajuda a pensar nas possíveis relações entre os significados do filme, a imaginação e o imaginário -, Christian Metz (2002) analisa a instituição cinematográfica, distinguindo os três tipos de máquina: *máquina econômico-produtiva* do aparato; *máquina psicológica* do espectador e *máquina paratextual* dos discursos sobre o filme. Ou seja, três abordagens para entender o estudo do cinema, e não o fato cinematográfico em si: a econômica, a psicanalítica e a semiótica ou a linguística. Entendendo o cinema como instituição cinematográfica, para Metz este fato sociocultural multidimensional inclui acontecimentos pré-filmicos (como a infraestrutura econômica, a tecnologia), pós-filmicos (a distribuição, a exibição e o impacto político-social do filme) e a-filmicos (a arquitetura e a decoração da sala de cinema, o ritual social de ida ao cinema).

Nessa perspectiva, o cinema, como instituição, pode ser entendido como produção, distribuição, consumo, mercado; como experiência onírica, em que o ambiente escuro e acolhedor da sala de projeção permite uma recepção semi-consciente do filme como ilusão ou sonho; e como um corpo de discursos - de diretores, da crítica, do público e da teoria - sobre o cinema.

Nestes diferentes discursos, Arlindo Machado lembra-nos que

a questão do cinema já não se resolve dentro do campo próprio do cinema. Com a convergência dos meios e a generalização do audiovisual, as questões teóricas se deslocaram. Os fundamentos de uma nova teoria do audiovisual podem já não estar sendo construídos no campo específico do cinema [...] (2007, p. 130).

E ainda que o autor esteja se referindo ao impasse teórico que o cinema vive hoje e à busca em relação aos novos meios, isso pode nos levar a novas sínteses.

Pode, por exemplo, aproximar-nos da ideia de Deleuze, para quem uma teoria do cinema “não deveria tratar do cinema, mas do conceito por este desencadeado, das formas como ele fabrica novas conexões entre campos e disciplinas” (Stam, 2003, p. 284). Para o Stam, Deleuze “não apenas teoriza o cinema de novas maneiras mas *cinematiza a filosofia*” (Stam, 2003, p. 284) e isso pode nos inspirar a *cinematizar a educação*.

Enfim, diante de tamanha multiplicidade de significados, Wittgenstein (1997) afirma que o significado de um termo se refere ao uso que dele se faz. Nesse sentido, aqui o cinema será entendido como *objeto plural* - que possui dimensões estéticas, cognitivas, psicológicas, sociais e envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica - e como síntese entre arte, indústria, dispositivo e linguagem.

Cinema como arte, como indústria, como dispositivo e como linguagem

Nas primeiras teorias do cinema, ele era definido a partir de suas relações com as demais artes, absorvendo as artes espaciais (arquitetura, escultura e pintura) e as artes temporais (poesia, música e dança). Naquela época, por volta de 1910, considerar o cinema como arte *total* implicava recuperar uma sensibilidade perdida com a invenção da imprensa e redimensioná-la, pois o cinema era considerado *a única arte verdadeiramente moderna*.

Considerando que o cinema oferecia uma nova forma de arte adequada à construção de uma outra experiência de sensibilidade, Benjamin (1994, p. 187) defendia uma dimensão libertadora da *arte sem aura* que é o cinema, revelando o potencial político progressista que essa nova sensibilidade poderia ter, tanto na sua forma de expressão como no conteúdo da existência do homem moderno.

Para ele, o cinema era uma forma de arte que implicava modificações profundas no aparelho receptivo, cujas transformações sociais imperceptíveis acarretariam mudanças na estrutura da recepção que seriam utilizadas pelas novas formas de arte. Ao mesmo tempo, teóricos como Adorno e Horkheimer (1985) previam o naufrágio da arte a partir do cinema, que para eles não sobreviveria à vulgarização de uma cultura transformada em indústria.

Hoje, entender o cinema como arte contemporânea implica perguntar se, em razão de seu estatuto social de arte, seria um qualificativo que deveria ser atribuído a uns poucos filmes ou a todos? O que é considerado um filme-arte? A capacidade de perguntar nem sempre significa a capacidade de resposta, e além da complexa discussão *o que é arte*, tal pergunta remete para o conceito de autoria, questão fundamental para a cultura moderna que precisaria ser problematizada.

Nos anos 1960, os estudos da semiologia começaram a influenciar discussões e teorias sobre o cinema, preocupando-se com a maneira como os filmes eram compreendidos. Os estudos da semiótica voltavam sua atenção ao filme, evidenciando o que nele permite produzir sentido, e isso reduziu a discussão da arte e do belo a uma questão secundária ou supérflua, entrando no terreno da análise do filme e de seus sistemas de significantes.

Se a política dos autores valorizava certos diretores como artistas, para a semiologia todos os diretores são artistas e todos os filmes são arte, simplesmente porque o estatuto socialmente construído do cinema é o da arte (Stam, 2003, p. 126).

No entanto, era impossível analisar o que é o cinema sem considerar os meios de sua produção, e a ênfase volta-se para entender que o cinema é essencialmente uma indústria que produz uma mercadoria como o filme, “mercadoria fortemente condicionante da mentalidade das massas; mercadoria que possui um notável potencial ideológico, mas sempre conotado como produto industrial que deve ser consumido por um público para quem tal produto foi pensado, realizado e comercializado” (Tagliabue, 2001, p. 39).

O interesse pelos aspectos socioeconômicos do cinema foi tomado por diversos autores, pois entender o cinema como indústria significa pensar na “máquina econômico-produtiva” que Metz (2003) situa e tudo que ela envolve. Os fatores econômicos de certa forma sempre estiveram relacionados às produções artísticas e intelectuais em que a comercialização aparece, principalmente, na sua difusão. No cinema, cada trabalho de criação é comercializado, do roteiro à distribuição, e isso se deve à evolução do próprio meio, pois os progressos técnicos são contínuos, e os problemas artísticos e intelectuais colocados na produção filmica estão cada vez mais em segundo plano devido à pressão comercial, diz o autor.

O entendimento da instituição cinematográfica nos remete para a noção do dispositivo cinematográfico, que envolve representação, posição simbólica, imaginário e um jogo de identificações que regulam o funcionamento da mente

e do inconsciente, diz Metz. De acordo com ele, o dispositivo também envolve as relações entre ideologia, desejo e economia, que são muito poderosas no cinema, pois, como discurso, é justamente o princípio de sua eficácia “apagar as marcas da enunciação e se disfarçar em história” (2003, p. 404). História que é narrada com uma linguagem própria.

Considerar o cinema como linguagem implica pensar nas regras e nas convenções de uma gramática de códigos e de elementos que produzem sentidos através do texto fílmico. A linguagem cinematográfica, para Metz, é um conjunto de mensagens cujo material de expressão seria composto por cinco elementos: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos, os ruídos, os sons musicais e a escrita (Metz apud Stam, 2003, p. 132).

Para muitos estudiosos do cinema, o que constitui a especificidade da linguagem cinematográfica é o efeito de montagem. Essa “linguagem transparente” foi particularmente trabalhada por Eisenstein, para quem “plano e montagem são os elementos básicos do cinema” (2002, p. 51), pois de duas imagens sempre surge uma terceira significação, como na estrutura do pensamento dialético da tese, da antítese e da síntese.

Considerando a montagem cinematográfica um trabalho sobre o intervalo, Deleuze (1985) refere-se a ela como o vazio que separa dois enquadramentos em que o interstício seria mais importante que a associação. A distância seria um intermeio constitutivo da imagem que o espectador seria levado a preencher quando se deixa imaginar além da tela. E esse conceito é particularmente importante para pensar a questão da imaginação e do imaginário no cinema.

Cinema, imaginação e imaginário

A cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes em movimento. Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de idéias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, atiçar a sugestionabilidade, gerar idéias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação. Uma infinidade desses processos interiores deve ir ao encontro das impressões (Munstenberg, 2003, p. 27).

Um dos primeiros teóricos do cinema, Munstenberg preocupou-se em explicar como funciona a narração cinematográfica e sua relação com as operações mentais do espectador. Conhecer alguns desses processos interiores levam-nos a pensar no potencial da imaginação e nos imaginários que o filme permite construir. “O filme conta-nos a história humana superando as formas do mundo exterior – o espaço, o tempo e a causalidade; e ajustando os acontecimentos às

formas do mundo interior – a atenção, a memória e a imaginação e a emoção”, diz Munstenberg (apud Aumont, 2005, p. 226).

Ainda que a ideia do autor expresse mais uma concepção do cinema do que uma psicologia do espectador, privilegiando a reflexão sobre o filme de ficção, sem tratar do cinema documentário, educativo ou de propaganda, como diz Aumont, ela foi retomada e atualizada por autores como Metz, no estudo da relação entre cinema e Psicanálise. Diante disso, é importante considerar os processos interiores para entender alguns aspectos da relação entre crianças, cinema, imaginação e imaginário.

Apesar de os conceitos de imaginação e de imaginário serem historicamente polissêmicos e marcados por ambiguidades em diferentes visões teóricas, Girardello (2003) nos lembra que isso não impede seu uso nos diálogos entre mídia e cultura. Objeto de estudo de diversas áreas, tais conceitos permitem abordagens filosóficas, psicológicas, psicanalíticas, dos estudos da comunicação e da cultura, etc., foram temas de grandes pensadores: Platão, Aristóteles, Kant, Freud, Sartre, Bachelard e muitos outros.

Podemos sintetizar a história do conceito de imaginação a partir de três metáforas sugeridas por Richard Kearney (apud Girardello, 2003, p. 11): espelho, lâmpada e labirinto de espelhos. A metáfora de imaginação como espelho sugere que a imagem mental reflete a realidade, como era entendida na Idade Média. A ideia de imaginação como lâmpada refere-se à imaginação como produção de realidade e de formação de imagens a partir dos sentidos, da invenção e da abstração, ideia que predominou na Idade Moderna. E a imaginação como labirinto de espelhos diz respeito a uma visão pós-moderna e se refere aos labirintos de espelhos como alusões, referências e paródias que entendem as imagens como simulacros.

Nesse trabalho, entendemos a imaginação a partir de uma síntese entre a compreensão de Bachelard (1997, p. 18), para quem a imaginação “[...] é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade [...]”, e a ideia trabalhada pelos estudos da comunicação, “imaginação como instância de produção semiótica e apropriação cultural.” (Girardello, 2003, p. 11). O imaginário será entendido como “dimensão coletiva da imaginação, ou como acervo do imaginado”, ideia que Girardello (2003, p. 15) trabalha a partir da definição de Gilbert Durand. Sem esperar a concordância quanto ao significado destes conceitos, lembramos que “o problema parece estar na natureza complexa e mutante da imaginação, e no fato de a imaginação estar no ponto crucial dos aspectos compreendidos de nossa vida” (Egan, 2007, p. 13).

A partir dessa compreensão, podemos entender como o cinema atua no imaginário infantil distinguindo-o de outras mídias a partir de seus meios expressivos. É justamente “a natureza *imaginária* do significante filmico que faz dele um catalisador tão poderoso de projeções e emoções”, enfatiza Metz. (apud Stam, 2003, p. 142). E é nessa dimensão psíquica da *impressão de reali-*

dade do meio cinematográfico que os teóricos psicanalíticos buscam explicar o poder do cinema sobre os sentimentos humanos.

Considerando que a experiência do espectador não se limita às sensações luminosas e sonoras do filme, o cinema também envolve a memória, que atua evocando coisas que dão e constroem sentidos, e situam melhor as cenas, as palavras e os movimentos na mente do espectador, diz Munstenberg (2003, p. 36-37). Essa função impulsionadora de relações está tanto ligada à memória quanto à imaginação.

No cinema, a imaginação projeta-se na tela, mas o curso natural dos acontecimentos pode ser modificado pela simples ação dos pensamentos, transgredindo a relação com o tempo, permitindo voltar ao passado ou fazer uma ponte com o futuro em minutos. Neste sentido, “o cinema pode agir de forma análoga à imaginação: ele possui mobilidades de idéias que não estão subordinadas às exigências concretas dos acontecimentos externos, mas às leis psicológicas da associação de idéias. Dentro da mente, o passado e o futuro se entrelaçam com o presente” (Munstenberg, 2003, p. 38).

No entanto, se a memória relaciona-se com o passado e a imaginação com o futuro, no cinema o pensamento transgride essa ordem e vive a intensidade do que acontece simultaneamente em diversos tempos e lugares, inclusive no extracampo, e naquilo que acontece e não aparece na tela. Estando em vários lugares em um mesmo momento, “só o cinema é capaz de dar corpo a esta divisão interna, a esta consciência das situações contrastantes, a esse intercâmbio de experiências divergentes de espírito” (Munstenberg, 2003, p. 43).

Essa perspectiva de visualizar o passado e projetar o futuro permite compartilhar os caprichos da imaginação dos personagens, dos autores, dos diretores e também dos espectadores. No cinema, além de testemunhar o que a imaginação dos personagens revela, temos a possibilidade de ir além, pois os filmes oferecem panoramas deslumbrantes aos nossos olhos e mostram-nos milhares de fantasias possíveis. Alguns estudos sugerem que esse processo é potencializado nas crianças pela especificidade de seu pensamento simbólico, pelo estranhamento e pela inversão do olhar (Fantin, 2004).

Considerar que o cinema enriquece o imaginário das crianças não significa negar a complexidade que envolve a relação entre imagem e imaginação. Os estímulos visuais hoje são tantos e de tantas ordens, que parece que perdemos a capacidade de imaginar a partir das palavras, como diz Calvino (1990). E isso é particularmente válido para a relação entre cinema e imaginação, sobretudo a partir de adaptações literárias para o cinema. Mas será que as imagens do cinema que desencadeiam processos imaginativos também podem limitar a imaginação? Será que a distância e o contraste entre a pré-imagem formada pela criança a partir da palavra e a imagem proposta na tela podem significar certo empobrecimento da imaginação?

Considerando que o imaginário se constrói de diferentes formas, tais questões podem ser redimensionadas, mas “as imagens de um filme raramente con-

seguem capturar a força emocional das imagens mentais que formamos ao ler. E é por isso que o cinema raramente consegue evocar e estimular nossas respostas imaginativas com uma força semelhante à literatura”, diz Egan (apud Girardello, 1997, p. 49). No entanto, é bom lembrar que o cinema e a literatura envolvem linguagens diferenciadas, e que os processos e os contextos de produção e de recepção destes meios são diferentes.

Além disso, a imaginação no cinema também está ligada à capacidade de persuasão do dispositivo cinematográfico, que envolve um conjunto de fatores, desde a situação cinematográfica da imobilidade e da escuridão até os mecanismos enunciativos da imagem que induzem o sujeito a projetar-se na representação (Stam, 2003, p. 185). Certos efeitos subjetivos destes fatores perdem sua especificidade e sua importância quando vistos na televisão, e tal poder de persuasão e impressão de realidade perdem muito de sua força, podendo comprometer, em alguma medida, o potencial da imaginação no contexto televisivo doméstico ou escolar, que é onde a maioria das crianças brasileiras assiste aos filmes.

Nesse processo de projeção, a intensidade dos fenômenos cinematográficos pode ser entendida no seu duplo aspecto de projeção e de identificação: projeção do filme na tela e projeção imaginária do espectador; identificação do espectador com o personagem da história ou com o ator e também identificação consigo mesmo. Para Metz, isso implica um saber duplo e unitário, pois ao ver um filme o espectador percebe algo do imaginário e sabe que é ele que está percebendo e transcende essa percepção. O espectador identifica-se consigo mesmo e com o ato de percepção, “não como objeto, mas como sujeito transcendental: além da identificação em cadeia, com o olhar da câmera cinematográfica ou com o ponto de vista do diretor” (Metz apud Casetti, 2004, p. 188).

Em seu livro *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Edgar Morin trata da relação entre projeção-identificação, dizendo que “o cinema convida-nos a refletir sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário”. Retomando as teses sartreanas sobre a imagem como *presença-ausência* do objeto, Morin analisa os mecanismos comuns aos sonhos e ao filme, analisando a projeção-identificação, no qual, em vez de o sujeito se projetar no mundo, absorve o mundo em si.

Esse processo de projeção-identificação é ativado no contexto da sala de cinema, onde a escuridão está organizada para propiciar uma participação psíquica e afetiva, e para “isolar o espectador”, diz Morin (2003, p. 155). Isolado, mas no meio de uma *alma comum* de uma participação coletiva que amplifica sua participação individual, o espectador pode estar ao mesmo tempo isolado e em grupo, condições contraditórias e complementares, favoráveis à sugestão. Para o autor, o espectador das salas de cinema é um sujeito passivo em estado puro: “Quando os prestígios da sombra e do duplo se fundem na tela branca de uma sala noturna [...], quando os canais da ação se fecham, abrem-se então as comportas do mito, do sonho e da magia” (2003, p. 185).

Embora hoje saibamos que a recepção é ativa, além das questões específicas do meio que interferem nas formas de recepção, há outros fatores que contribuem para criar a atmosfera do espetáculo. Afinal, o ritual específico de ir ao cinema envolve uma preparação, uma saída, um passeio, ver gente e assistir ao filme ao lado de outras pessoas. E essa possibilidade de compartilhar emoções faz a grande diferença do meio cinema configurando-se também como espaço de socialização e de produção de imaginários coletivos.

Assim, o distanciamento, o estranhamento e a escuridão que o espaço da sala de cinema permitem construir a partir da evasão do tempo-espacó que propicia estão longe de poder ser reproduzidos na televisão e no ambiente doméstico ou escolar. E, se considerarmos a importância destes aspectos na imaginação, é certo que a emoção do filme estará presente tanto na sala de cinema quanto diante da televisão, mas será completamente diferenciada, pois envolve outra forma de significação e de apropriação.

Modos de ver filmes e suas mediações

Se o cinema é uma “máquina simbólica de produzir pontos de vista”, como diz Aumont (2004, p. 77), muitos são os *modos de ver* os filmes, e na fruição dessa *arte de fabricar imagens* há diversas formas de apropriação, da fruição lúdico-evasiva até uma apreciação educativa, que além da fruição *espontânea* pode envolver análise, interpretação, crítica e produção (Fantin, 2006). Muitas dessas formas estão ligadas ao seu contexto de exibição.

Considerando que a maioria das crianças brasileiras só tem acesso aos filmes via mediação da televisão, do videocassete e, mais recentemente, do DVD (Fantin, 2006a), precisamos discutir as especificidades dos meios, os diferentes modos de ver e de assistir a filmes na sala de cinema ou na televisão, e refletir sobre o que estas relações possibilitam e impedem em termos de construção do significado, de experiência estética e do imaginário infantil.

Diante disso, como pensar o encontro da criança com o filme na televisão, em casa ou na escola? Muito se tem discutido sobre as diferenças entre assistir aos filmes no cinema e na televisão, e isso continua sendo um terreno de conflitos. Se há um tempo, o argumento era o de que considerar o cinema e os filmes em espaços diferenciados daqueles para os quais foram pensados, modificava a forma de apropriação, hoje essa discussão está mais complexa. Muitos filmes já não estão mais sendo produzidos para a sala escura do cinema, mas para o mercado de vídeo, de DVD e de televisão, e com a generalização dos novos meios digitais, o dispositivo, o texto fílmico e o espectador estão mudando de estatuto, diz Machado (2007, p. 133).

Além disso, se o significado da obra é o todo, o contexto de fruição no processo de significação e de apropriação dos filmes é fundamental. Vimos que o cinema envolve todo o contexto em que se assiste ao filme, e isso significa

muito mais do que *apenas* o ato de ver o filme. Assistir a um filme em casa ou na escola, na televisão ou no DVD envolve variáveis que modificam a forma de percepção e de significação. O contexto de fruição é outro, a luz do aparelho de TV é diferente, a perspectiva interna da imagem é diferente, a atenção é diferente, o espaço é outro. Circunscrito ao ambiente doméstico ou escolar, dificilmente o espectador encontra o fascínio da tela grande, a imersão do som estéreo e o espaço coletivo da sala escura.

A perspectiva da semioprágmática de Francesco Casetti e de Roger Odin estuda como os filmes e suas linguagens produzem sentidos e influenciam os espectadores a partir dos diferentes contextos. Para Odin, o objetivo da semioprágmática é mostrar os mecanismos de produção de significado, entender como o filme é compreendido, e, nessa perspectiva, tanto a produção quanto a recepção de um filme são atos institucionais que envolvem papéis moldados por uma rede de determinações produzidas pelo espaço social mais amplo, já que a produção e a leitura de filmes são constitutivas de práticas sociais (Odin apud Stam, 2003, p. 280). Casetti, por sua vez, fala em um “pacto comunicativo” que envolveria a negociação, a interação e a cooperação que ocorrem entre texto e espectadores. Assim, para Odin e Casetti, o espaço de comunicação constituído pelo produtor e pelo espectador de cinema é extremamente diferente, indo do espaço pedagógico da sala de aula, passando pelo espaço familiar do filme assistido em casa, e chegando até o espaço ficcional e de entretenimento da cultura midiática.

Estudando a relação entre filme e contextos, Odin elabora uma série de modos de produção de sentidos que reconduzem a diversos modos de leitura que os espectadores utilizam e aos efeitos que podem alcançar. Tais modos de leitura estão assim referenciados em Casetti (2004, p. 281): *modo espetacular*: ver filme para fazer distrair o espectador, espetáculo e evasão, mais que uma história; *modo ficcional*: ver filme para fazer o espectador vibrar, sentir ao ritmo dos eventos, participar das vivências dos personagens; *modo fabulizante*: ver filme para extrair uma lição da mensagem proposta; *modo documentarizante*: ver filme para informar-se sobre a realidade das coisas do mundo, filmes históricos, etnográficos e documentários; *modo argumentativo-persuasivo*: ver filme para convencer, elaborar um discurso, filmes didáticos com fins educativos e escolares; *modo artístico*: ver filme destacando a produção de um autor, filmes de arte; *modo estético*: ver filme interessando-se pelo trabalho de imagens e sons, filmes experimentais; *modo energizante*: ver filme para vibrar ao ritmo das imagens e dos sons sem preocupar-se com conteúdos, filmes musicais e videoclipes; *modo privado*: ver filme que produz efeito de retorno à vivência pessoal ou de grupo a que se pertence, reforçando a identidade, como os vistos e realizados na escola, associações e centros culturais.

Esses modos, ainda que não se tenha consciência disso, são conhecidos e praticados tanto pelos autores como pelos espectadores, pois ambos intervêm no filme para dar-lhe corpo e expressão. Sem ser excludentes, podem ser mobi-

lizados simultaneamente em diversos níveis, pois sua hierarquização depende do texto e do contexto de leitura.

Se os sentidos são construídos em contextos sociais definidos e serão diferenciados conforme seu *lugar institucional* ou o espaço social em que o filme está sendo visto, isso supõe regras de comportamento e, por vezes, certos sentidos a dar ao filme. Para Casetti, a instituição *cinema comercial* envolve o modo *espetacular, ficcional e energético*; a instituição *pesquisa* promove o modo *artístico e estético*; a instituição *família* propõe o modo *privado*, e a instituição *didática* prioriza o modo *documentário e argumentativo*. Em situações educativas, diferentes modos podem ser aplicados, sobretudo o *fabulizante e o privado*, diz Mosconi (2005, p. 115).

Considerando que todos os modos de ver podem ser educativos, pois mais importante que o filme em si é a relação que com ele se estabelece, com a mediação adequada, todos os modos podem estar presentes num contexto formativo. Pensemos no modo *ficcional e no privado*, que parecem ser os que mais se aproximam dos modos de assistir a um filme na instituição *cinema comercial e televisão*.

Se a instituição regula e subordina os modos de leitura, o papel do texto diminui ou se reduz, dificultando uma possível leitura desviante. Mas uma visão dialética da experiência estética envolve o objeto em si, o sujeito e a relação que se estabelece entre eles num dado contexto. Acreditar que o contexto determine tudo pode absolutizar tal relação, relativizar o texto e até mesmo minimizar as subjetividades que são construídas a partir da interação com o filme.

Casetti explica que é necessário dar ao texto e ao contexto sua real importância, destacando a duplicidade da relação entre eles. Se, de um lado, o texto recupera seu peso sendo ponto de partida e de chegada, de outro, o contexto mantém seu papel dando ao texto os perfis com que se apresenta para ser decifrado. Ou seja, “é o texto que motiva a exploração do contexto, mas é o contexto que faz do texto aquilo que este é” (2004, p. 284).

Em que pesem as diferenças tecnológicas, de estatuto social, de recepção em relação à sala de cinema e ao ambiente doméstico ou escolar (tela grande do cinema x tela pequena doméstica, atenção concentrada x atenção dispersa), a inclusão de propagandas na TV comercial, as paradas, os avanços e recuos propiciados pelo vídeo e pelo DVD, o *making of* e tantos outros fatores, o cinema e a TV ainda compartilham códigos de uma mesma linguagem. E diante dos diferentes *modos de ver* e de suas diversas possibilidades de mediação, como tais representações são percebidas pelas crianças?

As crianças e os filmes

Como as diferentes explicações sobre o cinema, sua relação com o imaginário e com os *modos de ver* estão presentes na experiência das crianças com os filmes? A partir do conceito de vivência e experiência em Benjamin, é possível

observar que a vivência individual, fugaz e passageira de assistir a um filme pode transformar-se em experiência quando narrada, refletida e compartilhada. Experiência que é despertada no encontro com o filme e que, sem se limitar a isso, nos leva a outras possibilidades.

A partir de um estudo de recepção que fez parte de uma pesquisa sobre a relação entre crianças e cinema em vários contextos socioculturais, é possível analisar as falas das crianças brasileiras e italianas sobre o que é o cinema para elas. A pesquisa empírica envolveu a exibição de um filme, a aplicação de questionário e de entrevistas de aprofundamento com crianças. Na análise, suas falas foram convertidas em categorias por aproximação de significados: representação, participação estética e apropriação¹. Através da categoria representação, foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as respostas das crianças a respeito do que pensam sobre o cinema.

Representações das crianças sobre o cinema

As representações que as crianças têm sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural que é o cinema. Alguns denominadores comuns dessa relação foram interpretados a partir das perguntas: o que é o cinema para você? O que um filme deve ter para agradar as crianças? Quais seus filmes preferidos? Quais as diferenças entre assistir a filmes no cinema e na televisão? A análise dessas representações identifica como as crianças configuram seu entendimento sobre o cinema e como constroem suas escolhas em relação aos filmes a que assistem.

O que é cinema para você? Considerando as definições dadas e os sentidos plurais desta experiência, as crianças revelam a dificuldade de encontrar instrumentos linguísticos e conceituais para descrever o que é cinema e o entendimento que têm desta experiência. Diante da multiplicidade de significados que as crianças trazem sobre o que é cinema, foi possível perceber uma relação entre as definições imprecisas, vagas e paradoxais, comuns tanto a quem frequenta como a quem não frequenta a sala de cinema. As respostas nos diferentes contextos seguiram a mesma linha, indicando uma tendência que aponta a compreensão do *cinema como um lugar, uma diversão ou como filmes*, confirmando a polissemia do termo.

A adjetivação dada ao *lugar* qualifica as diferentes percepções das crianças, fazendo ver que o cinema não é *apenas um lugar*, mas um *lugar legal onde as pessoas vão ver filmes, uma tela grande e um lugar em que se assiste aos filmes com amigos*. O caráter de diversão é explicitado pelas crianças através de termos como *uma coisa legal e divertida, um passatempo, que faz rir*. No entendimento do cinema como sinônimo de filme, é *um filme em lançamento*, algumas crianças identificaram o tipo de filme que hoje passa na maioria dos cinemas: *cinema é um*

lugar onde se assiste a filmes que sairão em fita depois. Isso sugere a percepção das diversas modalidades em que o filme pode ser acessado e da lógica do mercado de produtos culturais.

O fato de a definição do cinema como *encontro de amigos* ter aparecido estatisticamente só no contexto italiano sugere que, para estas crianças, ele é assim percebido porque deve se constituir numa prática cultural habitual, diferentemente da maioria das crianças brasileiras participantes da pesquisa, visto que 40% das crianças de escola pública nunca tinham ido ao cinema. As crianças também entendem o filme *como história* ou *como modo de contar histórias*, o que sugere reconhecer o cinema como um dos contadores de histórias da contemporaneidade.

Parece que, no imaginário das crianças que participaram da pesquisa, o cinema aparece em sua positividade, e a ausência de associações negativas, que conotem desprazer, chama a atenção. Sendo o cinema espaço de emoções as mais diversas, como explicar que os sentimentos de medo, angústia e tensão ou mesmo a frustração diante de certos filmes não estejam contemplados nessa conotação? Talvez porque essas emoções não sejam determinantes na percepção do que o cinema representa em sua força maior: lugar de encontro e emoções caracterizadas por momentos de prazer, ainda que o desconforto também possa estar presente.

Enfim, para as crianças, cinema é *uma arte e uma cultura, é uma tecnologia, é um tipo de história que fica na cabeça, é assistir filme no telão com pessoas amigas*. Com simplicidade e singeleza, uma menina brasileira diz que *cinema é quando vê a tela e tudo escuro dá um arrepião na gente e um lugar cheio de crianças, isso é o filme para mim*. E com certa sofisticação, uma menina italiana diz que *cinema não é somente um passatempo, mas também um ponto de vista diferente, idéias diversas, concentração e atração, é introduzir-se em um mundo novo e fantástico*. Ou seja, estas sínteses expressam uma beleza que ultrapassa fronteiras, pois ambas, a seu modo, se referem tanto às dimensões psicológicas, estéticas e sociais do cinema como ao texto, contexto e paratexto que envolvem essa prática cultural.

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

O que um filme deve ter para agradar as crianças? Os critérios que as crianças estabelecem espontaneamente a respeito do que o filme deve ter para agradá-las pode revelar aspectos de seu imaginário e também foram muito semelhantes nos dois contextos. *Histórias de fantasia e de aventura, ser divertido, ter crianças e animais, não ter violência e ter coisas que ensinam*, são alguns dos atributos que o filme deve possuir para agradar as crianças.

Se consideramos que as histórias possuem certos arquétipos pertencentes à *linguagem universal da narrativa*, a ênfase nas *histórias de fantasia e aventura*

parece aproximar as crianças da ideia de Chaplin de que “num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação” (2002, p. 3).

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

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

No entanto, ser fácil de entender não significa estar isento de reflexão, o que remete à discussão sobre adequação de filmes para crianças em contextos formativos. Embora as crianças assistam a filmes que não sejam diretamente feitos para elas, mesmo sem entender, muitas vezes o fazem por certa pressão ou apelo do marketing, da moda e do grupo. Algumas vezes, deixar de entender um filme não faz diferença nenhuma para a criança, que logo esquece; em outros casos, pode se transformar em situações de desconforto e medo.

Em resposta à pergunta se as crianças só deveriam assistir aos filmes feitos para elas, um menino italiano respondeu: *Não, porque cedo ou tarde, tu deves derrotar os teus medos. De fato, eu superei meus medos com os filmes*. Isso sugere que ele tenha entendido o dispositivo da catarse que o filme propicia, tema referido por tantos teóricos do cinema. No campo da educação, Buckingham (1996) trabalha sobre essa ambiguidade de sentimento entre o medo e o prazer analisando as respostas emocionais das crianças à TV. Para ele, as crianças fazem julgamentos críticos sofisticados sobre o que assistem, e se por um lado, isso revela que as crianças sabem muitas coisas sobre o que assistem, por outro lado, pode levar a negligenciar respostas de tipos mais emocionais. Analisando o fascínio de algumas crianças por filmes de terror, a conversa sobre os efeitos especiais e demais regras do gênero, ele destaca que, ao mesmo tempo em que elas têm prazer com aquilo, também sentem medo ou ficam perturbadas. E é importante que elas demonstrem isso, para que possamos compreender as

ansiedades contemporâneas das crianças e construir espaços para sua ressignificação.

Quais as diferenças entre cinema e televisão? Considerando que a maioria das crianças hoje tem acesso aos filmes pela mediação da televisão, muitas são as diferenças possíveis de serem listadas nestes diferentes contextos de fruição e dizem respeito ao espaço físico, ao tamanho da tela, à qualidade da imagem e do áudio, e à possibilidade de compartilhar emoções e de assistirem ao filme junto com outras crianças. O fato de o cinema ser considerado *mais legal* e *mais emocionante* não chega a surpreender, mas a percepção de uma diferença crucial entre cinema e TV, que nesta interrompe o fluxo narrativo do filme, foi feita timidamente. Enquanto uma menina brasileira explicita isso dizendo que *na TV tem comercial e no cinema não*, uma menina italiana vai além dizendo que na televisão *é diferente porque o cinema possui uma atmosfera inquietante e atraente que te convida a viver emoções nunca antes sentidas, e ao contrário, a televisão não é muito atraída por estas emoções, mas por outras coisas que te perturbam, tipo a publicidade*. Estes argumentos coincidem com o de diversos autores a respeito da atenção diferenciada propiciada pelo ambiente da sala escura do cinema, da interrupção do fluxo da importância do contexto na experiência da fruição, que vimos anteriormente.

Assistir aos filmes na TV aparece com conotação diferenciada nos contextos pesquisados, seja o espaço doméstico, seja o escolar, e isso nos leva a pensar no papel da mediação. Identificar o papel da escola no contexto italiano é fundamental, pois a cultura escolar italiana tem uma tradição que enfatiza a expressão oral, e a linguagem visivelmente mais elaborada demonstra que as crianças já possuíam um certo domínio de termos específicos da linguagem audiovisual. É importante ressaltar que o currículo nacional italiano tem uma área-disciplina em que se trabalham a arte e as diferentes linguagens. Destaque-se que entre essas linguagens está a das mídias, ao lado das plásticas e musicais. Isso parece determinante para entender os termos específicos da linguagem cinematográfica utilizados pelas crianças, que lhes possibilitavam certas compreensões e raciocínios mais sofisticados, pois desde pequenas elas são educadas nestas linguagens. Isso reforça a importância da mediação educativa, tanto no trabalho com as múltiplas linguagens quanto na visibilidade dada às crianças em sua interação com a cultura, e, no caso, com o cinema.

Cinema e crianças: mediação entre visível e invisível

Diante dessa pequena amostra das falas das crianças, a preferência por filmes com histórias de fantasia e de aventura é muito reveladora da relação entre cinema e imaginário infantil. Considerando que o mecanismo *criador de ilusão* está na base do cinema, o cinema pode atuar como um ícone na mediação entre o visível e o invisível. Como um processo de transmutação de sentidos,

os fios das imagens em movimentos que tecem a imaginação no cinema nunca serão significantes gratuitos, pois as imagens como simulacros também propõem uma transformação do real e dos sentidos de participação.

O cinema trabalha com uma transcendência da imagem e com uma relativa autonomia onírica, mítica, arquetípica e simbólica, diz Mottana (2005, p. 102). Nesse universo imaginativo a descobrir, o cinema também pode ser entendido como um espaço de mediação entre visível e invisível. Espaço que envolve contemplação e outras formas de apropriação: análise, interpretação e possível produção de outras imagens.

A partir da materialidade das imagens do cinema, “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (Bachelard, 1988, p. 13) e a imaginação atua como mediadora nessa construção de imaginários. Podemos perceber isso considerando as duas formas de imaginação: formal e material, descritas por Bachelard (2002), em que há “uma relação dialógica da imaginação com a matéria: de um lado se informa por ela, de outro lhe dá a forma” (Girardello, 2003, p. 13).

No fluxo do pensamento, as imagens constroem-se e modificam-se, ultrapassam a realidade. No fluxo imaginário, no olhar às imagens que se sucedem na tela, há espaços de intervalo, os vazios constitutivos de outras imagens que permitem imaginar o que não está na tela. É neste interstício, neste espaço subjetivo que podemos recriar o que é dado à percepção. E isso pode acontecer espontaneamente no momento da fruição ou intencionalmente com outras formas de mediação.

Nesse diálogo social entre cinema, filme e espectador, há um potencial de significação que pode estar presente tanto na fruição lúdico-evasiva como na fruição educativa, que se materializa e se amplia com novas significações. A mediação educativa pode enriquecer esse diálogo ao favorecer a construção de sentidos a partir do que surge dessa experiência com o cinema.

Nesta perspectiva, um trabalho intermediário entre a sensibilidade e o entendimento a partir do cinema pode ativar outras maneiras de olhar, de produzir, de representar e de ler o mundo. Formular metáforas, interrogar, identificar, reconhecer. Exercício de representações éticas e estéticas do pensamento participativo, do estranhamento, da pesquisa, da produção de sentido, da descoberta, ou seja, “do invisível no sensível e no visível” como diz Duborgel (apud Mottana, 2005, p. 106).

Acreditamos que um trabalho na perspectiva da mídia-educação, que entende o cinema a partir de suas dimensões éticas, estéticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais, possibilita uma educação *para, com e através* das mídias e atua no sentido da apropriação crítica, da instrumentalização e da produção (Fantin, 2006a; 2006b). Nessa perspectiva, o cinema configura-se tanto como instrumento quanto como objeto da ação pedagógica, em que é possível “educar com o cinema” e “educar sobre o cinema” (Rivoltella, 2005).

Por fim, nesse texto, consideramos o cinema como arte, indústria, dispositivo, linguagem, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos, e consideramos também o cinema como meio que enriquece a

imaginação e alimenta o imaginário. Vimos como os diferentes modos de ver filmes estão presentes nas falas das crianças de contextos socioculturais diversos. Isso sugere mediações que entendam o cinema como espaço que favorece a construção de imaginários e que possibilita muitas formas de interação: da vivência de emoções à construção de experiências, de diversos tipos de aprendizagem à participação da criança na cultura. Significa também entender que o cinema atua no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sociopolítico-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação e de educação, e num espaço de mediação entre o visível e o invisível.

Recebido em novembro de 2007 e aprovado em maio de 2009.

Notas

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

Referências

- ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. P. 113-156.
- AUMONT, Jacques et al. **O olho interminável**. São Paulo: Cosac Naif, 2004.
- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 165-196.
- BERTOLINI, Pietro. **I bambini giudici della TV**. Milano: Guerini e Associati, 2002.
- BUCKINGHAM, David. **Moving images**: understanding children's emotional responses to television. Manchester: Manchester University Press, 1996.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CASETTI, Francesco. **Teorie del Cinema 1945-1990**. Milano: Bompiani, 2004.
- CHAPLIN, Charles. **Vida e pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema I: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C; CABRAL, G. (Org.) **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papirus, 2007. P. 11-37.
- EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- FANTIN, Monica. Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a inversão do olhar. ANPED, 27º. Reunião Anual, **Anais**, Caxambu, 2004.
- FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006a.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos e experiências Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006b.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; São Paulo: Folha da São Paulo, 1995.
- GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação da criança na cultura da imagem**. 1997 (mimeo)
- GIRARDELLO, Gilka. A imaginação no contexto da recepção. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, UFSM, v. II, n. 1, p. 9-24, jan./jun., 2003.
- MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**. São Paulo: Paulus, 2007.
- METZ, Christian. **Cinema e Psicanalisi**. Venezia: Marsilio Editori, 2002.
- METZ, Christian. O dispositivo cinematográfico como instituição social. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 411-434.
- METZ, Christian. Il significante immaginario. In: CASETTI, Francesco. **Teorie del Cinema 1945-1990**. Milano: Bompiani, 2004. P. 187-191.
- MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 145-172.
- MOSCONI, Elena. Il cinema nella prassi educativa: uma prospettiva pragmática. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P.C. (Org.) **Cinema, pratiche formative, educazione**. Milano: Vita e Pensiero, 2005. P. 109-121.
- MOTTANA, Paolo. Dalla clinica della formazione alla “pedagogia immaginale” attraverso il cinema. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P.C. (Org.) **Cinema, pratiche formative, educazione**. Milano: Vita e Pensiero, 2005. P. 89-106.
- MUNSTENBERG, Hugo. A atenção. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 27-35.
- MUNSTENBERG, Hugo. Memória e imaginação. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 36-45.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuela. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P.C. (Org.) **Cinema, pratiche formative, educazione**. Milano: Vita e Pensiero, 2005. P. 67-88.

- STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2003.
- TAGLIABUE, Carlo. **Cinema e vita quotidiana**. Torino: Elledici, 2001.
- TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Monica Fantin é doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte, NICA, UFSC/CNPq.

E-mail: mfantin@terra.com.br

