



Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) (2008)  
*Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*  
6 - 8 Setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)  
ISBN 978-989-95500-1-8



## A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação

MONICA FANTIN

*Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/Brasil ~ mfantin@terra.com.br*

### Resumo:

A partir de uma pesquisa sobre a relação entre crianças, cinema e mídia-educação em diferentes contextos socioculturais, o trabalho apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades educativas do cinema, as diferentes formas de apropriação e a experiência da construção de significados dos filmes em contextos formativos. Através de uma fundamentação teórica da relação entre educação, comunicação e cultura que considera a pesquisa com crianças uma forma de compreender criticamente a produção cultural de nossa época, o trabalho sugere que a partir de uma perspectiva ecológica de mídia-educação - de educar com, sobre e através de todos os meios - é possível articular uma abordagem crítica, instrumental e produtiva de educação para os meios. Tendo por base os estudos de Cary Bazalgette, David Buckingham, Geneviève Jacquinot e Pier Cesare Rivoltella, o trabalho enfatiza as possibilidades de educar para o cinema na escola, considerando-o como objeto e/ou instrumento da intervenção pedagógica. Para dar visibilidade ao que pensam, sentem e falam as crianças sobre o cinema, foi realizada uma pesquisa de recepção com crianças de duas escolas públicas de Florianópolis, Brasil, e de uma escola de Treviso, Itália. Na pesquisa, as falas das crianças foram analisadas a partir das categorias de representação, participação estética e apropriação, sugerindo a importância da mediação da cultura, da família e da escola nestas relações. A partir de reflexões sobre a pesquisa-intervenção no contexto escolar, o texto discute alguns elementos de uma proposta didática para trabalhar o cinema na educação, envolvendo momentos de fruição, análise de filmes e a produção de um audiovisual feito com crianças na escola. Por fim, a apropriação crítica e criativa do cinema em contextos formativos sugere que o percurso das crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura necessita mediações que podem redimensionar os espaços potenciais de mudança que as mídias propiciam, construindo outras formas de participação de crianças e professores no contexto escolar e na cultura.

### Palavras-chave:

mídia-educação, cinema na escola, produção de mídias com crianças

## 1. Cinema e mídia-educação

Refletir sobre o que é cinema e a linguagem cinematográfica é condição fundamental para compreendermos a experiência cultural de crianças com os filmes. O que é o cinema, afinal? É arte, indústria, entretenimento, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? É tudo isso? Mas quais dessas dimensões são mais importantes na perspectiva da educação?

Para responder a tais questões poderíamos percorrer a história do cinema nesses mais de 100 anos e dificilmente encontraríamos as respostas definitivas, dado o grande número de teorias explicativas sobre as diversas formas de pensar o cinema, sua estrutura, suas linguagens e significados na relação com o espectador e com a cultura. Explicar como se estrutura a relação entre filme e espectador implica caracterizar, discutir e avaliar o tipo de experiência que o cinema oferece, e dependendo da teoria que se utilize o cinema pode oferecer possibilidades diferentes: arte, sonho, poesia, emoções, percepções, identificações, conhecimentos, consumos, ideologias, consciência da realidade, enfim, diferentes formas de apropriação nas fronteiras da experiência cinematográfica.

No contexto da mídia-educação, o cinema pode ser entendido a partir de diversas dimensões - estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas - inter-relacionadas com o caráter instrumental, *educar com e para o cinema*, e com o caráter de objeto temático *educar sobre o cinema*. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sócio-cultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto.

O cinema está presente na educação há muito tempo, sendo um dos eixos sobre os quais a mídia-educação está centrada. Rivoltella (2002:134-5) distingue quatro épocas ou idades que ajudam a entender o papel do cinema na educação na Europa e no conjunto de sua relação com os outros meios: A “idade do texto impresso” (presente sobretudo na Inglaterra dos anos 30, refere-se aos textos impressos, gibis, romances e outros produtos da indústria cultural que são confrontados com produtos da considerada alta cultura, da tradição e da cultura literária); a “idade do cinema” (presença marcante na década de 60, quando a mídia-educação descobre o cinema a partir do trabalho teórico das revistas *Cahiers du Cinéma* e *Screen* e a partir de experiências em associações culturais do tipo cineclubes e *cineforum*, que exibiam filmes com um projeto educativo e de sensibilização em relação ao cinema); a “idade da televisão” (a partir do consumo televisivo de massa, a mídia-educação focaliza sua intervenção na televisão como dispositivo e como oportunidade de socialização, espaço de negociação cultural, investimento emocional com visão crítica sobre exploração da violência, da sexualidade e do consumo); e a “idade do computador e da Internet” (sobretudo a partir dos anos 90, quando o computador passou a ocupar um espaço cada vez maior na prática social e conseqüentemente no ensino-aprendizagem escolar, exigindo uma reflexão dos educadores sobre as diversas possibilidades de interação que propicia, configurando a rede como um “cenário de ação” para situações sociais e comunicativas geradoras de aprendizagens). Hoje, poderíamos acrescentar o celular a esta a lista. Além de estarem cada vez mais presente na vida das pessoas exercendo sua função de instrumento de comunicação oral e escrita, os celulares de “última geração” também permitem acessar informações pessoais, navegar, ouvir músicas de arquivo MP3, fotografar, filmar, inserir conteúdos diversos e receber sinais televisivos, o que demanda a reflexão dos educadores a respeito de tais usos e possibilidades<sup>1</sup>.

Considerando que a mídia-educação trabalha com a atualidade, diante dessas “idades”, trabalhar com o cinema-educação hoje não significaria retroceder à “idade do cinema” e sim pensar

<sup>1</sup> A respeito da reflexão sobre o celular, ver RIVLOTTELLA (2006) e CARON, A. CARONIA, L (2005) *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Les Presses de l'Université de Montreal, Montreal.

num “paradigma ecológico” de mídia-educação a partir de uma concepção integrada, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, celular, conforme o objetivo pretendido. Ou seja, articular as propostas educativas com as exigências do ambiente comunicativo a partir de cada inovação tecnológica, integrando-as umas nas outras. Afinal, por mais que hoje as mídias digitais (computador, Internet, celular, etc.) sejam importantes e consideradas condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a elas. Na perspectiva ecológica, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. Nesse sentido, a mediação também deve ser pensada como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade - o gesto, a voz, a postura, o movimento, o olhar - como expressão do sujeito, e sua relação com a natureza pode ser entendida como espaço vital através do qual se constroem sentidos.

Diante disso, o filme em contextos formativos será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à fruição educativa.

Discutindo sobre o ensino com os meios, Jacquinet ressalta a importância de considerar não só a mensagem como a manifestação da linguagem específica e o conteúdo como fonte de informação e saber, mas também como discussão socialmente situada, “sem esquecer que só o dispositivo de utilização pedagógica permite dar a eles um valor formativo” (1999:12). Ela diferencia os gêneros dos produtos midiáticos entre os “autênticos”, que seriam os audiovisuais feitos especificamente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, e os que são utilizados na escola mas que não foram produzidos para esse fim. Nestes casos, os professores devem ter em mente seus objetivos de formação e utilizar tais meios “sem perder o seu estatuto institucional de ‘meio’, com suas dimensões tecnológica, econômica e sócio-cultural que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos” (idem:11).

A relação entre o texto e suas condições de existência e usos acontece numa situação comunicativa que é definida por diferentes contextos, explica Casetti (ap. Mosconi, 2005:117): o texto comunicativo (constituído por uma série de discursos); o contexto circunstancial de um texto (constituído por sua colocação espaço-temporal); o contexto existencial de um texto (constituído por horizontes, saberes e práticas sociais); o contexto institucional de um texto (âmbito institucional); o contexto transtextual (referentes textuais); e o contexto de ação (atores, estados psicológicos e ações).

Considerando que a natureza plural do texto é composta de discursos que constituem a situação comunicativa, o contexto também comunica. Por exemplo, na instituição escolar o filme vai ser mediado por diversos fatores, pois “a instituição assegura a sintonia entre emissor e receptor, mas regula também a sua distonia” (Casetti, 2004:282). Assim, um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático assemelha-se a um mesmo objeto que muda de pele, pois uma ficção espetacular pode se tornar um documento de reflexão se for trabalhada em dois espaços sociais diferentes relativos ao espetáculo e à escola, como ressalta o autor.

O contexto institucional atua a partir de regras heterogêneas, comportamentais, éticas e sociais quanto ao modo de assistir. A audiência ocorre no contexto circunstancial de um tempo e espaço específico, que por sua vez se refere a um contexto existencial de que o filme trata e que as pessoas trazem para significar. Nesse processo o contexto transtextual explica e acompanha a trajetória do filme e o horizonte em que foi pensado, produzido e consumido e que no contexto de ações constitui-se em discurso.

Nessa relação cinema-educação, texto e contextos se inter cruzam e o texto fílmico será um “dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais”(Eugeni, 1999:7). Tais saberes podem

ser entendidos de duas formas: um saber-objeto, que diz respeito aos conhecimentos, e um saber-instrumento, que diz respeito às competências. Eugeni distingue ainda quatro áreas de saberes sociais: *saber histórico* (conhecimento da história e da dimensão coletiva do agir em dado momento histórico); *saber privado* (conhecimentos e competências para agir na dimensão cotidiana da existência); *saber textual e intertextual* (competências e conhecimentos derivados de textos de vários gêneros: livros, revistas, rádio, cinema, televisão); *saber metatextual* (conhecimentos e competências que orientam a relação do sujeito com os textos: cânones, rituais de fruição, competências tecnológicas específicas necessárias ao consumo, postura interpretativa e crítica, etc.). E é nesta rede de saberes que o cinema como instrumento e objeto da ação pedagógica pode atuar na construção da experiência da significação.

## 2. O cinema como instrumento e objeto de intervenção pedagógica

Diversos autores argumentam em favor da inserção do cinema no ensino e inúmeras experiências em diferentes contextos sócio-culturais demonstram a importância da relação cinema-educação. Alain Bergala defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois entende o filme como “traços de um gesto de criação” (2002:22). Ele argumenta que os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutro espaço, e a escola deve propor alternativas a isso mostrando o que as leis do mercado tornam cada vez mais difíceis. Nessa perspectiva, sua *hipothèse cinema* envolve uma relação entre a abordagem crítica, a “leitura” de filmes e a passagem à ação-realização. Para Vitor Reia-Batista, o estudo da dimensão pedagógica dos fenômenos fílmicos e cinematográficos significa a aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma face da nossa história cultural recente, desde que “a humanidade tem deixado as suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de formas várias” (1995:1). Para ele, essa perspectiva enquadra-se na inclusão dos estudos de mídia necessários para a formação integral do cidadão nas sociedades modernas, cujo fenômeno comunicativo global assume cada vez maior importância. Por sua vez, diante da pergunta “Por que fazer educação cinematográfica na escola?”, Pier Cesare Rivoltella (2005) responde que é porque o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história.

Por constituir-se como um cruzamento de práticas sócio-culturais diversas, o cinema é um “*agente de socialização*” que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas, das pessoas com imaginários múltiplos, etc. Nos encontros entre imaginário cinematográfico e identidades, o filme também pode ser entendido como veículo de consciência intercultural, como lugar de reconhecimento local (principalmente a partir da cinematografia latino-americana, asiática e africana) e como oportunidade de afirmação de discutíveis domínios culturais, diz Rivoltella (2005).

Ao lado da televisão e dos novos meios, o cinema também é um dos elementos do *ambiente simbólico* das novas gerações. “À luz das novas teorias interacionistas, o cinema e os meios em geral constituem campos de interação simbólica em que os sujeitos constroem e compartilham significados” (Rivoltella, 2005:75). E além de ser elemento de um ambiente simbólico e envolver uma atividade cognitiva, o cinema é emoção e importante lugar de investimento psicológico.

Por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, o cinema difunde o patrimônio cultural da humanidade. Rivoltella (2005) cita Scaglioso para dizer que a realidade cultural vista no tempo e no espaço é constituída de idéias, princípios, obras e realizações que formam o patrimônio de toda a humanidade, e que os filmes se colocam ao lado de outros

produtos da ciência, da arte e da literatura. Por isso, além da possibilidade de compartilhar significados sociais, na medida em que os filmes contribuem para transmitir a cultura, isso já os configura como fato cultural por si mesmo. Mais que outro produto da indústria cultural, o cinema “goza do privilégio de ser reconhecido com um estatuto estético que o aproxima da arte e da literatura: o que confirma a forte inscrição de autoria (o Potêmkin é de Eisenstein como a Gioconda de Leonardo) e o desenvolvimento de estudos críticos e históricos que o olham” (idem:76).

Por seu estatuto representativo, o cinema é capaz de restituir o visível da realidade sócio-cultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como extraordinário documento para o estudo dos momentos relevantes da história recente, ressalta Rivoltella. Ele destaca a relevância educativa do cinema a partir da validade *alfabética ou instrumental* (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção); *cultural* (reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos); e *cognitiva* (descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea).

Embora tais dimensões sejam organicamente constituidoras umas das outras, acrescento a validade psicológica, estética e social, enfatizando a importância de um olhar específico sobre elas: *psicológica* (explorar identificações e projeções de sentimentos através da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação); *estética* (compreender momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do cinema que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo); *social* (construir espaços que fazem do cinema um evento coletivo que permite encontro com si próprio e com o outro e que, ao possibilitar diálogos e interações diversas, permite a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito).

Educar *para* o cinema e educar *com* o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais. Essa duplicidade foi trabalhada por diversos autores: Jacquinot (1999) situa as dimensões do filme como suporte e objeto de estudo; Eugeni (1999) descreve as formas de saberes sociais, destacando o “objeto” (conhecimento) e o “instrumento”(competências); e Rivoltella (2005) destaca as possibilidades de “educar para o cinema” e “educar com o cinema”.

### *Cinema como instrumento*

A relação cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema como mero recurso audiovisual. Rivoltella (2005:77) sublinha que a modalidade do “cinema como representação da história” e “espelho da realidade” permite redimensionar a relação do sujeito com a natureza e com a cultura, seja através da ficção ou do documentário histórico. Se no contexto europeu tal prática consolidou-se no ensino de história e na focalização de temas, personagens ou valores funcionais em contexto escolar ou extra-escolar, no Brasil tal prática está longe de ser consolidada. Desde o surgimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, jornais e revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre o cinema, e no início do século XX intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade deste recurso nas escolas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir dos anos de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette-Pinto. A elaboração dos filmes educativos foi designada ao cineasta Humberto Mauro, tendo este realizado mais de 400 documentários até os anos de 1960, quando o INCE deixa de existir.

Ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversas experiências e reflexões, e apesar de seus mais de cem anos de existência, parece que a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, visto que “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003:11). Para o autor, desde os comerciais aos mais sofisticados, os filmes sempre trazem alguma possibilidade para o trabalho escolar, desde que o professor se pergunte sobre o uso possível, sobre a faixa etária e escolar mais adequada e sobre como serão abordados em sua disciplina. Além desse caráter ilustrativo, é comum observarmos os filmes na escola usados como pretexto para o desenvolvimento de certas atividades<sup>3</sup>, sobretudo com crianças, que após assistirem ao filme devem desenhar, escrever, dramatizar, conforme já observei em outros estudos.

Devido à riqueza potencial formativa do cinema, essa dimensão do recurso é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola, mas o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento, da cultura e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema.

#### *Cinema como objeto temático*

A história da mídia-educação mostra que a compreensão do cinema como objeto da intervenção educativa na escola foi consolidada há muito tempo em alguns países, mas em outros como o Brasil ainda está em vias de sê-lo. No entanto, em ambas as situações, tal perspectiva diz respeito ao trabalho com o cinema no sentido da visão, análise e discussão de filmes. Algumas experiências de intervenção em contextos extra-escolares se baseiam na “leitura do cinema”, ou seja, na apresentação, visão e discussão do filme, como fazem alguns cineclubes e como propõe o projeto *Cinema na favela*<sup>4</sup>. Pretendendo desenvolver um ponto de vista crítico sobre o filme, pode-se trabalhar em diversas direções: privilegiar a dimensão estética do filme com a presença de um mediador que conduza a análise; realizar uma leitura pré-textual e assistemática para “falar sobre o filme”; ou ainda encaminhar uma condução sistemática e estruturada para “falar do filme”.

Muitas experiências que fazem do cinema um objeto de estudo no contexto escolar enquadram-se na abordagem *educação para o cinema* e envolvem o ensino da linguagem cinematográfica, sua gramática e sintaxe, que foi muito influenciada pela semiótica. Para Rivoltella o estudo da gramática e da sintaxe filmica pode ser pensado como momento preliminar da leitura crítica do filme. Outra possibilidade dentro dessa abordagem é a de “fazer filmes” em vez de promover a leitura crítica do filme: “favorece uma abordagem criativa dos sujeitos na sua realização” (2005:80). Segundo o autor, tal perspectiva fundamenta-se nos pressupostos pedagógicos do pragmatismo, e herda tanto da prática da “livre expressão” na escola infantil inglesa dos anos 50 quanto da oportunidade de “criar contracultura” na experiência latino-americana dos anos 60.

Além dessa abordagem que trabalha o cinema como objeto temático em sala de aula, situo a perspectiva que toma os filmes como objeto de pesquisa, seja especificamente em mídia-educação ou no campo da educação e da comunicação de modo geral. Para Duarte, embora o reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflita de forma significativa nas pesquisas em

<sup>3</sup> Sobre o uso do cinema como recurso didático-pedagógico em sala de aula, ver Jacquinet (1999), Rivoltella (1998), Duarte (2002) e Fantin (2003).

<sup>4</sup> Sobre experiências de projetos com cinema e educação no Brasil e na Itália, ver Fantin, 2006 e 2006 A.

educação no Brasil, o potencial da “linguagem cinematográfica conquista cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudo”(2002:97).

E para articular de forma significativa o cinema em sua potencialidade como objeto sociocultural e como instrumento de aprendizagem na escola, é importante saber o que pensam, sentem e dizem as crianças sobre o cinema.

### **3. As crianças e o cinema: representação, participação estética e apropriação dos filmes**

As representações, as experiências estéticas e as formas de apropriação que as crianças constroem a partir de suas relações com a cultura, de suas identificações com o objeto plural que é o cinema e a partir das mediações presentes em tais interações permitem uma aproximação com o sentido que essa experiência pode ter para elas. A análise dessas representações, experiências e apropriações é importante não só para identificar como as crianças constroem seu entendimento sobre o cinema, como se relacionam com ele em diferentes contextos e como escolhem os filmes a que assistem, mas sobretudo, para pensar em possibilidades de mediação educativa.

Durante uma pesquisa realizada em diferentes contextos socioculturais sobre a relação entre criança, cinema e educação, foi possível refletir sobre os momentos de fruição, de análise e de produção<sup>5</sup>. Através do contato direto com crianças em um estudo de recepção do filme *O Mágico de Oz*, (Victor Fleming, EUA, 1939) as falas das crianças foram convertidas em categorias por aproximação de significados: representação, participação estética e apropriação. Identificando semelhanças e diferenças entre as respostas das crianças, a interpretação e a análise dos dados da pesquisa se referem a contextos específicos, relacionados às crianças no Brasil e na Itália e não pretendem generalizações, e sim algumas aproximações. Neste momento, apresentamos apenas as perguntas a partir das quais as respostas das crianças foram analisadas<sup>6</sup>.

As representações que as crianças têm sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural que é o cinema. O conceito de representação utilizado na pesquisa parte da reflexão teórica de Moscovici (1978), que se configurou em um instrumento útil para estudar o pensamento e as condutas das crianças, permitindo compreender os sistemas simbólicos que afetam os grupos sociais, as instituições e as interações presentes na sociedade. Considerando que as representações são construídas a partir das experiências com imagens, crenças, mitos e ideologias, configurando-se ao mesmo tempo como produto e processo do contexto social, elas revelam-se nas atitudes, nas informações e no próprio campo de representações. E para captar a relação entre “objetivação” e “ancoragem” presente nas representações sociais das crianças sobre o cinema, buscamos alguns denominadores comuns dessa relação a partir das perguntas que foram respondidas pelas crianças durante o questionário e na entrevista: O que é o cinema? O que um filme deve ter para agradar às crianças? Quais seus filmes preferidos? Quais as diferenças entre assistir filmes no cinema e na televisão? A análise

---

<sup>5</sup> O contexto da pesquisa envolveu uma exibição do filme *O Mágico de Oz* (V. Fleming, 1939, EUA) em uma Mostra de Cinema Infantil em Florianópolis. Após a exibição no contexto brasileiro, 150 crianças de 7 a 11 anos de escolas públicas responderam a um questionário, e 50 destas crianças de 8 e 10 anos participaram da entrevista de aprofundamento. Um grupo de 20 crianças de escola privada e de outro contexto sócio-cultural também participou das entrevistas, fornecendo dados de referência para enriquecer a análise. No contexto italiano, 60 crianças de 9 e 10 anos de escola pública assistiram ao filme na escola e responderam ao questionário, e destas, 30 realizaram a entrevista. Posteriormente a pesquisa-intervenção desenvolveu um percurso educativo sobre cinema em uma escola pública brasileira, viabilizando a produção de um audiovisual e de outras mídias com crianças. Ver Fantin, 2006.

<sup>6</sup> Sobre as falas e respostas das crianças e suas respectivas análises e interpretações, ver Fantin 2006, capítulo 6.

dessas representações permite identificar como as crianças configuram seu entendimento sobre o cinema e como constroem suas escolhas em relação aos filmes que assistem.

A participação estética das crianças em relação ao filme refere-se aos pressupostos trabalhados por Sorlin (1997). Para ele a participação estética envolve momentos de intuição, que seria o momento inicial da percepção que provoca prazer, gozo e emoção; momento de juízo em que essa percepção seria relacionada a uma idéia de beleza; e a opinião que seria o momento interpretativo, a avaliação *a posteriori*. Assim, a análise foi feita a partir do que as crianças disseram em resposta às perguntas: O que mais gostou ou não gostou no filme? Se você fosse o diretor, o que mudaria no filme? Você percebeu que a casa de Dorothy em Kansas é em branco-e-preto e em Oz é colorido? Por que pensa que isso aconteceu? O que você achou dos efeitos especiais e da música do filme?

A análise das formas de apropriação foi feita a partir do “uso” do filme no sentido da recepção envolvendo fruição, interpretação, instrumentalização e incorporação. Considerando que a apropriação diz respeito ao entendimento do cinema em suas dimensões lúdico-educativas, cognitivas, estético-culturais, afetivas e sociais, sendo o cinema objetivado como instituição, dispositivo, mercadoria, arte, conhecimento, linguagem, diversão e momento de encontro e emoções compartilhadas, sua apropriação pelas crianças subentende e pressupõe toda essa teia de significados. Tais significados envolvem possibilidades heurísticas, estéticas, relacionais e lúdicas, que foram situadas na análise a partir das respostas às seguintes perguntas: O que acha que Dorothy aprendeu com o filme? O que você aprendeu com este filme? Este filme lhe deu vontade de fazer alguma coisa? Quando você assiste a um filme sente vontade de fazer o quê?

Diante dessas possibilidades de análise das falas das crianças, o entendimento sobre as representações, as participações estéticas e as formas de apropriação que as crianças constroem sobre os filmes inserem-se na perspectiva hermenêutica, considerando que a recepção das formas simbólicas dos produtos de mídias pressupõe um processo de interpretação contextualizada e criativa, em que as pessoas dão um sentido às mensagens a partir de seus recursos disponíveis (Thompson, 1998). A apropriação nesta perspectiva faz parte de um processo de autoformação em que as pessoas desenvolvem o sentido de si e dos outros, dos grupos sociais a que pertencem, da sua história e do lugar que ocupam no mundo.

É nessa perspectiva construtiva e social da interpretação, assim como da compreensão criativa de Bakhtin (1997), que analisamos as falas das crianças, entendendo que aqui a apropriação significa uma posição ativa das crianças na sua relação com o filme (em suas formas e conteúdos) e na conseqüente construção de significados, que é sempre contextualizada. A partir de uma recepção ativa caracterizada por uma compreensão crítica e criativa das produções culturais, esta perspectiva entende a criança como um sujeito que participa de seu contexto significativo traduzindo e transformando as vivências filmicas em possibilidades de construção de experiências de significação cultural em suas dimensões narrativas, cognitivas, afetivas, estéticas, sociais e lúdicas.

Assim, as indagações sobre o tema envolveram a apropriação do cinema e do filme por parte das crianças, do grupo e da escola, que por sua vez estão organicamente relacionados aos diversos contextos sócio-culturais. Além da diferença entre assistir a um filme no Brasil e ver um filme na Itália, outros sentidos fazem parte dessas vivências, favorecendo ou não a construção de relações com a cultura cinematográfica e com o contexto sociocultural. A apropriação subjetiva e objetiva do filme envolve seu uso tanto no sentido da fruição descomprometida como da instrumentalização. Nos diferentes contextos da pesquisa, os dados obtidos indicam que o filme permite à criança conhecer, imaginar, identificar, refletir, narrar, compartilhar e aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Além disso, vimos que apropriação do filme envolve outros discursos presentes nas mídias e noutras



instâncias da sociedade ao se referir a este bem simbólico, os quais por sua vez conferem distinção a quem usufrui do filme na sala de cinema.

Ainda que ir ao cinema seja considerado uma das formas de lazer das mais acessíveis, hoje presenciamos certa perda deste hábito cultural no contexto brasileiro. É importante destacar que 40% das crianças brasileiras pesquisadas foram ao cinema pela primeira no contexto da pesquisa e certamente o ineditismo da experiência fez diferença na análise. Isso ocorre por uma série de questões decorrentes das transformações econômicas e sociais e das mudanças nos hábitos e no perfil dos consumidores. Com o fechamento de cinemas, a migração dos cinemas das ruas para os centros comerciais, o encolhimento das salas e o aumento no preço médio dos ingressos, o público de cinema se elitizou, e as crianças estão cada vez mais sujeitas ao que o mercado impõe, que é o filme comercial. Apesar de as produções voltadas para o público infantil terem aumentado consideravelmente em número, neste contexto relativamente poucas crianças no país saem de casa para ir ao cinema. Assim, as diversas condições sociais são determinantes nas formas de apropriação dos filmes: os diferentes fatores econômicos, sociais e culturais, os apelos do marketing, os meios, as opções cinematográficas (salas de exibição e filmes). Nessa relação, a educação tem um papel de destaque pelo caráter de dispositivo de muitos discursos contidos nestas práticas, que só a prática crítica torna decifrável.

Diante disso, entre tantas preciosidades que as crianças brasileiras e italianas disseram sobre sua experiência com o cinema no contexto da pesquisa, algumas falas sintetizam a construção de significados presentes nesta interação. Na definição sobre o que é cinema, diversas dimensões se cruzam nas falas das crianças: *“Cinema é uma arte e uma cultura”* (Fabrício, 9), *“Cinema é quando vê a tela e tudo escuro dá um arrepio na gente e um lugar cheio de crianças, isso é o filme para mim”* (Prisciane, 9). Em relação aos personagens preferidos do filme *O mágico de Oz* (Victor Fleming, EUA, 1939), uma menina italiana aponta a complexidade da personalidade da protagonista revelando uma sofisticada análise em relação ao que mais gostou no filme: *“O modo com que Dorothy era frágil e indefesa mas ao mesmo tempo determinada e decidida. Me admirou o Mágico de Oz que fez compreender, a quem tinha necessidade, que todos têm coragem, coração e cérebro”* (Valentina, 10). E um exemplo evidente da apropriação do sentido do filme a partir de uma associação com a vida real, foi feita no momento de entrevista em grupo, quando uma criança brasileira em uma conversa com os amigos falou de uma situação em que se sentiu corajosa: *“Quando a Dorothy foi pela rua, é... pela pedra da rua amarela, daí eu senti coragem de ir sozinha pro mercado... Porque antes eu não ia sozinha...”* (Olívia, 9).

Enfim, na espontaneidade de uma lembrança, na transferência de uma vivência de assistir ao filme para uma outra situação de sua vida, na identificação com personagens, no conhecimento, na inspiração e na emoção que o filme provoca, muitas são as formas de apropriação que revelam uma recepção ativa, ainda que provocada por uma mediação intencional. Mas, se “habitar significa deixar rastros”, como diz Benjamin, habitar uma experiência significaria apropriar-se dela, deixando rastros em nós mesmos. E na passagem da vivência fugaz e passageira de assistir a um filme para uma experiência narrada, refletida e compartilhada, esses rastros possuem especificidades que podem ser de diversas naturezas.

Vimos que algumas dimensões da relação das crianças com o cinema possuem uma conotação diferenciada conforme o contexto pesquisado, o que implica diferentes possibilidades de mediações. Identificar o papel da escola nessas mediações é fundamental, sobretudo em relação ao contexto italiano. Considerando que a cultura escolar italiana tem uma tradição que enfatiza a expressão oral, a linguagem das crianças é visivelmente mais elaborada, e como as crianças já possuíam certo domínio de termos específicos da linguagem cinematográfica elas se expressaram com muita desenvoltura. Além disso, o currículo nacional italiano tem uma área-disciplina que se

chama “arte e linguagens”, com carga horária de duas horas semanais, em que se trabalham as diferentes linguagens. Destaque-se que entre essas linguagens está a das mídias, ao lado das plásticas e musicais. Isso foi determinante para entender de onde vinham termos específicos da linguagem cinematográfica utilizados pelas crianças, que lhes possibilitavam certas compreensões e raciocínios mais elaborados, fazendo a diferença no papel da mediação escolar, pois desde pequenas as crianças são educadas nestas linguagens.

Identificar o que parece ser especificidade da criança demanda reconhecermos também que as singularidades próprias do ser humano ultrapassam certas fronteiras, e parecem referir-se aos fundamentos da condição humana: medos, anseios, alegrias, desejos. As idiosincrasias manifestam-se mais em relação às formas com que as crianças lidam com certas emoções e sentimentos: suas reações semelhantes diante dos mesmos estímulos, seus comportamentos idênticos diante de certos temas, sua postura curiosa diante dos mesmos desafios, e que entendidos a partir das respostas comuns aos dois contextos, sugerem aspectos da universalidade do ser criança que parecem ultrapassar a fronteira da condição social da infância.

As culturas sociais mediadas pela família e ligadas aos contextos socioculturais mais amplos, permeiam toda a relação acima, mas aparecem com mais ênfase nas questões ligadas ao acesso e ao consumo dos bens culturais. A questão do gosto relacionada ao capital cultural é evidente e a dimensão das oportunidades sociais, determinante. Assim, a globalização econômica, a mundialização da cultura e a hibridização cultural que afastam e aproximam, relativizam os saberes e os pontos em comum fazendo-nos ver que nas diferentes formas de apropriação, os sentidos são contextualizados e plurais e as crianças, muito contemporâneas em suas possibilidades de ver e interpretar o mundo. Muito temos a aprender com elas e entender essa forma particular de pensar pode nos abrir pistas para redimensionar o papel da mediação escolar. E é na perspectiva de pensar essa mediação que discutiremos uma possibilidade de trabalhar o cinema na escola.

#### **4. A produção de mídias na escola e uma proposta de percurso sobre a educação cinematográfica**

Na experiência desta pesquisa-intervenção, a mediação educativa cumpriu os objetivos e pressupostos da mídia-educação ao fazer educação *com* os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), *sobre* os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e *através* dos meios (produzindo fotografia, roteiros, audiovisual). Assim, o trabalho com cinema na escola envolveu momentos de saber, fazer e refletir a partir de uma concepção ecológica de mídia-educação, o que implica a relação do cinema com outras mídias, linguagens e tecnologias através de diversas interações: vídeo, televisão, teatro, música, literatura, fotografia, artes plásticas e outros.

Embora a criança possa, “espontaneamente”, fazer da vivência de assistir filmes uma experiência de fruição, participação estética e significação, por que não ampliar tais possibilidades no sentido da autoria e da produção? Dessa forma, a intervenção pedagógica no contexto da pesquisa envolveu a fruição dos filmes, seu uso instrumental como forma de conhecimento, leituras e análises diversas, bem como a possibilidade de produção de mídias por crianças e sua reflexão.

##### *Produção de mídias na escola*

O desenvolvimento tecnológico e o barateamento dos equipamentos têm facilitado a prática do fazer audiovisual em diferentes contextos, mas na maioria das escolas brasileiras ela ainda está longe de ser parte do cotidiano. Isso é diferente do que ocorre em outros contextos socioculturais, em que a ênfase dada ao hipertexto e à Internet ameaça a interessante possibilidade educativa de fazer vídeo ou audiovisual na escola, conforme destaca Rivoltella sobre o contexto italiano (2005:81). Buckingham também ressalta a facilidade atual na edição de vídeos na escola que podem ser feitas

com computadores custando uma fração do que edições similares custariam. Para ele, as primeiras experiências das crianças de fazer vídeo não tendem tanto a acontecer na escola, pois “o lar não é mais um lugar simplesmente de consumo de mídia, tornou-se também um lugar-chave para a produção” (1995:9).

No entanto, não parece ser esta a realidade da maioria das crianças brasileiras. Considerando que para a teoria dos usos sociais a tecnologia sempre precisa ser pensada em relação ao contexto social maior do qual ela faz parte, na realidade brasileira, tão desigual e plural, ela ainda é considerada objeto de desejo para grande parte das pessoas. Ao mesmo tempo em que a oferta é grande e variada, as condições de consumo são altamente diferenciadas e o acesso a equipamentos como computadores e filmadoras torna-se indicador da segmentação social, deste abismo que separa na mesma medida em que une. Só isso justificaria a defesa incondicional dos meios na escola como possibilidade de inclusão digital e cultural, o que implica em mediações para fazer e pensar as mídias no contexto educativo.

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. “O cinema não é só uma máquina de produzir significados, mas também arte, campo de produção de valores” (Rivoltella, 2005:84), eis aí uma síntese das razões da presença do cinema e da produção de mídias na escola.

Nessa perspectiva, fazer audiovisual na escola pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando, valores que podem ser trabalhados quando se discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias na escola. “Os valores que a mídia-educação reconhece à atividade de produção midiática em contexto educativo pode reconduzir a três principais instâncias: a função cognitiva do fazer, a cooperação como oportunidade de aprendizagem e a função educativa da linguagem”(Rivoltella, 2005A:96).

### *Um percurso educativo*

Muitas propostas já foram formuladas para trabalhar com os meios audiovisuais na escola: Bazalgette (1991) explicita elementos-chaves para a educação sobre os meios na escola; Ferrés (1996) apresenta uma proposta metodológica para a análise crítica de séries e filmes de televisão; Rivoltella (2005) sugere um trabalho de análise de textos audiovisuais em situação formativa, discute por que fazer vídeo na escola e o cinema como lugar de educação; Bergala (2002) discute como ensinar o cinema como arte na escola propondo uma série de filmes a mostrar para as crianças como item obrigatório na passagem do ato à realização; Napolitano apresenta uma proposta para usar o cinema na sala de aula (2003). A proposta que apresento dialoga com várias delas e busca uma síntese que atenda aos desafios da especificidade por mim encontrada e construída durante a pesquisa<sup>7</sup>.

Neste momento, apresento alguns princípios a considerar e certas atenções a observar na relação cinema e criança na escola, ressaltando sua faceta de exercício para pensar um percurso educativo no contexto de uma pesquisa e a intenção de contribuir para o debate existente na área.

<sup>7</sup> Sobre proposta e percurso didático completo, ver Fantin 2006.

Os princípios gerais deste trabalho com cinema e crianças seriam os seguintes:

- I. *Relação do cinema com outros meios*: contextualizar a especificidade do cinema (história, gêneros, escolas, autores, linguagem), suas relações e seus pontos comuns com outros meios, como televisão, vídeo, rádio, jornal, e novos meios, como computador e suas derivações, entre elas a *web*.
- II. *Repertório diverso e variado*: oferecer filmes para ver, fruir, discutir e analisar, considerando o maior leque possível de opções de gêneros, estilos e tons variados, representando diversas culturas e com opções que atendam desde o gosto das crianças até referências mais sofisticadas sobre os mais diferentes temas.
- III. *Espontaneidade das reações e verbalizações das crianças*: assegurar a manifestação espontânea das crianças e a liberdade possível dos diferentes modos de ver.
- IV. *Interpretação e compreensão criativa*: garantir que a criança possa expressar suas descobertas sem que seu olhar seja condicionado por informações adiantadas previamente sobre o filme, a fim de permitir outras possibilidades de entendimento.
- V. *Problematização*: desestabilizar hipóteses, analisar criticamente cada argumento a partir de outros pontos de vista, atualizar significações ideológicas, éticas e estéticas.
- VI. *Situação coletiva*: compartilhar sentimentos e emoções que o filme provoca, buscando possíveis aproximações e distanciamentos do filme em relação à vida real.
- VII. *Linguagem cinematográfica*: situar os elementos da linguagem cinematográfica, suas regras, seus códigos, seus elementos técnicos e lingüísticos, estrutura narrativa, caracterização dos personagens, e outras convenções utilizadas, articuladas com as possibilidades de análise de filmes.
- VIII. *Experiência de produção*: assegurar situações em que as crianças possam produzir e realizar experiências de criação de roteiros, *story board*, filmagens e edições, entendendo os momentos da pré-produção, da produção e da pós-produção.
- IX. *Avaliação e registro*: garantir momentos para discutir os encaminhamentos, situar as aprendizagens realizadas, o que ainda não se sabe e as buscas necessárias, localizando as crianças no seu percurso e através de um registro sistemático - escrito, desenhado, fotografado, filmado - que fixe a memória do percurso na história;
- X. *Metarreflexão*: possibilitar um entendimento do “saber sobre o saber” e a consciência da estratégia utilizada para realizar tais aprendizagens, como possibilidade de transferências para outros contextos.

Estes princípios gerais consideram o cinema como instrumento e objeto da intervenção educativa, envolvem as dimensões da fruição, da análise e da produção e implicam a participação crítica e criadora de crianças e professores. Foi com base nestes pressupostos que pensamos um projeto sobre cinema e crianças, entendendo que o conhecimento, a ação e a compreensão na arte, na vida e na ciência envolvem a fruição, o uso, a interpretação, a aplicação, a invenção e a reflexão.

O percurso educativo deste projeto envolveu momentos de estudos sobre a história do cinema e sobre elementos da linguagem audiovisual, apreciação e fruição e análise de diversos filmes e gêneros, oficinas de brinquedos óticos, oficinas de fotografia *pinhole* e digital, oficinas de animação, oficinas de roteiro e *story board*, filmagens, edição e produção de um audiovisual<sup>8</sup>. Assim, acreditamos ter possibilitado experiências relacionadas à educação do gosto e a capacidade crítica a partir de uma visão plural, histórica e contextualizada. A possibilidade de produção do audiovisual ampliou consideravelmente a relação das crianças com o cinema pela mediação da educação e da

---

<sup>8</sup> O audiovisual produzido por crianças brasileiras, além de fazer parte do percurso sobre educação cinematográfica na escola, possibilitou a comunicação destas crianças com as crianças italianas que também participaram da pesquisa.

cultura. Disto decorreu também uma outra concepção de salas de aula, que se transformaram em oficinas, laboratórios e em espaços de trabalho práticos e teóricos, o que implicou a necessidade de repensar a estrutura física e espacial da escola.

Enfim, a partir desta experiência, foi possível desmistificar a produção de mídias com crianças na escola e perceber que a produção prática tem uma dinâmica própria. Além disso, permitiu pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” na escola através de uma concepção integrada de mídia-educação. Isso implica pensar em práticas pedagógicas sensíveis e bem informadas que possam transformar os espaços físicos das salas de aula expandindo-se para outros espaços culturais e que possibilitem mediações em direção de compreensões criativas, abertas e transformadoras que superem a oposição entre os modos de entender a arte em si e a arte instrumental, unindo as duas dimensões através do cinema na escola como fruição e conhecimento. Assim, construímos uma experiência de educação para as mídias como possibilidade de cidadania e de participação de crianças e professores na cultura.

### **Bibliografia**

- BAKHTIN, M. (1997) *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, W. (1995) *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense.
- BAZALGETTE, C. (1991) *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- BERGALA, A. (2002) *L'hypothèse cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du Cinéma.
- BUCKINGHAM, D. & GRAHAME, J. & SEFTON-GREEN, J. (1995) *Making Media: practical production in media education*. London: English & Media Centre.
- CASSETTI, F. (2004) *Teorie del Cinema 1945-1990*. 7ª ed. Bompiani: Milano.
- DUARTE, R. (2002) *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- EUGENI, R. (1999) *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Vita e Pensiero: Milano.
- FANTIN, M. (2003) Produção cultural para crianças e o cinema na escola. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas.
- FANTIN, M. (2006) Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- FANTIN, M. (2006A) Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália. Florianópolis: Cidade Futura.
- FERRÉS, J. (1996) *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JACQUINOT, G. & LEBLANC, G. (orgs.) (1999) *Appunti per una lettura del cinema e della televisione*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- MOSCONI, E. (2005). Il cinema nella prassi educativa: una prospettiva pragmática. In MALAVASI, P. POLENGHI, S. E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) (2005) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero, pp, 109-21.
- MOSCOVICI, S. (1978) *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- NAPOLITANO, M. (2003) *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- REIA-BATISTA, V. (1995) Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema. In *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidade Internacional de Andalucia: La Rabida.

- RIVOLTELLA, P. C. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuola. In MALAVASI, P. POLENGHI, S. E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) (2005) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero, pp 67-88.
- RIVOLTELLA, P. C. (2005a) *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: Editrice La Scuola.
- RIVOLTELLA, P. C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- SORLIN, P.(1997) *Estetiche dell'audiovisivo*. Firenze:La Nuova Itália.
- THOMPSON, J. B. (1998) *Mezzi di comunicazione e modernità*. Milano: Il Mulino.