

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Flávia Lemos Bianchini

OS CURTAS DA SÉRIE JURO QUE VI NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

AFETOS E SENTIDOS NA FALA DAS CRIANÇAS

Campinas

2014

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Flávia Lemos Bianchini

OS CURTAS DA SÉRIE JURO QUE VI NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

AFETOS E SENTIDOS NA FALA DAS CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do diploma acadêmico em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka e co-orientação da Dra. Débora Dainez.

Campinas

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B47c Bianchini, Flávia Lemos, 1993-
Os curtas da série "Juro que vi" na educação infantil: afetos e sentidos na fala das crianças / Flávia Lemos Bianchini. – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Perspectiva histórico-cultural. 3. Curta-metragem. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante, 1948-
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

15-034-BFE

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
(Orientadora)

Dra. Débora Dainez
(Co-Orientadora)

Ma. Núbia Silvia Guimarães Paiva
(Segunda Leitora)

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha imensa gratidão às crianças que deram vida a este trabalho. Além disso, gostaria de agradecer a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente desta pesquisa.

Agradeço à minha família que sempre acompanhou meus estudos. À minha mãe por ter sido a minha primeira professora e que, neste trabalho, foi a minha primeira leitora. Ao meu pai, que sempre me ouviu quando trazia as minhas experiências escolares para casa, rendendo horas de conversas a fio. À minha irmã Anna que em muitos momentos me ajudou em vários trabalhos, até mesmo virando noites na minha companhia. À minha irmã Elisa que sempre compartilhou comigo a vontade de querer saber mais.

Ao meu amado Anderson que me acompanhou desde meu ingresso na graduação até agora, quando estamos ao fim. Agradeço por ter me ajudado a encontrar a força para persistir neste trabalho até seu término e por seu companheirismo de sempre.

À amiga Juliana que também esteve presente durante toda a minha formação, desde o dia que entramos na faculdade e nos conhecemos sujas de tinta. Compartilhamos muitas discussões teóricas e doces momentos. À Daniele que se tornou muito próxima enquanto estava escrevendo este texto. À Guarujá presente nas emoções finais para a entrega deste trabalho. À Mariane e Giovana pelos ombros amigos nas minhas dificuldades emocionais durante a graduação. Às amigas que encontrei na graduação e “aquelas de outros anos”, companheiras pedagogas que sempre levarei comigo.

Aos meus orientadores que muito me ensinaram. Agradeço à Ana que aceitou ser orientadora deste trabalho e acompanhou as minhas escolhas, os entusiasmos do meu estar com as crianças e as discussões teóricas. À Dé e Carlinhos sempre presentes nas orientações. À Núbia, minha segunda leitora que, pacientemente, esperou o envio do texto e fez

apontamentos significativos ao mesmo. Além disso, compartilhou muito do seu ser professora da Educação Infantil.

Gostaria também de agradecer à creche. À orientadora pedagógica Denise, a primeira a me acolher, que compartilhou muitos dos seus saberes e da sua alegria de trabalhar com as professoras e com as crianças. Às professoras Adriana e Damaris, que tão bem me acolheram. Agradeço toda a colaboração durante as atividades com as crianças e por permitirem o meu entrelaçamento naquele cotidiano.

Dedico este trabalho as crianças que participaram nesta pesquisa, ao meu avô Alider (in memoriam) que me apresentou os filmes de animação e à amiga Giovanna (in memoriam) que me apresentou o desejo de ser professora.

Resumo

O presente trabalho problematiza e investiga as manifestações de crianças da Educação Infantil ao assistirem aos curtas-metragens da série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” – MULTIRIO – SME-RJ. O estudo foi realizado em uma creche municipal da cidade de Campinas-SP, e envolveu crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos, em agrupamentos multietários. Considerando a produção fílmica como obra de arte e assumindo o referencial histórico-cultural, a pesquisadora realizou uma intervenção, apresentando três curtas – Juro que Vi: O Curupira (2003), Juro que vi: Saci (2009) e Juro que Vi: Matinta Perera (2006) – seguidos por rodas de conversas com as crianças. As falas das crianças durante a exibição dos filmes e seus comentários nas rodas de conversa, registrados em diários de campo e em videograções, posteriormente transcritas, foram sistematizados e analisados com base no referencial teórico-metodológico assumido. As análises privilegiaram as interpretações das crianças e a articulação das suas experiências e conhecimentos na recepção criativa dos curtas-metragens.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo I – Os filmes.....	15
I.I – Cinema, filme ou vídeo?	15
I. II – A importância do filme na sala de aula.....	17
Capítulo II – A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”	22
II. I – A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” na intervenção fílmica	22
II. II – Os curtas-metragens que as crianças assistiram	27
II. II. I – Juro que Vi: O Curupira	27
II. II. II – Juro que Vi: Saci	29
II. II. III – Juro que Vi: Matinta Perera	31
Capítulo III – Contribuições para a análise da produção: a reprodutibilidade técnica do cinema	34
Capítulo IV – O trabalho de campo.....	37
IV.I – A realização da pesquisa empírica	37
IV.II – O contexto	40
IV. III – Questões metodológicas	43
IV.IV – As formas de registro	45
Capítulo V – Planejamento e o trabalho realizado	49
Capítulo VI – Análises: o que as crianças falam sobre os filmes.....	55
VI. I – Análise da intervenção com o curta “Juro que vi: O Curupira” (2003)	56
VI. II – Análise da intervenção com o curta “Juro que Vi: Saci” (2009)	62
VI. III – Análise da intervenção com o curta “Juro que Vi: Matinta Perera” (2006)	66
Considerações finais	72
Referências bibliográficas	74

Introdução

As minhas relações com os filmes, em diferentes contextos, revelam diversas percepções. Assistia aos filmes que mais gostava em casa e, na sala, colocava almofadas no chão ficando mais próxima da televisão, enquanto na cozinha minha mãe estourava pipoca e eu ouvia os estalos.

Gostava muito de uma série de fitas VHS¹, ganhada de meu avô, adquirida numa promoção da farmácia, já que tanto gastava em remédios devido ao seu adoecimento. Anos depois, com o seu falecimento, tive as fitas como a única forma de me manter próxima das lembranças que tinha com ele.

Dentre os filmes desta série, aquele que mais me marcou foi a animação “Meu Amigo Totoro” (1988)², que contava a história de duas meninas que mudavam de casa com seu pai para ficarem mais próximas da mãe adoecida e internada num hospital. Talvez tenhamos aí uma possível aproximação da minha história com meu avô.

As minhas relações com os filmes sempre foram muito intensas. Quando assistia junto à minha mãe e minha irmã aos filmes da “Sessão da Tarde”³, e neles algumas cenas causavam-me horror; corria em direção ao banheiro, trancando-me das minhas próprias fantasias, retornando à sala apenas quando avisavam-me que a cena tinha terminado.

Assistia a filmes em casa e no cinema em que me recordo mais da sala de exibição do que dos filmes. As poltronas confortáveis, as luzes baixas, o cheiro da pipoca e a tela grande que sempre me trazia muita expectativa. Assistia também nas escolas em que estudei, sempre

¹ VHS – Video Home System, em português é Sistema Doméstico de Vídeo, também conhecido por fita cassete.

² “Meu Amigo Totoro” (1988) é uma animação japonesa que têm como título original “Tonari no Totoro”, criada pelos Studio Ghibli com a direção de Hayao Miyazaki.

³ “Sessão da Tarde” é um programa de televisão brasileiro, uma sessão de filmes exibida pela Rede Globo nas tardes de segunda a sexta-feira desde 1974.

na rede pública, como na Educação Infantil que as professoras exibiam filmes em dias chuvosos quando não podíamos brincar no parque.

Ao ingressar no Ensino Fundamental I, às terças-feiras íamos à biblioteca da escola, arrumávamos o espaço, fechávamos as cortinas, assistíamos a um filme trazido por uma criança da sala e, depois, conversávamos sobre a exibição.

Quando ingressei no Ensino Fundamental II, noutra escola, com condições muito precárias, em que muitas vezes faltavam professores e tínhamos muitas aulas vagas, era comum algum professor substituto exibir um filme e nós ficarmos em silêncio, sentados com as cabeças baixas sem que pudéssemos conversar, até mesmo sobre aquilo que assistíamos.

No último ano do Ensino Fundamental II, mudei novamente de escola e as condições da mesma eram muito diferentes daquela em que estudava até então. A falta de professores era menos frequente e não havia tanto tempo vago ocupados por filmes. Assistimos a poucos filmes durante este ano, entretanto, uma vez que muito me marcou foi quando fomos ao cinema.

Os filmes eram trabalhados de forma bem diferente durante o Ensino Médio; na maioria das vezes, estavam presentes nas aulas de História e sempre eram recursos pedagógicos para explicitar os conteúdos trabalhados, mas nunca como entretenimento.

As minhas experiências educacionais com os filmes, muitas vezes, demonstraram a utilização dos mesmos nos espaços vagos do planejamento ou como um recurso pedagógico complementar aos conteúdos trabalhados.

Contrapondo essas experiências, tiveram outros momentos em que os trabalhos com os filmes foram muito significativos, marcando a minha trajetória e, possivelmente, também as das crianças que encontrei nos estágios.

Ao entrar na escola como estagiária encontrei práticas com os filmes que, infelizmente, coincidiam com o preenchimento do espaço vago do planejamento. Quando

realizei meu primeiro estágio numa sala de primeiro ano, o único dia que a professora titular faltou, aquela que a substituiu exibiu um filme às crianças que se mantiveram quietas durante toda a exibição.

Ao realizar o segundo estágio com crianças de um quarto ano, uma sessão de cinema no pátio da escola me marcou. As professoras e as gestoras tentaram escurecer o pátio com um tecido e empurraram as mesas e os bancos para as crianças sentarem no chão.

Após a organização do espaço, recolheram vários filmes nas salas com outras professoras e com as crianças que tinham trazido de casa. Escolheram um filme para a exibição com o seguinte argumento: *“vamos assistir esse que acabou de sair das telas do cinema e poucas crianças devem ter assistido”*.

Escolhido o filme, chamaram as crianças e trouxeram o projetor e a caixa de som às pressas. As crianças se sentaram desconfortavelmente entre os bancos e o chão, enquanto eu e as professoras nos sentamos confortavelmente em cadeiras.

Ao início do filme, surgiram vários problemas com a aparelhagem de vídeo, fazendo com que as crianças e as professoras conversassem durante toda a projeção. A exibição interrompeu-se no momento da merenda e, como as mesas estavam amontoadas, as crianças comeram no colo neste dia. Depois deste momento só algumas turmas retornaram, algumas professoras optaram por passarem filmes em suas salas.

O relato exposto acima marcou-me porque me senti atônita com toda a confusão que deu-se pela falta de planejamento, a escolha não bem justificada, as professoras não terem assistido ao filme previamente e o desconforto das crianças durante a exibição.

Quando realizei o estágio com o Agrupamento II – classe multietária com crianças de um ano e meio a três anos –, encontrei o uso constante do vídeo com coletâneas musicais feitas por artistas da televisão brasileira, aproximando-se das referências que as crianças já

possuíam, o que me levou a questionamentos como: o que difere assistir a filmes em casa e na escola?

Os tempos dos vídeos aconteciam enquanto as crianças aguardavam a saída, enquanto esperavam a troca, enquanto aguardavam a refeição, enquanto um grupo fazia outra atividade considerada como realmente importante, ou ainda quando uma atividade tinha de ser replanejada. O tempo de espera na creche era preenchido com os vídeos.

Dentre todos os relatos sobre a utilização dos filmes e dos vídeos durante este estágio, um em específico foi primoroso para o estudo deste trabalho. Enquanto eu e uma das monitoras estávamos com as crianças na sala, esta colocou um vídeo de música sobre um bambolê.

Aos poucos as crianças levantaram e brincaram com um bambolê “imaginário”. Depois de um tempo, o vídeo travou e as crianças que dançavam, ao invés de se aborrecerem, deram um novo sentido ao problema técnico ao brincarem de estátua. As crianças trouxeram respostas ao exibido, como o bambolê “imaginário” e a brincadeira de estátua, entretendo suas experiências com as situações enfrentadas no momento.

A partir deste relato, inspirei-me em estudar as criações das crianças a partir daquilo que assistem. A minha intenção inicial era a de realizar uma intervenção fílmica neste contexto em que estive presente durante o primeiro semestre de 2014 (dois mil e catorze), entretanto, alguns problemas aconteceram durante o percurso e o campo teve de ser realocado.

Os filmes estão presentes nos espaços escolares. Destacamos que as formas de trabalho com os mesmos exigem uma série de preocupações que começam na escolha do filme e vão até os efeitos que repercutem após a exibição, afetando as falas das crianças e promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Assistir na escola pode ser diferente do ambiente familiar, viabilizando um diálogo com os colegas e criando outros modos de participação e interação das crianças. A

apresentação de filmes, nesse sentido, tem de ser uma atividade significativa, tratando-se de uma intervenção com a intencionalidade de afetar a forma como as crianças assistem no contexto em que estão inseridas.

A discussão do trabalho com filmes e com crianças da Educação Infantil pode levar a diferentes caminhos e a diferentes possibilidades. Este trabalho apresenta-se como possibilidade de compartilhar uma experiência interventiva e coloca-se como resultado de uma pesquisa teórico-prática desenvolvida em uma creche municipal.

Descrevemos a metodologia do trabalho realizado, envolvendo intervenção e investigação, desde as primeiras aproximações com os gestores e a entrada na creche, o planejamento das atividades e apresentação dos filmes para as crianças, comentando sobre as condições e as questões que apareceram no desenvolvimento das mesmas, as formas de registro e escolhas de episódios para a análise descrita posteriormente.

A partir das análises dessa experiência, pode-se inferir sobre o valor e a importância do trabalho com filmes, sobre a qualidade dos mesmos e sobre a relevância desses recursos no espaço escolar. Valorizamos o planejamento e a opção por produções com temáticas e estéticas de qualidade implicando em pesquisa e conhecimento daquilo que é produzido para crianças. Nesse sentido a série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” se destaca como uma produção nacional até mesmo premiada internacionalmente.

Capítulo I – Os filmes

I.I – Cinema, filme ou vídeo?

[Flávia-pesquisadora] E alguém sabe me dizer o que é um filme?

[Yasmin] Um filme de terror!

[Nicolas] É um filme que fica na câmera!

[Breno] Desenho!

[Flávia-pesquisadora] Desenho? Desenho pode ser um filme também!

(fala das crianças – Ag III A)

[Flávia-pesquisadora] Alguém aqui sabe me dizer o que é um filme?

[David Michael] Eu, um filme!

[Flávia-pesquisadora] Então fala!

[David Michael] É... um filme é quando a gente...

[Flávia-pesquisadora] Quando você quer assistir?

[David Michael] Não!

[Flávia-pesquisadora] Hmm...

[David Michael] Aí a gente pega o DVD e coloca para gente assistir e a gente pega para assistir

[Flávia-pesquisadora] Entendi! Mais alguém quer falar o que é um filme?

[Luciano] É um montão de pessoa, é um montão de pessoa fazendo um filme lá na televisão!

(fala das crianças – Ag III B)

O que é isso que paramos para assistir numa tela e que ora chamamos de cinema, ora chamamos de filme e ora chamamos de vídeo? Não estamos preocupados em aprofundarmos nos conceitos de cinema, filme e vídeo, porém, estes termos nos aparecem como uma problemática: qual é o mais adequado para este trabalho? As expressões serão trabalhadas na medida em que respondam às nossas preocupações, sem uma discussão mais aprofundada das áreas específicas.

Ao consultarmos o “Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa” (2010) para as três palavras, temos:

Ci.ne.ma [F. red. de cinematógrafo.] sm. 1. Arte de compor e realizar filmes cinematográficos. 2. Cinematografia. 3. Sala de espetáculos onde se projetam filmes cinematográficos.

(FERREIRA, 2010)

O primeiro significado de cinema remete à produção de filmes; o segundo diz respeito à cinematografia que diz aos métodos e processos para registro e projeção de cenas animadas;

e o terceiro diz a sala de exibição, em que se assiste filmes. Assim, encontramos dentre os possíveis significados para cinema a produção de filmes.

Neste trabalho, analisamos a produção dos filmes em curta-metragem da série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”. Quanto ao vocábulo filme:

Fil.me [Ingl. film.] sm. 1. Fot. Cin. Película recoberta por emulsão fotossensível us. para registrar imagens. 2. Obra cinematográfica; fita película.

(FERREIRA, 2010)

O primeiro significado remete-se diretamente ao produto material, com vistas à produção de imagens; o segundo dá ao filme o estatuto de “*obra cinematográfica*”, ou seja, uma possível obra de arte, vindo ao encontro da perspectiva deste trabalho.

Quanto à terceira palavra, encontramos:

Ví.de.o: [Ingl. video.] sm. 1. Telev. A parte do equipamento de televisão responsável pela gravação, transmissão ou reprodução de imagem 2. P.ext. Televisor 3. Tela de tevê. 4. Obra audiovisual artística, documental, publicitária, etc. registrada em videoteipe. 5. Inform. Monitor (5).

(FERREIRA, 2010)

O vídeo enquanto instrumento para a gravação de áudio e imagem encontra-se como um recurso em nossos procedimentos metodológicos, uma vez que a câmera foi utilizada para a videogravação das crianças enquanto assistiam aos filmes e posterior registro na roda de conversa. Seu significado quanto à obra audiovisual vai ao encontro do mesmo significado atribuído à palavra filme, estando ambas em concordância com a perspectiva deste trabalho.

Considerando o estudo sobre produção e recepção da produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”, optamos pelo termo filme na maior parte deste trabalho, uma vez que compreendemos os curtas-metragens da série como obras cinematográficas.

O termo vídeo está presente designando outros tipos de produções audiovisuais, como, principalmente, as produções televisivas que as crianças assistem em suas casas e na creche. Embora, seja menos frequente, o termo cinema pode aparecer em alguns momentos já que parte da bibliografia deste trabalho tratou deste tema.

Levando em consideração o exposto, fizemos alguns apontamentos a partir de algumas óticas e escolhas metodológicas, nos levando a um conjunto de situações, permitindo as análises e discussões que não estão findadas, mas permitem outras e futuras discussões quanto ao desenvolvimento humano e estético.

I. II – A importância do filme na sala de aula

A prática de ver filmes é uma prática social que vem se tornando importante para a formação cultural e educacional na contemporaneidade. Os filmes, como produção humana, estão hoje presentes na formação do homem, envolvendo aspectos estéticos, políticos e ideológicos. Como os filmes, enquanto produção de imagens, participam das representações sociais?

Nos meios educacionais, na maioria das vezes, a prática de ver filmes é complementar às atividades consideradas como verdadeiramente educativas, são recursos pedagógicos adicionais ao processo educacional e, portanto, secundários. Neste sentido, servem para ilustrar os conteúdos trabalhados ou como preenchimento dos espaços vagos do planejamento e, muitas vezes, é o tempo de espera para alguma atividade parte da rotina. A prática de ver filmes não deve ser nem mais e nem menos importante que as demais, mas trata-se de uma que exige um planejamento e estudo específico.

Contemplamos a arte como componente curricular nas instituições de Educação Infantil, mas se não reconhecemos os filmes como obras de arte, desconsideramos a sua legitimação nos espaços educacionais. Deste modo, são compreendidos apenas como entretenimento, tirando todas as outras possibilidades de trabalhar os filmes com as crianças.

Se os filmes são desvalorizados, os de animação são ainda mais. Segundo Bruzzo (1996) a sociedade entende os animadores como “artífices de fantasias de pouco valor”

(BRUZZO, 1996, p. 5) ou como algo pouco sofisticado. Os filmes de animação são considerados como de pouco valor devido à relação com a fantasia, entretanto, esta é importante para as questões culturais relacionadas à produção humana.

Vigotski (2009) afirma que “no cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério” (p. 14). No entanto, a imaginação e a fantasia são a base de toda atividade criadora manifesta em “todos os campos da vida cultural” (VIGOTSKI, 2009, p. 14), tudo aquilo que fora produzido pelas mãos do homem é criação e, portanto, é produto da imaginação.

Os filmes de animação, muitas vezes, são entendidos como iguais entre si, como sendo todos de criança e que falam das mesmas temáticas. Existe certo desconhecimento que não está restrito à escola. Ao considerarmos todos como iguais, a escolha pode parecer inocente, porém, segundo Bruzzo (1996), “o professor sempre seleciona o que leva para a sala de aula, ainda que algumas vezes não se aperceba disso” (p. 5).

A busca por ficção nos leva a ver filmes, “precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade” (DUARTE, 2009, p. 58). A necessidade de vê-los é legítima e no simples prazer de assisti-los o espectador busca o fluir da narração e o encantamento por histórias contadas. Se acostumados pela televisão, nas obras fílmicas buscaremos referências àquilo que assistimos nela.

A escolha do professor dos filmes a serem trabalhados, na maioria das vezes, não é orientada pelo conhecimento que possui sobre cinema ou animação, é orientada pelo “conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles” (DUARTE, 2009, p. 71) e, então, “(...) o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica” (DUARTE, 2009, p. 71).

Antes de se apresentar filmes animados é preciso assisti-los. Segundo Bruzzo (1996), os educadores não se ocupam das sutilezas das imagens por estarem “condicionados em sua prática cotidiana à palavra, também escrita, mas predominantemente falada” (BRUZZO, 1996, p. 7). Após a exibição, os educadores quase sempre buscam a mensagem que poderá falar sobre um conteúdo conveniente à discussão, no entanto, o filme carrega outros aspectos próprios que se diferenciam da linguagem oral e escrita.

Quanto à escolha, é preciso considerar que os filmes possuem peculiaridades que podem ser analisadas a partir de critérios que podem ser emprestados daqueles que trabalham com análise fílmica ou o professor pode estabelecer seus próprios critérios para encontrar aquilo que ele deseja trabalhar. Conhecer os elementos cinematográficos não nos fazem perder o encantamento pelo cinema, mas nos aproximam e nos permitem “(...) usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes” (DUARTE, 2009, p. 34).

Além dos critérios para a escolha, a presença de equipamentos apropriados para a exibição deve ser considerada quando trabalhamos com filmes com crianças. Segundo Medeiros (2010), existem certas diferenças em pensarmos o cinema como sala de aula e o cinema na sala de aula.

O cinema pode ser uma “sala de aula” quando se se considera que todo filme realiza uma educação cultural. No entanto, neste trabalho, trataremos do filme na sala de aula, assumindo que a mesma não é arquitetada para a exibição. Entretanto, é possível criar uma experiência cinematográfica passível de investigação de “(...) como os sujeitos vivenciam, mapeiam os sentidos e criam significações na experiência vivida e nas formas de pensar por e através das imagens” (MEDEIROS, 2010, p. 109).

Contudo, existem certas diferenças em assistir a um filme em local apropriado, com qualidade de projeção e som, com poltronas confortáveis e assistir a um filme em condições “improvisadas” que não contam com tais recursos. Adaptar a sala pode trazer os sujeitos até o

filme, o espaço pode ser modificado de forma simples como, por exemplo, apagando a luz, fechando as janelas e cortinas, distribuindo os colchonetes, mesmo que seja para apenas quinze minutos de vídeo. Organizar o espaço implica organização da experiência de assistir a um filme.

As pesquisas sobre este assunto são escassas, principalmente quanto às instituições de Educação Infantil. Esta escassez sobre os filmes nos ambientes educativos, talvez se deva ao fato dos estudos anteriores a década de 1980 considerarem o receptor passivo aos conteúdos transmitidos pelos filmes. Assim, não se estudavam “os modos de recepção”, e sim as maneiras como os conteúdos eram transmitidos aos espectadores.

Com o tempo, passou-se a se questionar a concepção de transmissão e recepção. Os estudos caminhavam na direção de que o “receptor” seria um “sujeito social” com “valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s)” (DUARTE, 2009, p. 18) e então sujeitos ativos que interagem “na produção dos significados das mensagens” (DUARTE, 2009, p. 54).

Estes estudos mostraram que as experiências do “receptor” interferem na maneira como o sujeito interage e interpreta os filmes. Segundo Duarte (2009), a respeito destas últimas considerações “(...) passou-se, então, a tentar compreender os mecanismos sociais, culturais e psicológicos que participam desse processo” (DUARTE, 2009, p. 53).

Outras considerações importantes são levantadas por Laplane e Botega (2010) que, ao discutirem sobre a televisão na vida cotidiana das famílias, trazem a questão da mediação da cultura no desenvolvimento infantil e afirmam que as crianças apropriam-se da mesma “(...) com artefatos culturais e com as pessoas que introduzem-na nesse mundo de relações, negociações e conflitos e lhes dão significado” (LAPLANE, BOTEGA, 2010, p. 19).

Os filmes enquanto artefatos culturais sempre exercem uma educação cultural no tempo e no espaço, mesmo que não seja previsto (MEDEIROS, 2010). Além disso, faz-se

importante pensar nas pessoas que introduzem as crianças a esse artefato cultural e em como a mediação influencia as experiências cinematográficas.

O olhar do espectador é orientado pelas práticas e valores do sujeito, não sendo neutro nem vazio de significados e sentidos. A significação de filmes é dada coletivamente, “o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso” (DUARTE, 2009, p. 62).

Aprendemos assistir os filmes pela experiência, pelas vezes que assistimos e pelas vezes que entramos em contato com a experiência do outro que assistiu. Segundo Napolitano (2009), o filme, seja um documentário ou uma ficção, enquanto experiência estética e cultural pode ser visto por diversos ângulos que serão conduzidos pelos repertórios e valores culturais dos espectadores.

Os filmes são conteúdos para a discussão em educação, não apenas recurso para a “explicitação, demonstração e afirmação de ideias, ou negação destas”. São produto da cultura e podem ser vistos, interpretados em seus múltiplos significados, além de criticados (ALMEIDA, 1993). Assim como as demais obras de arte, os filmes comunicam e perturbam “(...) pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si” (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

Nesse processo tão instigante com as experiências fílmicas com as crianças, há diversas possibilidades de (re)significações promovidas pelo contato delas com os filmes que podem interferir significativamente nos processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Capítulo II – A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”

II. I – A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” na intervenção fílmica

O “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” é uma produção de curtas-metragens que reúne animações sobre personagens folclóricos, produzida pela Empresa Municipal de Multimeios Ltda – MULTIRIO – Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ. Os profissionais da MULTIRIO junto a uma professora de leitura e suas onze crianças, de sete a catorze anos, estudantes de uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro, produziram as seguintes curtas-metragens: Juro que Vi: O Curupira (2003), Juro que Vi: O Boto (2004), Juro que vi: Iara (2004), Juro que Vi: Matinta Perera (2006) e Juro que vi: Saci (2009).

O livro “Juro que vi... Lendas Brasileiras: adultos e crianças na criação de desenhos animados” (2004) traz especificações quanto à produção. As crianças produtoras conheceram todo o processo criativo da animação que, junto com alguns adultos, construíram a série de curtas-metragens. A escolha das lendas brasileiras como temática deve-se ao fato de que são:

(...) histórias da tradição oral, transmitidas de geração a geração, oferecem brechas para a interferência do narrador e mesmo o convidam a deixar a sua marca. Trata-se de histórias reinventadas a cada recontar. Desta forma, em torno de cada lenda constrói-se um rico e ilimitado acervo de versões que se constituem como testemunhos espontâneos e dinâmicos de um povo, registrando ideias, mentalidades e costumes característicos de sua cultura (MULTIRIO, 2004, p. 33).

Com as lendas, queríamos, sobretudo, enriquecer o universo daquelas crianças, trazendo elementos que, apesar de antigos do ponto de vista cronológico, mostravam-se para elas inteiramente novos. Queríamos, contudo, que esse não fosse um processo unilateral (MULTIRIO, 2004, p. 54).

A escolha por essa produção para nossa intervenção deve-se ao fato de que assistimos a muitas produções fílmicas que não são brasileiras, na televisão e no cinema os filmes designados às crianças são em sua maioria estrangeiros. Assim, a escolha para a apresentação da série resulta de um amplo levantamento.

Ao início deste trabalho, tínhamos a intenção de trabalharmos com os curtas-metragens disponíveis no acervo “Curta na Escola”⁴. Dentre os filmes disponíveis nos deparamos com os curtas da série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”, estes que já nos eram conhecidos. A série é uma produção nacional e que retrata questões próprias à cultura brasileira. Ao tratar de questões do imaginário brasileiro as crianças com que trabalhamos revelaram que já conheciam algumas das lendas.

Além disso, o “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” é uma produção estética que não está preocupada apenas com a sua forma, mas também com o seu conteúdo. Nesse sentido, Vigotski (2001) problematiza se seria possível dissuadir o conteúdo da forma sem que nada se perdesse, defende a indissolubilidade em que somente em sua forma e conteúdo a arte exerce seu efeito psicológico.

O teórico compreende que ao destruirmos a forma da obra de arte perdemos o seu efeito estético, entretanto, este não se trata somente da forma. Ao pensarmos na produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”, que se apresenta como uma série de curtas-metragens, consideramos que se tirarmos sua forma de apresentação, ou seja, a apresentação das lendas em curta-metragem, a obra já será outra que não a mesma, esta que poderia ser escrita, ilustrada ou ainda uma série de músicas.

Assegurar apresentação de qualidade de mídia é um princípio ético que não é só nosso, mas também da MULTIRIO (2004):

(...) numa produção de mídia as considerações éticas e estéticas têm de caminhar lado a lado, já que nenhuma posição ética fará diferença se não se encontrar soluções estéticas por meio das quais ela possa ser transmitida. É preciso harmonizar conteúdo e forma e mesmo tratá-los como coisas inseparáveis (MULTIRIO, 2004, p. 91).

⁴ Os curtas-metragens disponíveis podem ser encontrados no seguinte acervo: <http://www.curtanaescola.org.br/>. Acesso: 08 de jan de 2015.

Durante a produção dos curtas-metragens, as crianças fizeram a leitura de diversas versões da mesma lenda antes de elaborarem a sua forma de narrar e, segundo os organizadores:

(...) se, mais do que somente contar-lhes histórias, a proposta era transformar as crianças em contadores dessas histórias, nada mais propício do que a multiplicidade de sentidos gerada a partir da fluidez das narrativas orais (MULTIRIO, 2004, p. 42-23).

Com essa intenção, durante o processo de produção, os produtores da MULTIRIO levaram vários modelos de histórias para que as crianças tivessem repertório e pudessem (re)criar suas histórias e contar as lendas como elas as entendiam a partir de suas óticas.

As crianças reinventavam as lendas a partir daquilo que vivenciavam cotidianamente, resultando em sugestões inesperadas como parte do próprio processo em que estavam envolvidas. Os estudantes não se envolviam espontaneamente, o envolvimento demandou a criação de situações propícias à expressão criativa e a possibilidade de autoria.

Os alunos trouxeram às lendas suas identidades, desconstruindo os padrões estéticos das mídias. A produção teve como uma de suas intenções a desconstrução dos estereótipos, muitas vezes, controladas pelo capitalismo que enquadra os filmes como mercadoria e não como obra de arte (BENJAMIN, 1969).

Ao realizar este projeto, a MULTIRIO aposta que se possa construir uma relação com a mídia que resulte em maior originalidade e autonomia no agir e no pensar, em vez do aprisionamento em torno de modelos e padrões que com mais frequência temos visto comparecer (MULTIRIO, 2004, p. 90).

A criação dos curtas viabilizou a emergência de diversos temas, uma vez que “as lendas nos permitem, ainda, a abordagem de temas universais – como medo, desejo, inveja, amor, justiça, entre outros – de um modo particularizado, na medida em que utilizam elementos específicos de nossa cultura” (MULTIRIO, 2004, p. 47).

A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” é uma produção coletiva, em que os produtores sistematizaram todo o processo de criação passando pelas crianças produtoras que, acompanhadas pela professora, construíram as narrativas para os filmes em curta-metragem.

Além disso, o desenvolvimento dos roteiros construídos conta com a participação de diferentes autores das lendas – o povo brasileiro –, em que os protagonistas e temas dos curtas-metragens são parte de um imaginário coletivo que diz respeito àqueles que produziram os mesmos.

As crianças, como participantes na cultura, e integrantes de um coletivo de diferentes faixas etárias, produziram os filmes, obras de arte, para outras de outros lugares e de outros coletivos, como aquelas que foram expectadoras durante a intervenção que será exposta neste trabalho.

O individual e o coletivo estiveram presentes durante toda a produção da série:

Sabe-se que existe uma diferença entre a capacidade criativa de um indivíduo sozinho e sua capacidade criativa quando em parceria. Sendo esta parceria estabelecida entre crianças de diferentes idades, há ainda a riqueza que advém do encontro entre os diferentes olhares (...) uma vez criado um espaço de interlocução entre elas, as perspectivas particulares de cada criança estarão expostas às interferências que o encontro com um outro sempre coloca. É neste encontro que algo novo poderá surgir (Lev Vigotski defendia que as práticas pedagógicas enfatizassem o encontro de crianças de diferentes níveis de conhecimento, tendo por base o conceito de zona de desenvolvimento potencial. Ver sobre esse conceito na obra de Vigotski, Lev, A formação social da mente, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1991) (MULTIRIO, 2004, p. 60).

A teoria que embasa a produção corresponde àquela que usamos na intervenção e na investigação, o autor citado é referência para o nosso trabalho. As trocas que aconteceram durante a produção, devido às diferentes faixas etárias, também acontecem na intervenção, uma vez que trabalhamos com agrupamentos que compreendiam crianças de três a seis anos.

Ao considerarmos Vigotski (2001)⁵ como referencial teórico neste trabalho, o estudo sobre a produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”, colocaremos o foco sobre o produto em circulação para outras crianças que entram em diálogo com a obra.

Outra consideração importante sobre o projeto é a afirmação de “(...) que as crianças têm algo a dizer sobre as produções culturais direcionadas a elas” (MULTIRIO, 2004, p. 28) e, durante a produção, os profissionais da MULTIRIO confirmaram que as mesmas possuem saberes que advém das mídias que cada vez mais infere na constituição de valores e conhecimentos. Os sentidos sobre os filmes que carregamos conosco não correspondem necessariamente, em sua totalidade, aos mesmos daquele que criou a obra de arte.

Atualmente há uma concepção de que as coisas de criança e as coisas de adulto estão dicotomizadas, a criança está como oposta ao adulto, cabendo a este ensiná-la sendo que, muitas vezes, acaba sobrepondo seu discurso ao delas.

Conseqüentemente muito do que é produzido para crianças, é realizado sem consultá-las. Além disso, a criança não é compreendida como produtora cultural, uma vez que não produz para o mercado e é considerada improdutiva para o sistema.

Os (des)encontros entre as formas de ver ao mundo e as histórias das crianças e dos produtores possibilitou a interlocução, enriquecendo os enredos. Desta forma, as crianças revelaram aos adultos muitas questões que passaram despercebidas. Estes fizeram o mesmo, organizando e dando sentido às ideias daquelas.

Deste modo, produzir com as crianças é dialogar com e para quem se produz. Como aconteceu no projeto “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”: “acreditamos ter tido a oportunidade

⁵ Vigotski (2001) compreende que a arte sempre fora estudada em psicologia de duas maneiras, a primeira como o estudo sobre o processo de criação, e a segunda como a recepção e as emoções do espectador. O teórico considera como não sendo possível retroceder da obra para o processo criativo se não quisermos apenas ficar em suposições, também considera que não ser possível um estudo sobre as emoções do espectador que estão ocultas no inconsciente do psiquismo. Vigotski (2001) sugere voltarmos-nos à obra de arte em si e não em seus produtores e espectadores, considerando-a como um sistema de estímulos que suscitam respostas estéticas.

de convocar o espectador (no caso, as crianças) a experimentar concretamente uma mudança de posição” (MULTIRIO, 2004, p. 102).

As interferências delas reconfiguram o novo modo de fazer mídia e de relacionar-se com as crianças, uma vez que tendo produzido o material, reconheceram-se nele. Neste novo modo de produção o adulto dá às crianças algumas condições que possibilitam a criação. As crianças encontram maneiras de externalizar suas fantasias; são novas formas de trabalhar para ambos, “(...) essas animações podem ser veículos de transformação tanto para aqueles envolvidos em sua elaboração quanto para os seus espectadores” (MULTIRIO, 2004, p. 89).

Considerando todos esses aspectos quanto à obra fílmica “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”, escolhemos três dentre os cinco curtas-metragens para a apresentação às crianças. Juro que Vi: O Curupira (2003), Juro que Vi: Matinta Perera (2006) e Juro que vi: Saci (2009) foram escolhidos, uma vez que foram considerados pela pesquisadora como aqueles mais elaborados esteticamente, contendo mais elementos visuais, narrativos, e sonoros.

II. II – Os curtas-metragens que as crianças assistiram



II. II. I – Juro que Vi: O Curupira

“Essa história aconteceu numa noite de lua cheia, uns diz que é superstição, coisa da roça, mas outros diz que não! Que tudo isso aconteceu, quem teve lá me contou essa história assim e disse: JURO QUE VI” – narração do curta-metragem “Juro que Vi: O Curupira” (2003).

A noite é de lua cheia, no meio da mata o caçador caminha segurando sua espingarda, veste camisa branca, colete, chapéu, calças e botas de cano alto. O seu ajudante vem logo

atrás, carregando uma mochila e uma caixa com um macaco preso, veste calças, camiseta, chapéu e nos pés, ao invés de botas, sandálias. Quando o ajudante vê o caçador distraído, tenta libertar o macaco, contudo, este acaba mordendo seu dedo e os dois debatem-se, chamando a atenção do caçador. O ajudante e o macaco contornam a situação, num jogo de braços o macaco silencia o ajudante.

O caçador é atraído por um ruído e encontra uma toca com dois tatus, um grande e outro pequeno, vendo-os, mira sua espingarda na direção do maior. O ajudante, observando a situação, fecha os olhos, nesse instante ouvimos um disparo. Olhos amarelos aparecem na mata, o Curupira fora despertado.

Voltando ao caçador, este limpa sua arma e em sua proximidade vemos o tatu maior caído. O ajudante observa inúmeras coisas aterrorizantes na floresta, como árvores que parecem monstros, até que avista o Curupira e sai correndo para avisar ao caçador, no entanto, este desacredita. A imagem da lua cheia é marcante, vemos o Curupira mais uma vez, o ajudante insiste em avisar ao caçador que continua desacreditando, até que sua arma é presa por uma flecha. O ajudante ao presenciar isso desmaia de medo, e o caçador se prepara para o combate.

Enquanto o caçador procura o Curupira, o ajudante acorda e o vê se aproximar, fica deslumbrado com os seus pés virados e a sua imponência. Repentinamente, o caçador aparece e, sem demora, atira na direção do Curupira. A tela se empretece, aparecem vários animais – onça, macacos, antas e tucano – provavelmente todos mortos pelo caçador.

O ajudante destapa seus olhos aos poucos e o Curupira encara a bala disparada até que se transforme em um vagalume. O caçador fica inconformado e tenta atirar novamente. Os olhos do Curupira vão se iluminando até tomarem toda a tela, embranquecendo-a. A câmera se afasta e escutamos um grito. Caem a espingarda e as roupas do caçador, além disso, escutamos um ruído: o caçador fora transformado num animal.

Curupira volta ao rito, enquanto o ajudante observa tudo, invoca a natureza e as raízes das árvores se enrolam no tatu como um “casulo”. O ajudante toca o “casulo” desmanchando-o. O tatu abre os olhos e vai ao encontro do outro. O Curupira chama a atenção do ajudante por deixar uma fogueira acesa, despede-se dele e de nós espectadores.



II. II. II – Juro que Vi: Saci

“Essa história, aconteceu nas Minas Gerais, onde um homem há muito tempo abria caminhos em busca de algo esquecido, que um dia alguém o ajudaria a resgatar. Quem me contou essa história garante que é verdade e disse: JURO QUE VI” – narração do curta-metragem “Juro que vi: Saci” (2009).

O pasto está em chamas, em meio ao fogareiro, um fazendeiro cavalga num cavalo preto com crina dourada. A cena muda para um estábulo, aonde ele entra ainda montado e desce, deixando seu cavalo sob os cuidados de um cuidador, segura alto um mastro, que na ponta tem a cabeça de um cavalo em madeira. Os outros cavalos da estrebaria levantam a cabeça e se alinham, enquanto o fazendeiro passa entre eles.

O fazendeiro segue até o final do estábulo, surpreende-se com o seu cavalo penteado, aproxima-se para acariciá-lo quando, inesperadamente, a porta se abre e um grande vento adentra, deixando as crinas de todos os cavalos com diversos penteados. O fazendeiro, furioso, joga seu chapéu no chão e grita “Saci!!!”. O céu se fecha, troveja e um pequeno redemoinho, com um capuz vermelho, adentra a estrebaria.

O redemoinho derruba o fazendeiro e passa entre as pernas dos cavalos. O cuidador tenta ajudar, mas acaba pegando a crista de um galo pensando ser o capuz vermelho. Após ter bagunçado todo o estábulo, o redemoinho segue em direção a um casarão, na cozinha deste

encontra-se uma mulher cozinhando. O fazendeiro que estava correndo atrás do redemoinho, entra assustando-a. O Saci faz uma armadilha para que as panelas caíssem sobre o fazendeiro.

O redemoinho sobe as escadas, escutamos uma risada, e pela primeira vez vemos o Saci em sua forma humanoide. Ainda rindo, entra num dos cômodos, neste encontra um baú com vários objetos, dentre eles um álbum de fotografias com fotos do fazendeiro na ordem cronológica inversa – mais velho para mais novo. Através das fotos conhecemos a história de vida do fazendeiro que quando mais jovem, trabalhou bastante.

Após tantas fotos de muito trabalho do fazendeiro, encontramos uma foto do mesmo ainda criança, sorrindo e segurando um cavalinho em madeira. Dentro do baú, o Saci encontra parte do cavalinho; ao examiná-lo percebe que falta a cabeça do brinquedo, então se entristece. Vemos uma sombra encobrindo o Saci, o fazendeiro, com o auxílio de uma peneira, estava aprisionando-o dentro de uma garrafa. Ao capturá-lo, comemora saindo do casarão, entretanto, vários outros sacis surgem para reclamar a prisão.

O fazendeiro responde gritando “*não!*” e corre em direção à mata. Os sacis perseguem-no, ele defende-se acendendo uma touceira de capim na tentativa de afastá-los, mas estes pegam o fogo e fazem malabarismos. O fazendeiro joga a chama no chão e corre entre os bambuzais. O fogo espalha-se, fechando um círculo; o fazendeiro desatando a chorar solta, então, o Saci.

Ao sair, o Saci toma o mastro da mão do fazendeiro e, numa bolha saída do seu cachimbo, faz aparecer o corpo do cavalinho encontrado no baú. Encaixa no brinquedo a cabeça que estava no mastro, fazendo-o funcionar novamente. Então, devolve-o ao fazendeiro. Os sacis soltam muitas bolhas que envolvem o fazendeiro e fazem com que, num processo de transformação, volte a ser criança. As bolhas no céu estouram e ao tocarem o solo revigoram-no. O fogo cessa e a mata é transformada em verde novamente.

O Saci aparece montado no cavalo do fazendeiro, trazendo o cuidador e a cozinheira que pegam o “fazendeirinho” no colo e abraçam-no. Voltamos ao cômodo do baú, no qual o Saci e o pequeno fazendeiro acrescentam novas fotografias ao álbum. Viram as páginas, até que uma foto ganha vida e faz com que entremos nela, nesta, o fazendeiro e o Saci cavalgam juntos. O curta termina com uma foto do fazendeiro novamente adulto com a sua família.

“Quando se perde o caminho, existe sempre uma segunda chance de se encontrar, é só olhar para dentro de si, recontar sua própria história, voltar pro começo, se transformar” – narração do curta-metragem “Juro que vi: Saci” (2009).



II. II. III – Juro que Vi: Matinta Perera

“Essa história aconteceu no interior do Brasil. Lá, costumava-se ouvir o misterioso canto de um pássaro. As pessoas que tinham medo faziam oferendas. Diziam que afastava o mal e com ele... Matinta Perera. Quem esteve lá, me contou essa história assim e disse: JURO QUE VI” – narração do curta-metragem “Juro que Vi: Matinta Perera (2006).

O canto de um pássaro assusta os moradores de um vilarejo que correm e fecham suas portas e janelas. Além disso, colocam oferendas frente às suas casas. O pássaro sobrevoa o vilarejo cantando fortemente, anunciando sua presença. Sobre os telhados um gato persegue o pássaro, e uma menina observa a perseguição numa janela ainda aberta.

A menina é retirada da janela por uma mulher, aparentemente sua mãe, que pega vários objetos da casa para fazer uma trouxa com oferendas. A menina desatenta coloca sua boneca próxima aos objetos que a mulher separava e sua boneca acaba junto à trouxa. A mulher coloca a oferenda em frente à porta de sua casa e a menina, sai para o resgate de sua boneca.

A menina e o gato assistem a certa distância a transformação de pássaro em mulher, esta que é Matinta Perera com longos cabelos brancos, amarrados por um lenço, também veste um vestido, um xale e segura uma bengala. Matinta recolhe todas as oferendas deixadas

no vilarejo e coloca-as dentro de sua enorme bolsa, recolhendo inclusive a que estava com a boneca.

A menina, vendo a mulher distraída de sua bolsa, corre, tentando resgatar sua boneca, entra na bolsa e, sem que percebesse, acaba sendo levada por Matinta já em sua forma de pássaro. O gato corre tentando resgatá-la, mas não consegue, o pássaro já voava longe. A tela se empretece e, em seguida, vemos uma montanha em formato de mulher. Aproximamo-nos e avistamos o gato que segue Matinta por terra, subindo toda a montanha até encontrar uma casa no topo.

Adentrando a casa, vemos tudo muito escuro, o gato passeia até que vê uma sombra, a qual simula a menina com uma corda enrolada em seu pescoço e Matinta Perera segurando a outra extremidade, como se fosse enforcá-la. Quando a senhora puxa a corda, o gato, aterrorizado, atravessa a cortina que projetava a sombra; do outro lado, encontra Matinta e a menina brincando nas cordas de um relógio de cuco.

A senhora apresenta sua casa à menina, o gato sai para explorá-la. A senhora entrega à menina uma manta com o desenho de um pássaro, esta retribui com sua boneca. Na sequência, a menina corre e senta-se num balanço. Matinta oferece leite ao gato que desconfiado aceita; ele bebe o leite até que vê que a menina não está mais no balanço e sim em cima de um galho, sorrindo e acenando. O galho que a menina está rompe-se, provocando a queda da mesma em direção ao duro chão do vilarejo.

Ouvimos seus gritos durante a queda e, mais uma vez, o gato corre tentando salvá-la, mas nada consegue. Matinta, que tomava um chá despreocupadamente, salta em direção à menina e transformando-se num pássaro bate suas asas dizendo para a menina fazer o mesmo. As cenas entre a menina caindo e o chão vão se alternando, nos deixando muito angustiados. Quando a menina está muito próxima do chão, a manta transforma-se num par de asas e a menina transforma-se num pássaro, assim como Matinta Perera.

Depois deste momento de tensão os dois pássaros voam tranquilamente, sobrevoando o vilarejo. As pessoas abrem suas portas e janelas, e a menina assobia como se anunciasse a vinda de algo bom. Voltamos ao vilarejo, o gato descansa num dos telhados das casas e observa na rua da casa da menina, o reencontro dela com sua mãe.

*“Essa história aconteceu no interior do Brasil. Dizem que lá ainda se ouve o misterioso canto de um pássaro. Mas agora, as pessoas vivem em paz. Porque quando se vence o medo transformações incríveis podem acontecer. Se isso tudo é verdade, eu não sei. Mas quem esteve lá me contou essa história assim e disse: *JURO QUE VI*” – narração do curta-metragem “Juro que Vi: Matinta Perera (2006).*

Capítulo III – Contribuições para a análise da produção: a reprodutibilidade técnica do cinema

“A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” (1996), publicado pela primeira vez no ano de 1936, foi escrito por Walter Benjamin no contexto em que as massas e as individualidades estavam sendo discutidas, deste modo, as formas de existência e as percepções das coletividades humanas estavam sendo transformadas. A leitura deste texto nos possibilitou a escrita deste capítulo e na compreensão mais aprofundada da série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” como obra de arte.

A obra de arte em sua essência sempre foi reproduzível, sempre pôde ser imitada, mas imitá-la manualmente é fazer uma nova obra de arte. A reprodução manual não é a mesma que a reprodução técnica, aquela muitas vezes é compreendida como falsificação, mas esta não. O caráter da reprodução técnica é de que esse tipo de reprodução é capaz de colocar o original em “condições idênticas” à sua matriz, preservando sua forma e seu conteúdo.

A arte é caracterizada e autenticada a partir do seu instante “aqui e agora”, mas quando assistimos aos filmes esse instante se perde. Este fenômeno não é exclusivo da obra de arte, também acontece numa paisagem que é transposta para um filme, uma fotografia, uma ilustração. A autenticidade da obra de arte, dada pelo “aqui e agora”, está em que a obra original perdura através do tempo sendo sempre a mesma preservando a sua historicidade.

Benjamin (1969) fala da aproximação entre o indivíduo à obra de arte, em que a reprodução técnica pode aproximar o indivíduo à obra, uma vez que a reprodução permite a produção massiva dela. Quando assistimos aos filmes estamos próximos da obra fílmica, entretanto, estamos distantes da produção do filme.

O trabalho com filmes com crianças só é possível uma vez que a reprodução da mesma é possível. Levamos a obra de arte até o espaço educacional e não são as crianças que vão ao encontro dela. Assim, a catedral abandona seu lugar para instalar-se numa sala de aula

– “*A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto*” (BENJAMIN, grifo meu, 1969, p. 2).

A reprodutibilidade técnica do cinema, diferente da literatura e da pintura que tem uma condição externa para a sua difusão, tem seu fundamento na sua técnica de reprodução que é obrigatória: “*(...) a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme*” (BENJAMIN, grifo do autor, 1969, p. 3-4).

O cinema não é arte de um autor, mas de muitos. “O filme, [portanto], é uma criação da coletividade”. (BENJAMIN, 1969, p. 3-4). É impossível adquirir um filme, mas possível adquirir uma cópia.

O produtor poderá então comercializar suas cópias para fora de seu país a um preço ainda mais barato, já que seu investimento terá sido coberto no mercado interno de seu país. A um preço tão barato que os países menos ou não-industrializados não poderão concorrer. É o que acontece por exemplo no Brasil: a cópia que chega aqui de um filme, por exemplo, americano, que já se pagou no seu mercado de origem, custa infinitamente mais barato que uma produção brasileira que deve, na sua totalidade, pagar seus gastos no próprio Brasil. Em consequência, nestes países, o circuito de exibição é criado em função da produção importada (BERNARDET, 1996, p. 13).

A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” é uma produção na contramão da produção mercadológica, produção de uma empresa municipal que possibilita e valoriza a produção nacional.

“*À medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas*” (BENJAMIN, 1969, grifo do autor, p. 4). Os curtas-metragens da série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” fazem sentido como produto e produção cultural, mas ganham vida e se realizam a cada vez na constante (re)leitura dos receptores. Os curtas estão difundidos em diferentes meios como na internet e na televisão. A reprodutibilidade técnica, neste sentido, aumenta a difusão da obra de arte, esta que passa a ocupar novos lugares.

As obras fílmicas podem ser assistidas em diferentes meios, seja na tela do cinema, seja na tela da televisão e hoje até mesmo em computadores e aparelhos móveis, como tablets e celulares. A reprodução do original é o que permite que o filme esteja em tantos lugares. Assim como é possível assistir a um mesmo filme em diferentes meios, é possível assisti-los diversas vezes, isso porque quando assistimos a um filme assistimos a uma reprodução da obra artística.

A partir destas colocações perguntamos: qual a autenticidade dos filmes? Seriam eles não autênticos? Qual a autenticidade da reprodução técnica? Pela reprodução os filmes sempre são iguais em si mesmos? Possivelmente as formas de compreender os filmes como obra de arte devem ser diferentes das formas que até então se compreendia a obra de arte. O cinema é reprodução e por isso aquilo que o autentica como arte é de cunho político.

A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” pode ser considerada uma obra de arte, no entanto a filmagem que fazemos das crianças, como uma das formas de registro para este trabalho, não é uma obra de arte no sentido que Benjamin (1996) atribui, mas não deixa de ser uma produção humana, podendo ser interpretada como uma forma de memória e de registro da atividade humana.

Capítulo IV – O trabalho de campo

IV.I – A realização da pesquisa empírica

A princípio o único critério que tínhamos para a escolha do campo era de ser numa instituição de Educação Infantil pública, mas o município, a localização da instituição e o grupo de crianças não estavam determinados. Nas reuniões de orientação discutimos várias vezes sobre o contexto em que a pesquisadora inserir-se-ia.

A orientadora desta pesquisa sugeriu que a pesquisadora conhecesse a rede municipal de Campinas-SP, uma vez que toda a sua trajetória na educação básica, como estudante e como estagiária, tinha se dado noutro município. Conhecer uma nova rede seria um desafio, não só por ser nova, mas quanto ao deslocamento da pesquisadora.

As sugestões da orientadora para o campo privilegiavam as escolas mais distantes do centro, que recebem as crianças das regiões mais periféricas de Campinas-SP, que muitas vezes estão esquecidas nos cantos da cidade. A primeira tentativa de inserção no campo deu-se numa creche municipal na qual se realizou também o primeiro estágio supervisionado na Educação Infantil e o levantamento das primeiras impressões sobre o uso dos filmes.

Esta inserção demandou a elaboração de um projeto de pesquisa em que introduzimos a temática, levantamos o problema, indicamos os objetivos, a hipótese e a metodologia, inclusive no que diz respeito às questões éticas da pesquisa. Considerando que a intervenção fílmica envolvia as crianças e professoras, era necessária a autorização dos diversos envolvidos. A pesquisa não foi aceita nesta primeira instituição, sendo que a coleta de autorizações dos responsáveis das crianças não foi autorizada pela gestão.

Consideramos como importante a não omissão ou substituição dos nomes das crianças, uma vez que a pesquisa trabalha com as suas vozes, ao tirarmos seus nomes estaríamos tirando a autoria de suas falas. Os nomes das crianças correspondem a como eram chamadas na creche e, possivelmente, a grafia não corresponde às dos nomes, além disso, omitimos os

sobrenomes das mesmas. Esta opção deve-se ao fato de considerarmos as crianças autoras de suas criações e participações na pesquisa, apoiamo-nos na leitura de “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças” (2002) escrito por Sônia Kramer.

A escolha de um novo campo não implicou apenas uma mudança de instituição. Muitas coisas tiveram que ser repensadas, uma vez que esta pesquisa preocupou-se com uma intervenção que levasse em consideração as condições materiais e históricas do campo. Ao mudarmos de instituição, a orientadora da pesquisa sugeriu mais uma vez uma creche numa área periférica de Campinas-SP. Assim como sugeriu a mudança de campo, sugeriu a mudança da faixa etária das crianças para três a seis anos de idade – o estágio supervisionado era realizado em um agrupamento com crianças de um ano e meio a três anos.

Ao entrarmos no novo campo de pesquisa, apresentamos o projeto à orientadora pedagógica, discutimos o consentimento para a coleta de dados e a orientadora deu a possibilidade de utilizarmos as autorizações da creche, uma vez que eles já possuem as devidas autorizações para a participação em pesquisas acadêmicas e registro de imagens.

Com a orientadora pedagógica revelamos a intenção de realizar a pesquisa com uma única turma, mas a sugestão foi a de realizar com as duas turmas do Agrupamento III – classe multietária com crianças de um ano e meio a três anos –, justificando que as duas são muito próximas e realizam várias atividades juntas.

As professoras, entretanto, fizeram uma contraproposta, alegando que a quantidade de alunos era muito grande para realizar a intervenção com as duas turmas juntas, sendo que seriam trinta crianças de cada turma, um total de sessenta crianças para assistir aos filmes e depois discuti-los. Acordamos em apresentar para uma turma e depois para a outra, cada dia que a pesquisadora estivesse na creche trabalharia com uma das duas turmas.

A orientadora pedagógica também sugeriu o horário mais adequado para realizar a intervenção. As crianças do Agrupamento III chegam à escola às 13h (treze horas), almoçam

até às 13h30 (treze horas e trinta minutos). Após o almoço, a pesquisadora poderia começar a intervenção, uma vez que é o horário que a creche “dorme” – os bebês do Agrupamento I e as crianças do Agrupamento II, que ficam em período integral na creche, dormem neste intervalo de tempo, então a creche permanece mais silenciosa o que seria mais adequado para se assistir aos filmes.

Grande parte das intervenções aconteceu em horários próximos àquele sugerido pela orientadora pedagógica, entretanto, uma das professoras preferiu utilizar o tempo que a sua turma utilizaria o Ateliê, espaço em que se encontravam os equipamentos de vídeo, respeitando o planejamento e organização da creche.

A cada dia de visita da pesquisadora à creche, uma turma participava da intervenção. Algumas vezes, as crianças de outra sala vinham até o grupo que assistiria ao filme, podemos exemplificar com duas situações ocorridas em dias de intervenção. A primeira foi quando uma turma assistia ao curta-metragem “Juro que vi: Saci” (2009), uma criança de outra turma, na qual já havíamos realizado a intervenção, ou seja, esta criança já havia assistido ao filme, se escondeu ao fundo da sala para assistir parte do filme novamente.

Além desta, a outra situação que gostaríamos de citar foi quando uma criança se juntou à outra turma que iria assistir ao curta “Juro que Vi: Matinta Perera” (2006) e perguntou “*vai colocar?*” e a pesquisadora respondeu que a outra turma é que iria assistir.

Outras coisas que aconteceram enquanto estivemos na creche, foi quando num dia chuvoso as crianças não foram ao parque, então, as professoras falaram que passariam um filme. Vendo isto, sugeri à professora Damaris, apresentar os dois curtas-metragens que não conseguiria apresentar para as crianças. A professora respondeu que não e ainda me disse:

O projeto que você está fazendo é muito legal, as crianças participam bastante, não quero que passe os curtas só por passar, eu posso passá-los depois para as crianças se você não conseguir passá-los. Vou colocar outro filme, um que eles já conhecem e que seja maior [com maior metragem] para que prenda a atenção deles e eles fiquem assistindo por mais tempo (Damaris – professora Ag III B).

A conversa revelou muitas contradições. A primeira, na sugestão da pesquisadora em passar os curtas sem o devido planejamento – realizado para cada curta-metragem escolhido e trabalhado com as crianças. A segunda, na fala da professora que reconheceu e legitimou o trabalho, entretanto, não reconheceu aquele momento como correspondente à forma e a organização do trabalho que estávamos realizando.

Além disso, a professora escolheu um filme para o preenchimento do espaço vago do planejamento que surgiu a partir do momento que a chuva reconfigurou o mesmo, tendo que repensá-lo rapidamente. O filme escolhido foi “Kiriku e a Feiticeira” (1998)⁶ e os dois agrupamentos assistiram ao filme juntos. Mais uma vez uma contradição, já que as professoras consideravam um problema trabalhar com filmes com um número de crianças tão grande.

IV.II – O contexto

A descrição do contexto dá-se a partir do olhar da pesquisadora à creche, o que não significa que a mesma seja ou era exatamente desta forma, certamente os outros sujeitos que participaram desta pesquisa significariam este espaço de outras maneiras.

Ao passarmos pelo portão encontramos um espaço para a recepção das crianças, onde era possível observar a rua da escola, a entrada e a saída das pessoas, assim como grande parte interna. A entrada do prédio era uma porta com vitrais desenhado com flores e retângulos.

Adentrando-a nos deparamos com o ateliê que continha duas estantes de livros, sendo vários de arte, uma televisão grande e tapetes. Mais ao canto, mesas e cadeiras coloridas que juntas formavam um círculo, além de uma grande e alta estante branca com vários materiais.

⁶ “Kiriku e a Feiticeira” (1998) é um longa-metragem de animação franco-belga dirigido por Michel Ocelot.

Quando conhecemos este espaço, nele estava exposto um enorme Abaporu⁷ feito com quadradinhos de EVA muito provavelmente colados pelas crianças.

À direita do ateliê tínhamos a sala da diretora, com janela-balcão para a entrada da creche, a sala da orientadora pedagógica, dois banheiros femininos e a biblioteca. Esta última possuía uma mesa central, com cadeiras altas, um armário branco com tecidos, fantasias, sapatos de sapateado e uma estante com bonecos, um acervo de DVD e vários livros, estes que compunham um acervo bibliográfico muito diversificado.

À esquerda do ateliê tínhamos o refeitório com mesas e bancos compridos, e apoios de barras de ferro e tecidos para os bebês que ainda não conseguiam sustentar seus pesos sozinhos. Aos fundos, a cozinha, exteriormente era um jardim chamado por a “área das borboletas” com várias flores. Atrás desse espaço uma horta.

Ao voltarmos ao Ateliê, notamos uma parede verde contornando parte do mesmo e atrás dela vários ganchos com os nomes das crianças que penduravam suas mochilas. A creche organizava-se com a troca de sala, e cada uma se diferenciava pelas cores das cortinas, além de possuírem diferentes ambientes. As salas possuíam armários embutidos, com diferentes jogos, brinquedos e materiais. A primeira era a Sala Azul com um grande espelho e barras de ferro, como nas escolas de dança. A segunda era a Sala Verde com diferentes brinquedos que simulavam uma casa, nela havia sofá, geladeira, fogão, módulos móveis, entre outros.

A terceira era a Sala Amarela com cinco computadores que, quando não eram utilizados, ficavam cobertos com algumas capas coloridas feitas com chita estampada. Havia mesas e cadeiras, assim como as do ateliê, uma estante de livros com livre acesso para as crianças e com um numeroso acervo; uma grande lousa, com cartazes colados nela e acima letras do alfabeto.

⁷ Abaporu (1928) é uma pintura a óleo da artista brasileira Tarsila do Amaral.

Ao lado desta sala encontrávamos dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino. Embora houvesse distinção entre o feminino e o masculino, era comum às crianças usarem ambos e não tinha problema nisso. Dentro de um deles um espaço para banho e troca de fraldas. Os banheiros eram planejados para as crianças com privadas e pias para lavar as mãos mais baixas e menores. Existiam, ainda, mais duas salas, a Sala Laranja e a Sala Vermelha com dois Solários na parte de trás. Estas salas possuíam colchonetes e os bebês passavam a maior parte do tempo nelas.

Exteriormente à creche encontrava-se o parque, este todo em grama sintética, com brinquedos em madeira e pneus protegendo as quinas, reduzindo boa parte dos acidentes. Junto ao parque tinha a “fonte dos leões”, vários rostos de “leões” em gesso que cuspiam água caso fossem acionados. Além disso, havia um quiosque com bancos de alvenaria nas laterais, uma pia e um forno de pizza. Atrás deste, um tanque de areia.

Os materiais disponíveis, e as formas de organização que nos surpreendeu, não escondiam seus problemas. A orientadora pedagógica nos relatou que os agrupamentos de crianças mais novas eram superlotados, muitos bebês e pouco espaço. Além disso, destacamos a queixa de uma monitora que dizia que a prefeitura enviava diferentes materiais para a creche, mas muitas vezes sem consultá-la, assim, não correspondia àquilo que precisavam para o desenvolvimento de novos trabalhos e projetos.

Os dois Agrupamentos III – classe multietária com crianças de três a seis anos – em que se realizou o trabalho são identificadas por Ag III A e AgIII B. O Ag III A possui 28 (vinte e oito) crianças, sendo 10 (dez) meninas e 18 (dezoito) meninos. O Ag III B possui 27 (vinte e sete crianças), sendo 12 (doze) meninas e 15 (quinze) meninos.

As duas salas possuem suas especificidades, embora correspondam ao mesmo agrupamento, na sala do Ag III A encontramos crianças mais novas do que as crianças do Ag III B. Não realizamos um levantamento específico das idades das crianças nas turmas,

preocupamo-nos com o movimento de interlocução das crianças, independentemente de cada uma.

As crianças em sua maioria eram moradoras do bairro, muitas delas possuíam irmãos também matriculados na creche e segundo um levantamento feito pela instituição – conforme conversa com a orientadora pedagógica – grande parte delas pertenciam a casas chefiadas por mulheres e netas de migrantes nordestinos. Muitas possuíam problemas nos dentes, o que revelava um dos desprovements do bairro. Embora não estivesse nas roupas, no comportamento, nas casas, este carecimento estava na saúde das crianças.

A professora Adriana do Ag III A contou-nos que estudou em universidade particular e a professora Damaris do Ag III B contou-nos que estudou em universidade pública, a mesma da pesquisadora. As professoras possuíam diferentes formas de trabalho, a professora Adriana trabalha muito com jogos, já a professora Damaris trabalha muito com a leitura e a escrita.

O Ag III B possuía uma criança portadora da Síndrome de Down. Destacamos esta sem adentrar nas questões que lhe particulares, mas na maneira como a mesma mobiliza os modos de organização da sala e da creche. As duas turmas costumavam realizar atividades juntas, as professoras se dividiam para atender as demandas específicas de todas as crianças.

IV. III – Questões metodológicas

A metodologia utilizada neste trabalho está inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, na perspectiva histórico-cultural. Considerando o objetivo do estudo sobre a investigação das manifestações das crianças ao assistirem aos filmes no contexto da Educação Infantil, buscamos compreender os sentidos e significados construídos e compartilhados, no contexto interativo.

A partir desta perspectiva, optamos por realizar uma intervenção – apresentação de filmes para as crianças na Educação Infantil – com o objetivo de observar, acompanhar e conhecer as possíveis reações ou respostas das crianças aos filmes em questão. A palavra intervenção podem ser lançados vários sentidos e significados. Damiani (2012) defende o uso em investigações que planejam implementar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras.

O termo pode constituir-se de diferentes significados como problematizado por Freitas em “Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural” (2010). A autora e seu grupo de pesquisa a compreendem como “mudança no processo”, “transformação”, “re-significação dos pesquisados e do pesquisador”, “ação mediada” e “compreensão ativa”.

A partir das considerações de Damiani (2012) e Freitas (2010), nos apropriamos do termo neste trabalho planejando uma intervenção fílmica apresentando e discutindo os curtas-metragens “Juro que Vi: O Curupira” (2003), “Juro que Vi: Matinta Perera” (2006) e “Juro que vi: Saci” (2009), da série “Juro que Vi – Lendas Brasileiras”, junto às crianças da Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Campinas-SP.

Ao considerarmos que a inserção da pesquisadora na Educação Infantil dar-se-ia por meio do estágio obrigatório, percebemos esse espaço como a possibilidade de realizar a intervenção, ao entendemos como “(...) um tempo em que o estudante e o cotidiano daquele lugar se enlaçam, se alteram, se misturam” (SILVA, 2011, p. xviii).

Quanto ao modo de participação da pesquisadora no campo, consideramos a importância de uma participação constante e ativa, que vai além da observação e do registro. As formas e olhar e escutar também são instrumentos de pesquisa. O pesquisador interfere no contexto em que realiza a pesquisa, afeta os participantes e transforma a si mesmo fazendo parte da própria situação de pesquisa. E, neste caso, as ações do pesquisador também são elementos de análise.

IV.IV – As formas de registro

O planejamento e a realização da intervenção foram tão importantes quanto os registros da mesma. Ao registrarmos, tentamos resgatar os “ditos” e “não-ditos” no(s) discurso(s) do(s) sujeito(s), estes dinâmicos e intermináveis, manifestos como enunciados em determinadas situações e contextos.

As formas de registro escolhidas consistiram no diário de campo e na videogravação que possibilitaram diferentes formas de documentação e análise. O diário de campo é compreendido como um artefato de memória, a narrativa (re)constrói sentidos, não é apenas repetições do vivido, mas é (re)elaboração. As primeiras elaborações escritas estão neste, resgatando situações vivenciadas e iniciando as análises que posteriormente foram retomadas com novas reflexões.

O momento de escrita enquanto se estava no campo era bastante restrito, portanto, grande parte das sistematizações foram realizadas posteriormente, quando fora da creche a pesquisadora encontrava um lugar calmo e tranquilo para escrever. As observações buscaram compreender as relações entre os indivíduos, respeitando a organização e especificidades, pontuando algumas percepções de alguém que está de fora. A escrita expressou sensações e percepções não captadas na videogravação.

A videogravação tem por objetivo um melhor detalhamento dos eventos que não foram compreendidos ou passaram despercebidos num primeiro momento.

Na forma de registro videografado, as palavras e os gestos, capturados, perduram na reprise e no repasse da fita. A fugaz sucessão de movimentos vividos, de imagens instantâneas, ganha nova materialidade e lugar de fixidez. Cristalizam-se na mobilidade. Nessa forma de registro, certos modos específicos de lembrar tornam-se possíveis modos que mudam as formas de analisar, de ler, de transcrever, de interpretar. No trabalho de olhar, a intenção de perscrutar as filigranas dos movimentos, de estudar a coreografia além do cenário. No trabalho de ouvir, a busca para captar e distinguir barulhos e vozes, ditos e não ditos, silêncios. O retorno interminável da fita. Trabalho de (re)significar. O que não tinha realce se destaca. O detalhe vira tema. O que está entranhado na rotina pode tornar-se acontecimento. Transcrito, narrado, comentado (SMOLKA, 1997, p. 106-107).

A videogravação permitiu a captura de mais alguns elementos que fugiram ao olhar enquanto a intervenção acontecia. Ao assistir aos vídeos, encontramos muitas coisas despercebidas durante a intervenção, um maior detalhamento foi possível, assim, como uma riqueza de detalhes que revelaram diferentes formas que as crianças se apropriam dos curtas-metragens assistidos.

A permanência estática da câmera durante a videogravação não é neutra nem vazia de significados. O fato de ela permanecer parada revela a intencionalidade da pesquisadora em dirigir o menos possível os acontecimentos enquanto as crianças assistem aos filmes, e que a câmera passasse despercebida, ciente de que não seria, como as falas das crianças revelam: *“tem uma câmera ali!”*, *“é sua?”*, *“de gravar a gente né?”*.

O olhar subjetivo do sujeito direciona a videogravação construindo uma narrativa. Ao filmar a fala das crianças na roda de conversa o olhar da pesquisadora materializa-se no vídeo na medida em que faz determinados enquadramentos num momento e outro em outros, escolhe filmar uma criança por vez, ou mais de uma aparece na tela, aproxima-se da criança ou escolhe usar o zoom do aparelho.

A videogravação neste trabalho trata-se de uma forma de registro, o qual depois pudemos analisar o que as imagens nos diziam. A análise sobre a fala das crianças passa pela análise dos sons e das imagens, ou seja, analisamos o vídeo e não a intervenção no momento em que aconteceu.

As crianças queriam ver o que a câmera estava filmando, o que demandou que a pesquisadora compilasse todo o material e apresentasse às crianças no último encontro. Além disso, as crianças pediam para manipular o equipamento e algumas vezes se ofereciam para filmar, o que não foi permitido, não só por perder o olhar da pesquisadora atrás das lentes – estaria assim também ganhando o olhar das crianças –, mas também “prevenindo” que o

aparelho fosse danificado, uma vez que se tratou de uma câmera emprestada do grupo de pesquisa. A respeito disso, algumas crianças até mesmo incorporaram discurso da pesquisadora: *“não pode, é da faculdade!”*.

As crianças brincaram com as lentes durante as videograções. Quando começamos a intervenção, o uso da câmera era uma grande curiosidade, mas ao mesmo tempo era um tanto intimidadora, muitas crianças ficaram com vergonha frente ao aparelho, mas quando a “esqueciam” falavam mais à vontade.

Ao início da intervenção, na roda de conversa, a pesquisadora passeava em pé entre as crianças que estavam sentadas, assim revelando um distanciamento. A preocupação em videografar era maior do que a conversar. Continuando a intervenção, noutros dias, a pesquisadora sentou-se ao chão junto às crianças, assim, reconfigurando os modos da conversa.

Ainda no início, muitas vezes as crianças não queriam conversar sobre o filme, a pesquisadora, então, falava o seguinte: *“ih... tá com vergonha, tudo bem se não quiser falar”*, assim muitas crianças acabaram não falando. Ainda a tempo, noutros dias, quando a criança não queria conversar, a pesquisadora insistia na conversa e com isso várias falas levantaram-se.

As formas como as professoras lidavam com a câmera, também nos chamou a atenção. Algumas vezes pediam o desligamento da câmera para antes conversarem com as crianças. A professora de uma das turmas demonstrou-se preocupada perguntando como estava a videogração e deu a possibilidade de as refazermos se assim fosse necessário. Esta mesma professora demonstrou a preocupação noutro momento, como quando disse às crianças: *“todo mundo sentado! Se não como é que vai sair a filmagem da moça?”*.

A videogração também serve como um espelho que revela aquilo que se esconde das crianças, mas que se mostra na relação com o outro. A pesquisadora revela aquilo que

sabe das crianças ao mostrar as gravações das intervenções e ao analisa-las. As falas das crianças ganham interpretações que não estavam previstas pela criança no exato momento de seu pronunciamento. A pesquisadora também é revelada pela videogravação que captura suas falas, seus modos de apropriação dos filmes, que não só a das crianças.

Ao término das videogravações, entramos no penoso trabalho de transcrição. Ao transcrever olhávamos mais uma vez para a intervenção, sistematizando-a em texto, nele a atenção àquilo que aconteceu se revelou com maior intensidade, e mais coisas que ainda não tinham sido notadas foram surgindo. As 5h30 (cinco horas e trinta minutos) de vídeo se transformaram em 109 (cento e nove) páginas de texto.

A pesquisa possui imensuráveis interlocutores, há aqueles que podem ser localizados – teóricos, orientadores desta pesquisa, pesquisadora e pesquisados – e, ainda, há aqueles outros não identificados, mas cujas vozes já estão apropriadas, fazendo, assim, parte da construção desta. A produção do conhecimento acontece pelas (inter)relações que se processam entre outro(s) sujeito(s), com os teóricos estudados, com os sujeitos pesquisados, nas reuniões, discussões de orientação, na troca com os colegas de curso, com a orientadora pedagógica da escola e com todos os outros sujeitos.

Capítulo V – Planejamento e o trabalho realizado

Alguns critérios foram determinados somente a partir da vivência no campo e da percepção das condições concretas e materiais da instituição escolhida. Compreendemos a importância de atentar para as condições da escola, questões próprias do seu cotidiano e das relações ali presentes.

A pesquisadora organizou vários pontos para o trabalho com filmes com as crianças naquele contexto, anotados durante os dois dias em que a mesma esteve na creche conhecendo-a. Outros pontos, como o detalhamento das cenas dos filmes, exigiu um tempo de estudo dos curtas-metragens que foram assistidos detalhadamente, pausando-o, na tentativa de analisar o que as imagens e os sons estavam dizendo.

A seguir, apresentamos um quadro organizativo com o planejamento das atividades e o modo como foi pensado o desenvolvimento das mesmas com as crianças. Os pontos aqui levantados foram escritos no diário de campo que acompanhou a pesquisadora todos os dias que esteve na creche. A pesquisadora consultava-o várias vezes para não se perder no meio de tantas coisas que aconteciam e de tantas falas que as crianças levantavam, as quais muitas vezes se distanciavam daquilo que estava sendo proposto para a discussão.

QUADRO 1

Planejamento da intervenção

<ul style="list-style-type: none">- Sentar com as crianças no chão;- Explicar o que vai acontecer: vamos assistir a um filme sobre...;- Que é preciso fazer silêncio e prestar atenção, se quiser conversar conversa, mas conversa baixinho e depois conversamos todos juntos	Estes pontos dizem diretamente a forma como organizamos a intervenção.
---	--

<p>sobre o filme;</p> <p>- Explicar que terminado o filme faremos uma roda.</p>	<p>Algumas vezes a pesquisadora falava exatamente aquilo que estava escrito no caderno que a acompanhou.</p>
<p>- Alguém já tinha assistido a este filme?</p> <p>- Onde você assistiu?</p> <p>- O que vocês acharam do filme?</p> <p>- O que vocês acharam de cada personagem?</p> <p>- O que vocês acharam de cada cena da história?</p> <p>- Vocês gostaram? Querem assistir de novo?</p>	<p>Estas perguntas não foram feitas à risca, mas mobilizaram outras perguntas nos momentos que conversávamos sobre os filmes ou depois, na roda de conversa.</p>

Analisando aos filmes que as crianças assistiram, a pesquisadora sintetizava as cenas dos curtas-metragens em pontos sequenciais descritos no diário de campo. As anotações descritas abaixo colaboraram em muitos momentos para relembrarmos o filme e assim despertar muitas falas das crianças.

QUADRO 2

Curta-metragem “Juro que Vi: O Curupira” (2003)

1. Apresentação do caçador e do ajudante
2. Liberta o macaco
3. Aparecem os tatus, caçador atira no tatu maior
4. Currupira observa, aparecem os porcos, aparece o currupira, o ajudante o vê
5. O ajudante mostra, caçador desacredita
6. Caçador encontra sua espingarda presa e segue atrás
7. Ajudante desmaia, salta, nota dos animais
8. Currupira em frente do ajudante, caçador atira, tela preta, animais
9. Bala vira vagalume
10. Caçador tenta atirar, olhos currupira, transformação
11. Currupira revive tatu
12. Currupira se vai com os porcos
13. Ajudante apaga a fogueira
14. Ajudante só, macaco
15. Finalização

QUADRO 3

Curta-metragem “Juro que Vi: Saci” (2009)

1. Narração – fogo, homem, cavalo
2. Celeiro – apresenta os cavalos

3. Vento – cabelo dos cavalos
4. Confusão com o Saci
5. Dentro do Casarão – panelas
6. No quarto – as fotos
7. O Brinquedo
8. A captura do Saci na garrafa
9. A comemoração do Fazendeiro
10. Os vários Sacis, fogo, choro, Saci liberto
11. Cedro, cavalinho
12. Bolhas – Fazendeiro criança, chuva
13. Incêndio – chuva, campo
14. Reconciliação
15. Álbum – novas fotos
16. Correm no cavalo
17. Foto da família

QUADRO 4

Curta-metragem “Juro que Vi: Matinta Perera” (2006)

1. Introdução, narração
2. Pessoas fechando as janelas
3. Menina na janela, mãe faz a trouxa
4. Menina sai de casa, Matinta Perera
5. Menina tenta resgatar boneca e é levada por Matinta Perera

6. Vemos a monta-mulher, casa de Matinta Perera, gato como narrador
7. Gato dentro da casa vê as sombras da Matinta e da menina
8. Interior da casa de Matinta
9. Troca de presentes
10. Matinta oferece leite para o gato, menina no balanço
11. Queda da menina
12. Matinta salta
13. Menina se transforma num pássaro
14. Volta para o vilarejo
15. Gato, narração
16. Menina reencontra mãe

Outra questão quanto ao planejamento trata-se da organização do espaço para exibição, que sempre foi realizada previamente. A pesquisadora preparava o equipamento para a exibição dos filmes, como a televisão, o aparelho DVD, o aparelho de som, dispunha os tapetes de EVA para as crianças se esparramarem, apagava as luzes e posicionava a câmera procurando o melhor enquadramento. A exibição de filmes na sala de aula requer organização e ambientação para levar as crianças a se envolverem com a proposta.

As crianças sentavam-se frente ao vídeo e frente à câmera colocada pela pesquisadora para o registro da intervenção. Os filmes foram apresentados, na maioria das vezes, duas vezes. As crianças assistiam, conversávamos sobre o filme, então assistíamos novamente, já com alguns elementos. Depois do momento do filme, seguiam todos para uma sala para fazermos uma roda de conversa, esta que também fora registrada em vídeo. Destacamos que

embora haja um planejamento detalhado, que considera as condições da creche, muitas coisas são imprevisíveis e acontecem no percurso do trabalho com filmes na Educação Infantil.

Ao decorrer das atividades, ocorreram várias interferências das professoras, como a reorganização do espaço, em que uma delas colocou alguns bancos e escolheu os lugares para cada criança sentar. Além disso, sugeriu mudanças no momento da roda falando para a pesquisadora sentar no centro e assim estar mais próxima das crianças. A outra professora, várias vezes, colaborou com a pesquisadora nas questões feitas às crianças. As crianças também interferiram ao pedirem para assistir a este ou àquele filme, ao pedirem ou não para assistir ao mesmo filme mais de uma vez, entre outras coisas.

Consideramos que o(s) pesquisador(es) e o(s) pesquisado(s) são sujeitos sociais situados historicamente que interagem com seus meios socioculturais, sendo portadores de determinadas “visões de mundo” e de determinados “sistemas de valores”, de forma que possuem vozes e interagem dialogicamente com seus interlocutores. A investigação centrada nas relações busca indicadores de transformação e investiga o envolvimento e a participação do pesquisador e do pesquisado, ambos são sujeitos da pesquisa, assim, centra-se nas relações.

As relações que decorrem durante o processo da pesquisa provocam transformações nos participantes do estudo. Freitas (2010) compreende que “(...) pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa” (p. 17).

Capítulo VI – Análises: o que as crianças falam sobre os filmes

Ao assistirmos os filmes recebemos-os ativamente, nossos olhos e ouvidos captam as primeiras percepções em que posteriormente fazemos elaborações mais complexas, criações e imaginações. Através de algumas das falas das crianças percebemos alguns indícios daquilo que criaram, fosse interiormente ou exteriormente nas suas recepções ativas.

As crianças conversam durante a exibição dos curtas-metragens contribuindo na sua própria compreensão. As criações que trazem durante a roda de conversa só são exequíveis ao acesso as suas memórias, estas que só são possíveis por causa do registro dos signos que lhes foram apresentados.

A fim de analisarmos as falas das crianças durante a intervenção, atentamo-nos em como as crianças caracterizam os protagonistas. Quando assistiram ao “Juro que Vi: O Curupira” (2003) trouxeram vários conhecimentos prévios; quando assistiram ao “Juro que vi: Saci (2009)” criaram muitas imagens em cima daquilo que viram e quando assistiram “Juro que Vi: Matinta Perera” (2006) envolveram-se intensamente, até mesmo, misturaram a realidade e a fantasia.

As análises que se seguem estão organizadas a partir da ordem dos curtas-metragens assistidos que correspondem à complexidade das elaborações das crianças. Com a finalidade de analisarmos, resumimos as falas, voltamos às imagens dos filmes encontrando correspondências e escolhemos as falas que mais explicitam a apropriação dos curtas-metragens.

A escolha em não adentrar numa temática específica e fazer um panorama mais geral da experiência vivida teve como intenção a tentativa de demonstrarmos um pouco de tudo aquilo que aconteceu, compartilhando a escuta das falas das crianças.

VI. I – Análise da intervenção com o curta “Juro que vi: O Curupira” (2003)

Quem é o Curupira?

[Natalia] Ele tem os olhos vermelhos? Ah então, então já assisti ele!

[Natalia] Ele é com a perna!

[Milena] Ele virou o pé?

[Isabela] A do fogo!

[Vitor Miranda mostrando um de seus pés] O pé do índio era assim [Flávia-pesquisadora] O pé do índio era assim? Hmmm... Como que é era?

[Vitor Miranda] O joelho era assim, o pé fica assim ó

[Nicolas] Ele tava assim ó, para trás

[Vitor Miranda] E a cabeça fica pra frente

[Allan Vitor levantou e contou como era o pé]

[Nicolas levantou e explicou para as colegas] A cabeça fica pra lá, o pé pra lá, menos o cotovelo!

[Allan Vitor] O que entortou o pé do cara?

[Yasmin] Ela não pode ver o monstro?

[Flávia-pesquisadora] Por quê?

[Yasmin] Porque ele é muito bravo!

[Natalia] Sabia que ele fica no mato cuidando das plantas?

[Flávia-pesquisadora] O que é o Curupira? O que será que ele é?

[Milena] Eu acho que ele era bonzinho!

[Nicolas] Era só uma fantasia

[Flávia-pesquisadora] Era só uma fantasia?

[Nicolas fez que sim com a cabeça]

[Flávia-pesquisadora] Uma fantasia de alguém ou não?

[Ana Lívia levantando a mão] Eu!

[Nicolas] De um homem!

[Flávia-pesquisadora] De um homem?

[Nicolas] Um homem fazia mágica, ele corria para sumir

[Ana Lívia] O índio tava vestido de fantasia

[Flávia-pesquisadora] Ele tava vestido de fantasia? O Curupira?

[Ana Lívia] Aham!

[Flávia-pesquisadora] Eu vi que alguém falou do pé do Curupira, como que é o pé dele mesmo?

[Vitor Miranda] Torto, para trás

[Nicolas] O corpo dele é tudo para lá e o pé dele para trás

[Flávia-pesquisadora] Entendi!

[Gustavo] É... eu gostei mais da parte ... da vampira!

[Flávia-pesquisadora] A parte da vampira?

[Gustavo fez que sim com a cabeça]

[Flávia-pesquisadora] E aonde aparece a vampira? Você lembra?

[Gustavo] É... é... o vampiro aparece na parte dos porcos

[Flávia-pesquisadora] Ah ele aparece na parte dos porcos? Ah entendi! O Curupira!

[Gustavo concorda balançando a cabeça positivamente]

[Lara] O Curupira parece o Lobisomem!

[Luciano] O Curupira, ele não é outro, eu pensei que era o moço, mas ele é só um negócio

[Flávia-pesquisadora] Ele é só um negócio e não um monstro?

[Luciano] Um bicho!

[Flávia-pesquisadora] Um bicho?

[Júlia] O Curupira passou, eu pensei que era um Lobisomem!

[Hudson] O fogo!

(fala das crianças)

Quem é o Curupira? – as crianças atribuíram diversas qualidades ao personagem que resultam das referências que já possuíam ou àquelas dadas no próprio curta-metragem. Os conhecimentos prévios mobilizados nas discussões, inclusive na caracterização do personagem, atribuíram ao Curupira à qualidade de vampiro, uma vez que ambos possuem olhos vermelhos; a qualidade de Lobisomem tendo a lua cheia em comum nas duas histórias; a qualidade de animal, dado que a personagem é uma criatura selvagem com características animais e a qualidade de índio devido às suas vestes. Além disso, notaram seus aspectos físicos e os explicaram com seus próprios corpos.

As crianças relacionam os curtas-metragens, que tratam de lendas brasileiras, a elementos presentes nos contos de fada como quando usam “*era, era uma vez...*” para introduzir a sua fala para contar sobre a história, ou quando usam “*para sempre o bichinho ficou feliz!*” como os finais deste mesmo tipo de conto. O curta-metragem é até mesmo confundido com um livro quando uma criança fala “*posso falar uma coisa do livro?*”.

Seguem alguns diálogos da intervenção que explicitam o como as crianças trazem essas novas referências:

[Flávia-pesquisadora] E o menino com o chapéu, ele gostava das coisas que o caçador fazia?
[Vitor Miranda] Gostava sim!
[Flávia-pesquisadora] Gostava sim?
[João Vitor] Mentira que não gostava!
[Yasmin] O caçador ajudava a vó!
[Nicolas] Não gostava não!
[Vitor Miranda] Gostava sim!
[pesquisadora] E o caçador, atira em alguém? Ou ele não atira?
[crianças] Atira!!!
[pesquisadora] Em quem que ele atira?
[Isabela] O lobo!
[Flávia-pesquisadora] No lobo???
[Isabela fez que sim a cabeça]
[Ana Lívia] Ele atira balas!
[criança] No tatu!
[Flávia-pesquisadora] Como que ele fez para atirar? Mostra no filme ele atirando?
[Yasmin fazendo não com os dedos] O caçador não atira! O caçador ajuda é a vovó!
[Ana Lívia] Ele atira!
[Flávia-pesquisadora] Ele atira?
[Isabela] Ele atira balas...
[Flávia-pesquisadora] E depois aparece alguma coisa com o Curupira, o que é aquele animal?

[Yasmin] Eu não vi ninguém... Atira no lobo mau...
[criança] Tatu!
[Flávia-pesquisadora] Era um tatu?
[Allan Vitor] É, tatu bola!

(fala das crianças do Ag III A)

Que vó é essa na fala de Yasmin? Que lobo é esse que Isabela está falando? O caçador que ajuda a “vó” é o caçador da “chapeuzinho vermelho”⁸, o lobo mau é o vilão da mesma história. O encontro das várias histórias e personagens atravessa a compreensão das crianças dos filmes que assistem. Aprendemos desde muito cedo os contos de fadas e é comum as crianças remeterem-se a esse tipo de conto na externalização de suas compreensões, uma vez que os contos ampliam nossa imaginação dando-nos condições para novas criações.

Apesar dos contos tratarem principalmente de temáticas infantis, não são exclusivos da infância, neles há muitas representações sociais. Ao trabalharmos com os contos como substitutivo reduzido das representações de mundo faltamos com respeito às crianças, considerando-as possuidoras de uma compreensão reduzida (VIGOTSKI, 2004).

Em contra ponto a essa ação, Vigotski (2004) compreende que na arte há uma livre comunicação dos elementos da realidade, “independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência” (VIGOTSKI, 2004, p. 359). Nesse sentido, contar histórias fantásticas às crianças não significa isolá-las da realidade já que os nossos sentimentos são reais.

Ainda sobre o como as crianças externalizam suas elaborações, temos a fala de Ana Luiza, que quando assistiu aos filmes brincava, pulava de um lado para o outro e convidava as demais crianças para a sua brincadeira, aparentemente estava desinteressada na atividade. Na roda de conversa, quando questionada sobre o filme não respondia as questões da pesquisadora. Entretanto, a criança criou uma narrativa em que suas experiências cotidianas misturaram-se aos elementos do curta-metragem, revelando o quanto aquilo foi significativo e o como ela se apropriou dos elementos culturais dos filmes:

⁸ “Chapeuzinho Vermelho” (2007) de Charles Perrault.

[Ana Luiza] Ontem, eu fui, ontem a minha mãe levou eu para o, é... para a floresta do lobo

[Flávia-pesquisadora] A sua mãe te levou para a floresta do lobo?

[Ana Luiza] E aí eu, eu... eu vi o lobo lá

[Flávia-pesquisadora] E era parecida a floresta com a floresta do Curupira?

[Ana Luiza faz que sim com a cabeça]

[Flávia-pesquisadora] Era? E o que tinha lá na floresta?

[Ana Luiza] Teve... é... vampira, teve... tatu bolinha... Teve... aranhas e também teve é... onça

[Ana Clara] Também mato...

[Ana Luiza] Mato...

[Ana Clara] Urso?

[Ana Luiza] Peixe...

[Ana Clara] Urso!

[Ana Luiza] E também tem urso! E também tem, e apareceu o lobo e a chapeuzinho

[Flávia-pesquisadora] Entendi, e apareceu tudo isso na floresta?

[Ana Luiza fez que sim com a cabeça] E também apareceu o moço, ele também era o guarda da floresta

[Flávia-pesquisadora] Uhum, então tá bom!

[Ana Luiza] E também eu vi a Sara, a Kauany e o David

[Flávia-pesquisadora] A Sara, o Cauã e o David?

[Ana Luiza fez que sim com a cabeça] E você!

[Flávia-pesquisadora] Eu!?

[Ana Luiza faz que sim com a cabeça]

(fala das crianças do Ag III B)

As crianças se apoiam em suas experiências para criarem nas suas falas, a imaginação não existe sem as experiências que possuem e as experiências não existem sem a imaginação. A criação sempre se constrói a partir de elementos da realidade e das experiências passadas, a criação depende da “(...) riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa (...)” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Ana Luiza mistura elementos do filme com elementos do seu cotidiano e das referências que possui, construiu uma narrativa com fragmentos do vivido e com fragmentos do filme. A experiência vivida e a experiência de assistir ao filme se encontram em sua narrativa.

A floresta do curta-metragem é correlacionada à floresta do lobo; referenciou-se ao Curupira como “vampira”; citou o “tatu-bolinha” e a onça, animais presentes no curta-metragem; disse que havia “guarda da floresta” – seria o caçador, guarda armado, ou o Curupira protetor da floresta? –; mencionou o lobo e a chapeuzinho personagens dos contos de fadas.

Vigotski (2009) analisa a atividade combinatória de uma criança que é muito similar à de Ana Luiza:

Diante de nós há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras que, constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Além de tudo isso que aconteceu durante a intervenção com este curta-metragem, as crianças conversaram com o filme *“bem que ele avisou, ele avisou ele, ele avisou o caçador!”*, disseram quando o caçador foi surpreendido pelo Curupira mesmo tendo sido avisado por seu ajudante. Ao assistirem ao filme novamente, antecederam algumas cenas que se desenvolverão *“ó vai morder o dedo dele!”*, *“vai matar o filhote!”*, *“os vagalumes vai aparecer depois...”*, *“as cordas vai enrolar, e ele vai viver!”*, *“ele faz assim ó, ó ‘prrr’”* e mostra a língua como o personagem.

Outra questão que chamou muita atenção foi a forma das crianças reagirem a temática moral presente no curta-metragem. Segundo os criadores:

Assim como a sexualidade, a violência foi outro tema que escolhemos abordar justamente porque muitas crianças estão expostas a ela não só pela mídia, mas também no seu cotidiano. No desenho do Curupira, o malvado caçador mata um tatu fêmea, deixando o seu filhotinho órfão e desolado. Neste momento da história, o medo da morte e da perda da mãe são dois pontos cruciais. Mais tarde, para o alívio da criança, o Curupira evoca a energia da floresta e magicamente ressuscita o tatu. Esta passagem foi citada por quase todas as crianças que participaram do projeto como ‘a parte mais legal da história’ (MULTIRIO, 2004, p. 52).

(...) as crianças demonstram uma forte preocupação ecológica, vinculada a uma vontade de que a justiça seja feita, isto é, de que os destruidores da natureza sejam punidos (MULTIRIO, 2004, p. 72).

Diferente desta intenção, uma criança, quando assistiu ao curta-metragem, disse *“mata, mata!”* ao caçador que direcionou sua arma ao tatu. Vigotski (2004) fala de um sentido moral que não é esperado. *“(...) o efeito moral da estética pode ser casual e secundário sendo no mínimo insensato e inseguro basear nele a educação no comportamento moral”* (VIGOTSKI, 2004, p. 342).

No capítulo “A educação estética” de “Psicologia Pedagógica” (2004) Vigotski relata que importantes teóricos eram inclinados a negar quase todo o sentido educativo das vivências estéticas e outros eram inclinados a colocar a educação estética como um recurso pedagógico que solucionaria todos os problemas complexos da educação.

Constantemente supunha-se que uma obra de arte possuía um efeito moralmente bom ou mau, avaliavam-se as impressões estéticas através dos impulsos morais. Apresentavam-se obras para as crianças dispendo que tivessem impulsos morais ilustrativos e lições edificantes, presumia-se que a única coisa que a arte pode ensinar a criança era uma regra moral, tudo o mais presente na obra seria incompreendido.

Vigotski (2004), entretanto, compreende que as emoções estéticas não possuem uma relação direta com as emoções morais e que a arte, por meio do efeito estético, pode infundir uma moral de ordem inversa. O teórico considera que o desconhecimento dos educadores que os levam a trabalhar com a estética desta maneira, é antes um desconhecimento da ciência psicológica.

Muitos educadores, na tentativa de ensinar valores morais às crianças, tentam explicar a obra de arte, destituindo-a de todo o seu efeito estético. Tentam explicar as intenções do autor a ter feito determinada coisa, atribuindo um sentido moral a cada personagem do enredo. Na pesquisa, questionamos como as crianças compreendiam o ser “bom” ou “mau” ao invés de querermos explicar as “possíveis” lições de moral existentes nos curtas-metragens.

A arte, justamente, concede experiência de diferentes lugares, algumas das emoções que evitamos na vida, nos permitimos nela, nesse sentido falamos sobre as “atrocidades” do caçador, mas não somos como ele. Durante a intervenção em alguns momentos as crianças discutiram quem é “bom” e quem é “mau” no curta-metragem.

As referências quanto ao caçador, mesmo personagem na história de “chapeuzinho vermelho” em que ajuda a vovozinha, são duais. Yasmin considera a imagem do caçador

como se fosse sempre a do homem “bom”, mesmo que tenha atitudes morais negativas no curta-metragem e que outras crianças afirmem ser “mau”. Quanto às questões morais, não estivemos preocupados em trabalhar e ensinar condutas morais às crianças, embora tenham aparecido nas conversas e as tenhamos discutido.

VI. II – Análise da intervenção com o curta “Juro que Vi: Saci” (2009)

Quem é o Saci?

[Ewelington] Ele fica no sítio!

[Fernandinho] O Saci rouba tudo do Pedrinho

[Ana Lúvia] O Saci, o Saci fica rodando

[Flávia-pesquisadora] O Saci fica no sítio?

[Ana Lúvia] No círculo!

[Lucas] O Saci fica no giro

[Fernandinho chama Lucas] Ele não fica no círculo, ele fica assim ó!

[Mateus Raul] Eu gostei da parte que o Saci tava girando

[Fernandinho mostra sua mão para Mateus e fala] Ele tem um buraco aqui!

[Allan Vítor] O cabelo do Saci é muito, é mor enorme, cacheado!

[Flávia-pesquisadora] Gente, hoje a gente vai assistir um vídeo do Saci, quem conhece o Saci?

[Moisés] Eu não, o Saci é muito feio!

[Flávia-pesquisadora] O Saci é muito feio Moisés?

[Moisés] Ele tem só uma perna

[ao fundo Ana Clara levanta o braço] Eu sei! Ele fica rodando!

[Ana Clara] Ele fica rodando! Ele só anda com um pezinho!

[Vitor Allan] Assim, assim ó, assim ó, o pezinho, ó o pezinho dele!

[Allan Vítor fez vários círculos com o dedo]

[Flávia-pesquisadora] Como que é?

[levantam Moisés e Ana Clara]

[Flávia-pesquisadora] Depois vocês me mostram, vem, vem, vamos assistir!

[Moisés rodopia na frente da câmara, enquanto Ana Clara vai para o canto para poder rodopiar]

[Vitor Allan] Saci voa!!!

[Moisés] Ele voa!

[Vitor Allan] Se eu fosse o Saci queria voar! Ele voa? Por quê?

[Samuelzinho] Ele tava assim ó [levanta, abre os braços e vira a cabeça de um lado para o outro] rodando...

[Júlia já fazia não com a cabeça desde a primeira vez que falei de passar para ela]

[Flávia-pesquisadora] Júlia, você gostou do Saci?

[Júlia fez que não com a cabeça]

[Flávia-pesquisadora] Não? Você achou chato?

[Júlia fez que sim com a cabeça]

[Flávia-pesquisadora] Por que você achou chato?

[Júlia] O olho dele

[Flávia-pesquisadora] O que?

[Júlia] O olho dele!

[Flávia-pesquisadora] O olho dele você não gostou?

[Júlia fez que não com a cabeça]

[Luciano] Pareceu aquele filme lá, o chupa-cabra

[Flávia-pesquisadora] Parecia o chupa-cabra Luciano?

[Luciano] Não, lá do outro vídeo
[Flávia-pesquisadora] Do outro vídeo?
[Luciano] Qual o nome do outro vídeo?
[Flávia-pesquisadora] Do Curupira?
[Luciano] É, igual do Curupira!
[Isaque] Saci tinha olho estranho...
[Flávia-pesquisadora] O Saci tinha o olho grande?
[Isaque] Estranho!
[Flávia-pesquisadora] Ah estranho, era estranho o olho do Saci?
[Isaque] Aham, é tudo cinza!

(fala das crianças)

A caracterização do personagem nos revela muitas elaborações das crianças. Elas falavam da morada do Saci referenciando ao Sítio do Picapau Amarelo⁹; relacionavam o característico redemoinho do personagem a formas geométricas, dizendo que o personagem fica no círculo; notaram algumas características físicas como o furo na mão, o cabelo cacheado, que só tem uma perna, um pezinho, e até mesmo dizem não terem gostado do curta-metragem por terem achado seu olho estranho.

Moisés diz não conhecê-lo, mas ao mesmo tempo faz uma constatação dizendo que o personagem “*é muito feio*” e que “*tem só uma perna*”, atribuindo sentidos diferentes para conhecer e saber quem é. Durante a intervenção ocorreram inúmeros risos daquilo que é cômico e que permite a troca, um riso que vai se levantando e ganhando forças, um ri então todos riem.

Além do riso, houve um grande envolvimento das crianças, uma vez que se tratava de um personagem conhecido, antes mesmo da intervenção, permitindo, assim, uma grande identificação com o mesmo. As crianças disseram que eram cavalos, disputaram para serem o Saci protagonista, até mesmo uma criança empurrou a outra no meio de uma discussão.

Apareceram vários Sacis na tela e as crianças escolheram um e disseram ser aquele ou outro. Alguns levantaram e foram mostrar aos demais colegas quais eram. Samuelzinho disse o seguinte – “*Sou eu, sou esse aqui ó, que pega o fogo. Aí ó o fogo!*” – a criança quer ser o

⁹ Sítio do Picapau Amarelo é uma série de vinte e três livros de fantasia, escrita pelo autor Paulista Monteiro Lobato entre 1920 e 1947 tendo sido adaptado em séries de televisão e animação desde a década de 1950.

saci que têm uma habilidade diferente de todos os demais. O querer ser nesta fala explícita na linguagem o tom da fantasia.

Vigotski (2004) compreende que a vivência estética orienta o nosso comportamento e na intervenção isso é nítido, como, por exemplo, ao assistirem ao curta-metragem as crianças levantam, pulam e rodopiam caracterizando o personagem, ou ainda quando comparam suas alturas.

Durante a exibição, quando no curta-metragem víamos as fotos do álbum do fazendeiro, as crianças começaram um burburinho, até que Yasmin levantou seguida por João Guilherme. Este colocou sua mão sobre a cabeça de Yasmin e então foi possível compreender o que acontecia: as crianças comparavam suas alturas. João Guilherme sentou e quem levantou foi Vitor Miranda que também comparou sua altura. A professora levantou e colocou todas as crianças sentadas.
(trecho do diário de campo da pesquisadora).

As comparações de alturas, provavelmente, relacionavam-se com – quem é mais adulto do que quem? – no curta-metragem apareciam fotos que estavam em ordem cronológica contrária, do mais velho para mais novo.

Quanto às ações dos educadores, seria interessante não corrigir as criações infantis, mas mostrar novos caminhos. As crianças nunca são indiferentes àquilo que lhes são apresentados, entretanto, um equívoco, possivelmente, seria valorizar demasiadamente as produções infantis sem a elas oferecer novos modelos.

A situação descrita nos levou a pensar durante a análise que poderíamos enfileirar as crianças e comparar suas alturas, ao invés de exigir que se sentassem. Ao assistirmos filmes o silêncio é tão importante quanto estar atento àquilo que as crianças estão dizendo.

As crianças respondem às obras de arte:

É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico (VIGOTSKI, 2004, p. 332).



Outra forma de responder às obras de arte são as construções da fantasia que podem transformar-se em imagens. Destacamos algumas impressões das crianças sobre as imagens do filme, como a fala de Ryan “*eu gostei mais do carrossel de fogo*” – o carrossel de fogo referencia-se a corrente de fogo com as labaredas que sobem e descem como o movimento de um carrossel.

Ao criar a imagem esta imagem Ryan executa a atividade combinatória, também chamada de criadora, em que se criam novas imagens não reproduzindo as impressões anteriores (VIGOTSKI, 2009). Muito provavelmente, Ryan não se dá conta da tamanha complexidade da poeticidade de sua fala.



Quando questionamos as crianças “*o que o Saci devolve para o homem?*” Ana Clara poeticamente responde: “*o negócio que balança e a chuva!*”. O “*negócio que balança*” trata-se do brinquedo do fazendeiro, devolver a chuva é como devolver à vida ao fazendeiro. A cena que a criança se referêcia, quando as gotas de chuva tocam ao chão, aquilo que tinha sido queimado é renovado. Ana Clara ainda fala “*as fotos do menino, do menino com pena*” – quem tem pena? – nessa situação há uma empatia, a pena que sente do menino atribuída ao personagem.

Ademais, outras questões aconteceram durante a intervenção, como a aproximação com os contos de fadas que, assim como aconteceu com o curta-metragem anterior, as crianças falaram de um final “*para sempre amigos! Acabou...*”, assim como nos contos de fadas que terminam com “*e para sempre foram felizes*”. Além disso, as crianças rememoram o curta-metragem anterior, como na fala de Lara “*sabe quando meu pai vai para o Bar do*

Geraldo eu vi um tamanduá, lobisomem” que assim como Ana Luiza, mistura suas experiências cotidianas com as experiências de assistir ao filme.

As crianças conversam com o filme. Durante o processo de transformação do fazendeiro em criança, um grupo fez contagem regressiva, demonstrando que sabem que a transformação é diferente da mágica, sendo um processo e não instantâneo. Quando as crianças assistiam ao filme pela segunda vez elas antecederam algumas cenas.

Finalizamos esta parte ressaltando que assim como aconteceu no curta-metragem anterior, as crianças participaram da história dando a ela um acabamento e suas falas revelaram uma moralidade implícita como, como quando Isabela disse “*eu gostei do, do Saci que ele não soltou...*”, “*que ele não saiu*” ficando preso dentro da garrafa, ou quando Moisés disse “*ficou preso!*” e fez uma “dancinha” em comemoração ao fato de o fazendeiro ter ficado preso entre o fogo, considerando a garrafa e o fogo como punição a atos potencialmente condenáveis.

VI. III – Análise da intervenção com o curta “Juro que Vi: Matinta Perera” (2006)

Quem é a Matinta Perera? – as crianças não sabem responder, dizem que conhecem, mas depois não lembram mais. Aos poucos vamos descobrindo quem afinal é Matinta Perera quando durante a exibição as crianças vão caracterizando a personagem:

[**Gustavo para Fernandinho**] Uma águia, uma águia!
[**Gustavo para Mateus Raul e Fernandinho**] É uma águia, é uma águia!
[**Gustavo para Mateus Raul e Fernandinho**] É uma águia, uma águia!
[**Gustavo**] Isso aí é uma águia!
[**Gustavo para Mateus Raul e Fernandinho**] É uma águia, é uma águia!
[**Vitor**] É... que aquela mulher lá virou um passarinho também!
[**Vitor Miranda**] Eu gostei... eu gostei que... a menina que... o passarinho pegou a menina
[**Samuel Costa**] É o gavião fi!
[**Luís**] Ei o gavião, o gavião!
[**Hudson**] A bruxa!
[**criança**] A lá a bruxa!

[**Júlia fez que não com a cabeça**] Eu só lembro daquela menina, daquele menino, daquela menina com o negócio, eu pensei que ela era malvada!

[**Júlia**] Eu pensei que a me[nina]... a mu[lher], a menina ia matar a cri[ança]... a pequena!

[**Luís**] E depois ele é, o outro ficou brincando no céu

[**Juninho**] É... a da bruxa

[**Flávia-pesquisadora**] Da bruxa? Mas que parte da bruxa?

[**Juninho**] É... o gato pensou que a bruxa ia matar, mas não, a bruxa não ia matar, só ia colocar a corda para a menina segurar e balançar!

[**Lara**] A do... da bruxa

(fala das crianças)

O curta-metragem traz a questão do desconhecido também em sua temática em que Matinta é considerada como alguém tenebrosa, as pessoas do vilarejo até mesmo faziam oferendas com a intenção de afastá-la. Assim como as pessoas do vilarejo, as crianças também pensaram que Matinta fosse malvada. As crianças chamaram-na de águia, mulher que virou um passarinho, gavião e de bruxa.

As falas das crianças externalizam parte daquilo que elas interiorizaram ao assistirem aos filmes, nas falas há signos e significados que medeiam a conversa com a pesquisadora, se não compartilhássemos desses signos a fala das crianças jamais seria compreensiva. Nesse sentido, algumas vezes conseguimos completar a fala de algumas delas, como acontece na fala de Júlia que aparenta estar incompleta, no entanto, se trata de uma indecisão da mesma forma que ocorre noutros momentos.

Matinta seria um homem ou uma mulher? A criança era um menino ou uma menina? – Luís e Luciano discordaram sobre esta última questão, e Vitor Allan entrou na discussão argumentando: *“é uma menina porque, é menina que tem boneca!”*. A pesquisadora questionou *“e menino não pode ter boneca?”*, Luciano respondeu que sim. Júlia entrou na discussão dizendo: *“eu uso os brinquedos do meu tio!”*.

As crianças continuaram discutindo, dizendo se gostavam de menino ou de menina. Vitor Allan disse *“eu adoro menina!!!”*, Luís perguntou se ele tinha uma namorada e Vitor Allan respondeu que sim e então, quis contar sobre a sua namorada e a pesquisadora interrompeu a conversa dizendo: *“depois vocês contam do namorado, vamos conversar do*

filme?”. Além disso, as crianças caracterizaram a criança do curta como “*chapeuzinho?*”, talvez por causa do lenço em sua cabeça que talvez lembre um capuz e aí mais uma vez a história “chapeuzinho vermelho”. O mesmo conto apareceu mais uma vez na fala das crianças.

Assim como nos curtas-metragens anteriores, as crianças conversaram com o filme, Allan Vitor falou: “*ó que idiota, deixou a bolsa! ih...*” quando Matinta deixou sua bolsa despreocupadamente descansando no chão enquanto recolhia as oferendas. Ou quando Luciano pediu à Matinta para soltar logo a criança “*solta logo ele?!*” ou, ainda, quando o mesmo diz ao gato “*toma logo!*” referindo-se ao leite.

O filme de Matinta Perera, em que tudo parecia ser desconhecido, uma conversa entre Fernandinho e Mateus Raul nos chama atenção:

[**Fernandinho**] Mas ela vai se machucar?
[**Mateus Raul**] Não, não vai não, já assisti
[**Fernandinho**] Ela não vai matar ela...
[**Mateus Raul**] Eu sei...
[**Fernandinho**] Eu também já assisti!
[**Mateus Raul**] Na sua casa?
[**Fernandinho**] Na minha casa!
[**Mateus Raul**] Eu também já assisti na minha casa!
[**Fernandinho**] O gato! É assim ó, o gato tem que pegar a criança!
[**Mateus Raul**] Á?
[**Fernandinho**] O gato vai tentar pegar a criança!
[**Mateus Raul**] O que?
[**Fernandinho**] O gato vai ter que pegar a criança, né?
[Mateus Raul e Fernandinho conversam entre si, mas seus olhos estão na tela vidrados, não desgrudam por nem um segundo, o momento é apreensivo o gato está vendo a sombra de Matinta e da menina. Quando já vemos a menina...]
[**Mateus Raul**] E ele acha que aquilo ali é a criança né? Mas é um boneco né? É um boneco!
[**Fernandinho**] É um boneco?
[**Fernandinho**] O que eu assisti era um boneco!

(fala das crianças Ag III A)

Quando assistiram ao filme pela primeira vez, disseram já tê-lo assistido. Aparentou-nos que as crianças precisavam afirmar que o conhecia e assegurarem que a personagem estaria a salvo. Fernandinho e Mateus Raul criaram um novo personagem para a trama – o boneco – que estaria no lugar da menina para assim conseguirem lidar com o medo que sentiam naquele momento.

A cena criada relacionava-se aos sentimentos que os meninos sentiram naquele momento. O medo não estava apenas na expressão dos rostos, mas principalmente na construção de suas falas. Mais do que um sentimento, o medo, mostrou-se como um possível signo emocional comum (Vigotski, 2009) na fala das duas crianças que compartilham de impressões semelhantes ao comentarem ao filme. Com isso, podemos compreender que a nossa criação e a nossa reação sempre têm afetividade.

O envolvimento das crianças com o filme foi muito expressivo em suas falas, como Allan Vitor que disse “*pula, pula, pula!*” para Matinta resgatar a menina que estava numa queda; João Guilherme que se voltou para o grupo e diz “*ele vai morrer, gente!*” e uma criança respondeu “*num vai não ô!*”; quando a menina está próxima do chão as crianças gritam “*não!!!*” e, assim que ela se transformou em pássaro, caíram num riso demonstrando um grande alívio; então abriram os braços e imitaram o pássaro. Guilherme até mesmo falou depois na roda de conversa: “*eu gostei da, eu queria que o... eu pensei que o passarinho ia morrer lá no chão, aí ele virou passarinho!*” ou como Juninho falou “*aí, eu pensei que ela não ia cair, mas ela ia cair, mas ela não caiu!*”.

Além do envolvimento com a queda da personagem, as crianças demonstraram piedade ao gato várias vezes: “*tadinho do gato!*”, “*coitado!*”, “*ah ele tá cansado!*” e quando entrou na casa de Matinta, Luciano falou ironicamente: “*agora ele fica bem bom, né?*” por causa do perigo que o gato enfrentaria. As crianças ficaram curiosas ao verem a casa de Matinta, Júlia até mesmo perguntou “*quem que mora aí?*”.

As crianças também criaram a partir daquilo que assistiram. Na obra de arte é necessário que o artista dê o mínimo, o começo para a fantasia, mas a arte não pode ser entregue ao acabamento, o receptor não deve concluí-la, mas sim criar a partir dela. A nossa fantasia faz acréscimos à obra, se isso for permitido pelo autor. O recorte a seguir traz novos elementos ao curta-metragem:

[**João Pedro**] É, mas eu gostei da... da parte que a menina veio, veio foi lá e ficou fazendo assim [João segura uma mão na outra, levanta e abaixa os braços, como se estive pendurado em algo]

[**Flávia-pesquisadora**] Pendurada no relógio?

[**João Pedro**] Depois deu uma capa e virou o pássaro

[**Flávia-pesquisadora**] Entendi...! A capa que ajudou ela a virar pássaro?

[**João Pedro fez que sim com a cabeça**] Mas eu gostei de ela virou um pássaro

[João levanta abrindo os braços]

[**Flávia-pesquisadora**] De quando ela virou pássaro?

[**João Pedro**] É por causa da capa, a capa tem super poderes!

[**Flávia-pesquisadora**] A capa tem super poderes? E ajudou ela?

[**João Pedro**] É, a voar!

(trecho da fala das crianças – Ag III B)

João Pedro trouxe o elemento da capa com superpoderes, comum nos quadrinhos de super-heróis. Entretanto no curta, tinha uma manta, não uma capa. Com a imersão dos elementos trazidos pelas crianças, ao falarem sobre os filmes, vimo-las retomando as suas memórias para recontar às partes e as histórias como um todo. João Pedro certamente recorreu às suas memórias sobre os quadrinhos fazendo esta nova combinação.

Vigotski (2009) fala que uma das formas de atividade do homem é aquela em que o homem, através da memória, reconstrói ou reconstitui as marcas deixadas naquilo que se experienciou: “Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita sua reprodução” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

A pesquisadora também colaborou nesse sentido ao trazer a ordem das cenas das curtas-metragens durante a conversa, mas que não ficaram somente nas memórias, percebemos que houve criação e reelaboração do que foi apresentado.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Terminamos ressaltando que, como os outros filmes, as crianças antecederam o que aconteceria no filme antes mesmo de tê-lo assistido “*ah, ah vai virar um bicho!*”, “*vai virar mesmo, um passarinho, vai virar mesmo, vai virar um passarinho!*”, o que depois de terem assistido intensificou-se “*ó lá pegando! vai virar o pássaro...*”, “*ele vai pula lá na árvore,*

depois a árvore, a árvore que vai quebrar, é verdade né?”, “passarinho via virar para pegar o passarinho, a bruxa, a bruxa vai pegar ela, a lá a bruxa vai pegar ela”.

Considerações finais

Após um longo ano de trabalho, afirmamos juro que vimos uma experiência fílmica acontecer. As crianças responderam criativamente ao entrarem em contato com as obras de arte. As elaborações, muitas vezes, foram mais complexas do que as nossas sobre os curtas-metragens, entretanto, sem o trabalho que tivemos por trás disso, certamente não conseguiríamos tanto envolvimento. Fomos surpreendidos com crianças poéticas e criativas.

A realização de uma intervenção fílmica, exposta neste trabalho, demandou a cuidadosa escolha de filmes para que as crianças assistissem a uma produção de alta qualidade. A produção “Juro que Vi – Lendas Brasileiras” encantou-nos desde que a conhecemos, por ser uma produção de crianças, destinada às mesmas, fez toda a diferença.

Esse trabalho, embora tenha algumas considerações finais, não pode ser conclusivo. O mesmo é infindável repercutindo de várias maneiras como, por exemplo, na experiência das crianças em assistir aos filmes, e em suas criações; na formação da pesquisadora, que apurou a escuta em relação àquilo que as crianças têm a nos dizer, e repensando as formas de trabalho com filmes na Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa repercute na formação das professoras que acompanharam o trabalho realizado. Estas, muitas vezes, apresentaram falas e ações contraditórias, entretanto, não só reconheceram e legitimaram, como participaram do trabalho. A construção do conhecimento só faz sentido se compartilhada com o(s) outro(s), e, nesse sentido, esperamos ainda o momento em que poderemos compartilhar teoricamente a escrita e análise do mesmo.

A experiência empírica foi importante, mas a escrita do texto, que demandou também uma elaboração teórica, redimensionou a forma de compreender as relações das crianças com os filmes e as possibilidades de trabalho com os mesmos na Educação Infantil.

Quando trabalhamos com crianças e escolhemos os filmes, deveríamos considerar que estamos elegendo algo que lhes é muito familiar. Assim, nos questionamos: como fazer para

que isso seja diferente? Que diferença faz a escola? Que diferença pode fazer o filme na escola? Considerando a importância de, na escola, as crianças se desenvolverem culturalmente ampliando e elaborando novos conhecimentos, podemos pensar na exibição de filmes não como um preenchimento do espaço vago do planejamento, mas no redimensionamento da experiência cultural e estética das crianças.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral**. 2. ed. São Paulo, SP: FDE, 1993. 64p. (Lições com cinema, n.5).

BELINKY, Tatiana. GOUVEIA, Júlio. **Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP**. In: ZILBERMAN, Regina; BELINKY, Tatiana (Coaut. de). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982. 192p. (Serie Novas Perspectivas, 3).

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. José Lino Grünewald. In: GRÜNEWALD, José Lino (org.). A idéia do cinema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. pp. 55-95.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 11. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991. 117p.

BRUZZO, Cristina. **Coletânea lições com cinema: animação** / Antonio Rebouças Falcão... [et al.]; Cristina Bruzzo, coordenadora. – São Paulo : FDE, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996. 256 p. v. 4.

CAPARELLI, Sérgio. **Televisão, programas infantis e criança**. In: ZILBERMAN, Regina; BELINKY, Tatiana (Coaut. de). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982. 192p. (Serie Novas Perspectivas, 3).

Curta na Escola. Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/> . Acesso: 06 de jan de 2015.

DAINEZ, Débora. **A realização do trabalho de campo na escola**. In: _____. Constituição Humana, deficiência e educação : problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural / Débora Dainez. - Campinas, SP : [s. n.], 2014. Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. (Livro 3).

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. 103 p. (Temas & educação, v.3).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio : o dicionário da língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. – 8. ed. – Curitiba : Positivo, 2010. 960p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010. 196 p. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

JURO QUE VI: IARA. Diretor: Sergio Glenes. Produção: Patricia Alves Dias. Direção de Arte: Sergio Glenes. Produção Executiva: Regina de Assis. Rio de Janeiro: MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios, 2004. (11 min), colorido. (curta-metragem).

JURO QUE VI: MATINTA PERERA. Diretor: Humberto Avelar. Produção: Patricia Alves Dias. Direção de Arte: Paulo Visgueiro, Sergio Glenes. Produção Executiva: Regina de Assis. Rio de Janeiro: MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios, 2006. (13 min), colorido. (curta-metragem).

JURO QUE VI: O BOTO. Diretor: Humberto Avelar. Produção: Patricia Alves Dias. Direção de Arte: André Leão. Produção Executiva: Regina de Assis. Rio de Janeiro: MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios, 2004. (11 min), colorido. (curta-metragem).

JURO QUE VI: O CURUPIRA. Diretor: Humberto Avelar. Produção: Patricia Alves Dias. Direção de Arte: André Leão. Produção Executiva: Regina Assis. Rio de Janeiro: MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios, 2003. (11 min), colorido. (curta-metragem).

JURO QUE VI: SACI. Diretor: Humberto Avelar. Co-produção: Cleide Ramos. Direção de Arte: André Leão. Produção Executiva: Regina de Assis. Rio de Janeiro: MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios, 2009. (13 min), colorido. (curta-metragem).

KIRIKU E A FEITICEIRA. Direção: Michel Ocelot. Produção: Didier Brunner. França: Gébéka Films, 1998. (74 min), colorido. (filme).

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LAPLANE, Adriana Lia Frizsman de. BOTEGA, Marilda Baggio Serrano. **A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias.** In: Ana Luiza Bustamante Smolka; Ana Lúcia Horta Nogueira. (Org.). Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1.

MEDEIROS, Sergio Augusto Leal de. **Imagem visível e imagem vidente no cinema: metodologia e possibilidade do Olhar.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010. 196 p. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

MERTEN, Luis Carlos. **O cinema e a infância.** In: ZILBERMAN, Regina; BELINKY, Tatiana (Coaut. de). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982. 192p. (Serie Novas Perspectivas, 3).

MEU AMIGO TOTORO. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Yasuyoshi Tokuma. Japão: Studio Ghibli, 1988. (88 min), colorido. (filme).

MULTIRIO – Empresa Municipal de Multimeios Ltda. **Juro que vi... Lendas Brasileiras: adultos e crianças na criação de desenhos animados** / MULTIRIO – Empresa Municipal de Multimeios Ltda. – Prefeitura do Rio de Janeiro / texto de Solange Jobim e Souza, Maria Cecília C. Morais Pires, Fernanda Passarelli Hamann. Rio de Janeiro: MULTIRIO / Núcleo de Publicações, 2004. 120p.

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: experiência cultural e escolar.** In: TOZZI, Devanil A (Coaut. de) et al. Caderno de cinema do professor: dois. São Paulo, SP: FDE, 2009. 96 p.

PEREIRA, Ana Paula Sampaio. **Pesquisando a aprendizagem da criança em sala de aula na perspectiva histórico-cultural.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010. 196 p. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho.** Ilustração de Georg Hallensleben; Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2007. 31 p., il.

PERROTI, Edmir. **Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura.** In: ZILBERMAN, Regina; BELINKY, Tatiana (Coaut. de). A produção cultural para a criança. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982. 192p. (Serie Novas Perspectivas, 3).

RAMOS, Bruna Sola. SCHAPPER, Ilka. **(Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010. 196 p. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

RIBEIRO, Mariana Henrichs. **Experiências como co-pesquisadora: aprendizagens e reflexões a partir do envolvimento no processo de pesquisa.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010. 196 p. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Entre estágios, diários de campo, leituras** (Prefácio – Culturas Infantis em Creches e Pré-escolas: estágio e pesquisa). Campinas, 2011. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio). In: Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa : Gepedisc – culturas infantis. Autoria de Adriana Silva; Apresentação de Ana Lúcia Goulart de Faria; Prefácio de Lilian Lopes Martins da Silva. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 171 p., il. (Educação contemporânea).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual.** In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências (1997 : Belo Horizonte, MG); MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Coaut. de). Anais [do] Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição; reflexões para o ensino de ciências; Belo Horizonte, MG, 05a 07 de março de 1997. Belo Horizonte; Campinas, SP: UFMG: UNICAMP, 1997. 371p.

SOUZA, Solange Jobim e. **Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, pju.1 h6o1/-820,0 j2ulho/ 2002.

VIGOTSKI, L. S. COLE, Michel (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de Jose Cipolla-Neto. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes/Selo Martins, 2007. 182 p. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico : livro para professores.** Apresentação de Ana Luiza Bustamante Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009. 135 p., il. (Ensaio comentado).

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001. 377 p.

_____. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004. 561 p.