



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

RENATA GAZÉ CELESTINO

**AS CRIANÇAS E SUAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS: DESCOBERTAS NO
DECORRER DE UMA PESQUISA**

**RIO DE JANEIRO
2015**

RENATA GAZÉ CELESTINO

**AS CRIANÇAS E SUAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS: DESCOBERTAS NO
DECORRER DE UMA PESQUISA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Hoffmann
Fernandes

RIO DE JANEIRO

2015

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

RENATA GAZÉ CELESTINO

*As crianças e suas narrativas audiovisuais: descobertas no decorrer de
uma pesquisa*

Aprovada pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, 08 / 07 / 2015.

Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes – UNIRIO
(Orientadora)

Profa. Dra. Rita Ribes – UERJ
(Examinador externo)

Profa. Dra. Guaracira Gouvêa – UNIRIO
(Examinador interno)

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que de alguma maneira me apoiaram, me orientaram e me ouviram em momentos decisivos e que tornaram possível mais esta caminhada.

Felicidade e gratidão são os sentimentos que tomam conta, exatamente na mesma medida, quando olho para a dissertação pronta para “ganhar o mundo” e para ser lida por quem mais quiser.

Igualmente vêm os sentimentos de que este trabalho possa colaborar com alguns outros e com a Educação como um todo. E vem o medo de ser injusta e esquecer-me de citar alguns nomes.

A caminhada é mesmo coletiva. Assim, na tentativa de agradecer sem esquecer, deixo aqui um muito obrigada a todos os grupos e equipes que fazem parte da minha vida e que são coautores da minha história:

À minha família, que de verdade é rara e especial.

Às crianças que participaram desta pesquisa e as mães de todas elas:
Anne, Gabriel, Laís, Mateus, Chris, Angélica, Mônica e Renata.

Aos colegas do grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação.

À Aline Flores, minha parceira no campo de pesquisa em vários momentos, um obrigada mais forte.

Às crianças da Escola Maria de Nazaré, que muito me ensinam. Em especial às crianças da turma Criarte do ano de 2014: Gustavo, Joelson, Vitória e Yasmin.

À minha equipe de trabalho no Canal Futura. À Ana Paula Brandão, em nome de toda a equipe, agradeço pela confiança e pela parceria.

Aos amigos e colegas que dividem comigo momentos preciosos onde buscamos oxigenar ideias e manter determinação e perseverança para atingirmos nossos objetivos nos treinos e provas de corrida e da vida. Obrigada à equipe Filhos do Vento.

À minha orientadora nesta aventura de pesquisar, crescer e se deixar transformar durante todo o processo. Obrigada, Adriana Hoffmann Fernandes, por acreditar que seria possível este trabalho e pela orientação, permitindo crescer uma parceria e uma amizade que espero levar por muito tempo. E a certeza de que temos muito para trocar, aprender e colaborar convivendo com as crianças e suas histórias.

E àqueles que estiveram comigo ouvindo algo sobre o mestrado em muitos momentos durante os últimos dois anos: Patrícia, Paula, Gigia, Norma, Zé Mauro, Binho, Letícia, Danilo, Lucia, Lucinéia, Simone, Tex, Alexandre e Eugenio. Muito obrigada. Chegamos.

“Há um menino

Há um moleque

Morando sempre no meu coração

Toda vez que o adulto balança

Ele vem pra me dar a mão”

(Milton Nascimento)

RESUMO

Hoje muitas crianças convivem com narrativas audiovisuais nas telas da tevê e do cinema e nas redes sociais da Internet. Como se relacionam com este vasto universo envolvendo sons e imagens e que experiências/repertórios trazem a partir do que vivenciam numa cultura audiovisual? E como produzem suas próprias narrativas com imagens e sons? O presente estudo tem por objetivo investigar a relação das crianças com a produção de narrativas audiovisuais, entendendo que quando produzem também é uma maneira de se apropriarem destas narrativas e de mostrarem o repertório que trazem, o que veem, o que pensam, como entendem e como querem contar suas próprias histórias com áudio e vídeo. Tem como referencial teórico os Estudos Culturais latino-americanos, que nos apontam a cultura como sendo produzida nos muitos espaços por onde circulamos e pelas diversas mediações que acontecem nestes espaços. Tais estudos deslocam o eixo de debates e análises dos meios de comunicação para as mediações e também nos apontam que, durante toda e qualquer troca de mensagens, não há passividade por parte do receptor, pois respondemos, sempre e com as nossas vivências, experiências e repertórios. As narrativas audiovisuais fazem parte deste universo e são uma das possibilidades de se criar, transmitir e interagir com outros. Esta pesquisa busca perceber como as crianças criam utilizando áudio e vídeo, e a infância aparece como protagonista numa concepção de criança como produtora dessa cultura.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, e as crianças construíram a pesquisa junto com a pesquisadora. O campo foi realizado através de oficinas de criação e produção de narrativas audiovisuais. Assim, ao entender as crianças como produtoras de cultura e buscando perceber como convivem e produzem suas narrativas audiovisuais, vimos nestes espaços de convivência durante o campo que os significados foram produzidos e repensados. Percebemos que estes são também momentos em que a apropriação que as crianças fazem das narrativas audiovisuais - trazendo seus repertórios e utilizando os aparatos técnicos para também contar e produzir suas histórias com áudio e vídeo - pode nos revelar conhecimentos capazes de trazerem contribuições importantes e generosas para a formação delas e de todos nós. Fica aqui o convite para o leitor mergulhar neste estudo e também produzir suas narrativas a respeito do que encontrar. E se quiser, utilizando imagens e sons.

Palavras-chave: Narrativas. Audiovisual. Crianças. Infância. Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Cartaz de divulgação	35
Figura 2 Preparação para gravação de uma das histórias	37
Figura 3 Crachá com nome e desenho	40
Figura 4 Dinâmica da bolinha (perguntas)	41
Figura 5 Jogo com as funções da equipe	41
Figura 6 Gravando narração	41
Figura 7 Inventando histórias com cartas	42
Figura 8 Criando storyboard.....	42
Figura 9 Criando figurinos e cenários	42
Figura 10 Gravando uma das cenas	43
Figura 11 Sessão de exibição	43
Figura 12 Laís gravando sua história.....	44
Figura 13 Mateus gravando sua história.....	45
Figura 14 Laís criando o roteiro de sua história	45
Figura 15 Mateus editando sua história.....	45
Quadro 1 Atividades realizadas.....	38
Quadro 2 Oficinas e categorias de análise.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CRIANÇAS E SUAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS.....	13
1.1 Revisão de literatura	13
1.2 Crianças no mundo audiovisual	19
1.2.1 Estudos Culturais na pesquisa	22
1.2.2 Narrativas, narrativas audiovisuais e apropriação pelas crianças.....	25
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
2.1 Conceitos do estudo e metodologia escolhida.....	28
2.1.1 Cultura: modos de entendê-la na pesquisa	29
2.1.2 Infância na pesquisa.....	30
2.1.3 O processo da pesquisa-intervenção com crianças.....	32
2.2 Apresentação do campo de pesquisa.....	34
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	46
3 O REPERTÓRIO PERCEBIDO NA PESQUISA.....	50
3.1 O consumo cultural mostrado pelas crianças da pesquisa	50
3.2 Filmes que assistem e seus critérios de escolha.....	52
3.3 Mediações no consumo	55
3.4 Histórias conhecidas e seus suportes.....	57
3.5 Repertório e produção das histórias na pesquisa	59
4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS CRIADAS PELAS CRIANÇAS	
.....	64
4.1 As oficinas e suas categorias de análise	66
4.1.1 Roteiro – “faço histórias e quero transformar em filmes!”	67
4.1.2 Produção – espaço de brincar de fazer filmes	71
4.1.3 Câmera – a câmera pode se tornar um brinquedo	74
4.1.4 Edição – montar a história e criar efeitos no computador pode fazer parte da brincadeira	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	91
Anexo 1 – Ficha de Inscrição.....	92

Anexo 2 – Termo de Autorização	93
Anexo 3 – Roteiro da entrevista	94
Anexo 4 – Storyboards criados pelas crianças na primeira etapa de oficinas	95
Anexo 5 – Storyboards criados pelas crianças na segunda etapa de oficinas	99

INTRODUÇÃO

*“Numa folha qualquer eu desenho um sol
amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um
castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma
luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um
guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho
azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar
no céu...”*

(Aquarela, Toquinho)

Há muito tempo que o universo infantil, com toda a sua espontaneidade e com sua imaginação mais do que fértil e peculiar, me desperta uma grande vontade de estudar e compreender suas maneiras de perceber e significar o mundo que nos cerca. Maneiras estas que já derrubaram certezas e verdades de muitos adultos. É uma troca constante e muito rica, e pretendo fazer parte dela por tempo indeterminado. Assim como na música de Toquinho que me inspira, fui buscar nas relações das crianças com as narrativas audiovisuais um possível caminho para perceber qual o repertório que elas já têm e que trazem nos dias de hoje e como se apropriam destas narrativas quando elas próprias se tornam autoras e produtoras de suas histórias em áudio e vídeo.

Minha trajetória acadêmico-profissional passa pelas áreas de Comunicação e Educação, onde, há quatorze anos, tenho a oportunidade de desenvolver diversos projetos em parceria com ONGs, escolas, projetos sociais e produtoras independentes de vídeo e cinema. Colaborar, enquanto comunicadora social com especialização em mídia-educação e agora como pesquisadora no mestrado em Educação, para a transformação social e promoção da cidadania, especialmente entre crianças e jovens, é o que vem me motivando desde o início de minha formação.

Alfabetização do olhar, leitura de imagens e narrativas diversas para conceituar, compreender e vivenciar o mundo que nos cerca. Como então educamos e somos educados para isso? Educar, buscando uma definição não muito longa, pode-se também dizer que é como “conduzir um recém-chegado ao mundo onde ele chegou”, como nos diz o professor Alfredo Veiga-Neto. E todos somos recém-chegados em algum mundo.

Assim, constantemente trocamos de papéis. Ora conduzimos, ora somos conduzidos. Não importando, muitas vezes, as diferenças de idade e a diversidade de experiências que cada um traga. Uma criança, por sua vez, pode conduzir um adulto por um mundo até então totalmente desconhecido para ele, e dessa experiência podem surgir aprendizados e releituras que precisam ser considerados.

Hoje, as crianças são reconhecidas como autoras e produtoras das suas histórias, podem narrá-las através de áudio e vídeo e podem disponibilizá-las e transmiti-las também através das redes sociais da Internet, além das telas da tevê e do cinema, atingindo um público relativamente grande e com baixo custo. E então como as crianças se relacionam com este vasto universo envolvendo sons e imagens? Como adquirem conhecimentos específicos para lidar com essas narrativas e para construir as suas próprias a partir do que veem nas telas? Que experiências trazem a partir do que vivenciam como receptoras e produtoras de cultura? Como isso aparece ou se relaciona com as suas produções?

O trabalho que aqui apresento faz parte então do projeto de pesquisa *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores*, desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que é coordenado pela minha orientadora no grupo de pesquisa CINENARRATIVAS, do qual também faço parte. Em 2015, o grupo mudou de nome passando a ser chamado de CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação). Tal projeto tem como principal objetivo olhar de forma mais ampliada para as relações formativas vividas com o cinema e o audiovisual, visando à percepção dos processos de autoria no consumo e produção de narrativas audiovisuais. No caso de minha pesquisa, o enfoque foi realizado com as crianças como autoras e consumidoras na atualidade. Sendo assim, minha pesquisa situa-se no campo dos debates sobre mídia e educação e sob a orientação teórico-metodológica dos Estudos Culturais Latino-Americanos.

Dessa maneira a pesquisa baseia-se nos conceitos de cultura e narrativa, entendendo a infância como protagonista desse processo. É uma pesquisa-intervenção. O campo foi realizado através de oficinas de produção audiovisual, das quais participaram crianças de 8 a 11 anos e que se tornaram produtoras de suas narrativas audiovisuais. A pesquisa situa-se como intervenção na ótica de Castro (2008) e Ribes (2012) ao entender que toda intervenção é também uma implicação na relação entre o

pesquisador e os pesquisados. Assim, crianças e adultos constroem juntos a pesquisa nesse processo das oficinas. Apresento, a seguir, o modo de organização dos capítulos da dissertação.

No primeiro capítulo, trago uma revisão bibliográfica de estudos que abordam as relações entre as crianças e as produções e narrativas audiovisuais. Apresento também alguns dos conceitos nos quais minha pesquisa se apoia: os Estudos Culturais latino-americanos, as narrativas e a discussão acerca dos modos de apropriação delas por parte das crianças.

No segundo capítulo, há os objetivos, a metodologia e o campo da pesquisa. Além dos modos de compreensão de cultura e de infância na investigação realizada, que são conceitos com os quais também dialoguei durante boa parte do percurso.

Ambos os capítulos 3 e 4 apresentam a análise do material de pesquisa a partir das produções das crianças durante as oficinas, das entrevistas realizadas individualmente com cada uma delas e das conversas espontâneas que aconteceram durante o campo. O terceiro capítulo reflete sobre o consumo cultural mostrado pelas crianças, os filmes que assistem e os critérios de escolha, as mediações que acontecem e influenciam no consumo, as histórias conhecidas e seus respectivos suportes e um início sobre o repertório trazido pelas crianças e como esse repertório apareceu nas produções delas durante a pesquisa. Já o quarto capítulo apresenta reflexões sobre as relações das crianças com o audiovisual a partir das percepções delas próprias quando se tornaram autoras e produtoras de suas histórias durante as atividades propostas pela pesquisa. As histórias criadas e produzidas por elas – aqui chamadas e entendidas como narrativas audiovisuais – foram analisadas a partir de algumas categorias. Categorias estas que foram definidas para melhor organizar o que foi vivenciado durante as etapas de criação e produção audiovisual. Esse capítulo traz boa parte dos achados da pesquisa sobre as relações das crianças e os conhecimentos delas sobre como se cria e produz uma história com imagens e sons.

O quinto e último capítulo destaca algumas considerações sobre os encontros com as crianças durante as oficinas, os aprendizados e as reflexões realizadas no caminhar da pesquisa.

Olhando para as crianças enquanto produtoras de cultura e autoras de suas próprias histórias, através das produções audiovisuais realizadas por elas, tive a intenção

de colaborar nesta pesquisa refletindo junto com as crianças a respeito do que se pode produzir colaborativamente com imagens e sons, percebendo como elas se tornam autoras e constroem seus repertórios no contexto em que vivem. Espero assim poder contribuir para a troca de experiências e o aprendizado nos muitos espaços nos quais convivemos.

1 CRIANÇAS E SUAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS

1.1 Revisão de literatura

Para iniciar minha pesquisa sobre crianças e produção audiovisual, comecei a me acerrar do tema com várias leituras e com o levantamento de pesquisas e publicações.

Apresento aqui um resumo destas minhas leituras e de autores que me ajudaram a pensar sobre o meu tema, tanto na área de Educação quanto na área de Comunicação. Procurei fazer esse levantamento das pesquisas e publicações existentes nesse campo de estudos com o objetivo de refletir sobre o conhecimento já produzido sobre temas semelhantes ou que dialogam com minha proposta de pesquisa.

Pesquisando então a partir das palavras-chave *infância*, *produção audiovisual*, *narrativas audiovisuais e crianças*, encontrei os trabalhos que apresento resumidamente a seguir. Não busquei por trabalhos com as palavras-chave *cinema e educação* porque o foco de minha busca foi por pesquisas que abordassem mais especificamente a produção audiovisual de crianças.

Na busca por teses e dissertações, optei por não delimitar um período de tempo específico, mas sim estudos de mestrado e doutorado que estivessem mais próximos dos objetivos da minha pesquisa. Realizei esta pesquisa no Portal Capes e nos bancos de dados das principais universidades do país. Encontrei então quatro pesquisas sobre a relação da criança com o audiovisual. Todas realizadas nos últimos dez anos, sendo uma na PUC-RJ (Salgado, 2005), uma na UERJ (Fernandes, 2009), uma na UFSC (Fantin, 2005) e duas na UniRio (Gatto, 2013 e Patroclo, 2010). Todas utilizaram a pesquisa-intervenção como metodologia e foram construindo seus caminhos tendo as crianças participantes como coautoras. Mais adiante, comento sobre essas pesquisas e trago também o quanto tem me inspirado e colaborado nas minhas reflexões. Comentei que foram realizadas nos últimos dez anos, mas esse recorte de tempo não foi definido por mim a princípio. Realizei a busca por temas e palavras-chave que estivessem próximos dos meus objetivos e então encontrei tais pesquisas, realizadas nos anos já citados.

Buscando por trabalhos apresentados em congressos e seminários das áreas de Educação e Comunicação, optei por pesquisar apresentações realizadas nos últimos três anos (2011-2013), que estivessem disponíveis nos sites e nos anais de cada evento,

sendo algumas disponíveis em CDs com a programação dos respectivos eventos e outras disponíveis diretamente nos sites dos eventos. Nesse momento foi possível perceber que meu tema de estudo está presente tanto numa área quanto na outra, mas aparece mais fortemente e com mais frequência na área de Educação. Foram encontrados dois trabalhos nos congressos da área de Comunicação e 12 trabalhos nos congressos da área de Educação, os quais seguem com mais detalhes no decorrer deste capítulo, em que também busco analisar as contribuições desses estudos para a minha pesquisa. Falarei inicialmente dos trabalhos da área de Educação para depois falar da área da Comunicação.

Na área de Educação, encontramos nos anais do Seminário Internacional “As redes educativas e as tecnologias”, realizado no ano de 2013, encontrei dois trabalhos. Nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no GT 16 Educação e Comunicação, no período de 2011 a 2013, encontrei quatro trabalhos. No livro de resumos do Terceiro e do Quarto Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia, realizados respectivamente nos anos de 2012 e 2014, foram encontrados os objetivos de grupos de pesquisa na área de Educação das principais universidades brasileiras que estudam e escrevem trabalhos de alguma maneira relacionados às áreas de Educação e Comunicação. Desses grupos, percebemos que o Núcleo Infância, Comunicação e Arte (UFSC), o Infância e Cultura Contemporânea (UERJ) e o Grupo de Pesquisas em Educação e Mídia (PUC – RJ) pesquisam numa linha semelhante à nossa.

Nos anais do GT 16 Educação e Comunicação, da ANPEd, no período de 2011 a 2013, Flores (2012), Santos e Pereira (2011) e Ferrarini e Salgado (2013) apresentaram trabalhos sobre a relação das crianças com os programas que assistem na televisão e a influência desses conteúdos nas escolhas e na formação delas, enquanto Domingues e Fresquet (2013) abordam a relação do cinema com as escutas das crianças.

No trabalho “Crianças e TV, tudo a ver? Percepções de espectadores infantis e televisão” a abordagem escolhida foi a pesquisa-intervenção, analisando e assistindo com as crianças trechos de uma telenovela, e nas considerações finais, a autora nos diz que as crianças participantes “mostraram entender perfeitamente não só a diferença entre a ficção e a realidade, mas também a ideia de que as noções do que seria ‘correto’ ou não na relação entre as pessoas perpassa a situação assistida na novela.” (Flores, 2012).

No artigo “Ritmo... É ritmo de festa! A presença da mídia nas comemorações de aniversários de crianças” as autoras refletem sobre o lugar ocupado pela linguagem midiática no contexto da infância contemporânea e buscam compreender os atravessamentos da cultura midiática nas comemorações dos aniversários de crianças. Terminam trazendo novas questões para se pensar sobre “o significado daquilo que se oferece à criança nessas ocasiões e do que essa oferta fala do modo como as sociedades ocidentais tratam suas crianças” (Santos e Pereira, 2011).

Já outro trabalho do GT 16, com o título “Onde o mundo faz de conta e a terra é quase céu: um carrossel de lições sobre a infância”, traz a relação das crianças de hoje com as mídias e as novas tecnologias e os desafios que, a partir disso, são colocados para a educação. Entende as mídias como suportes de difusão de informações, especialmente a TV e a Internet, e busca investigar as experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea, especificamente observando as relações desses sujeitos com a novela “Carrossel”. A pesquisa aponta que “fica clara a identificação que ocorre entre os conteúdos veiculados, as personagens e suas peripécias, e os indivíduos pesquisados, quer pertençam ao grupo adulto ou ao infantil” (Ferrarini e Salgado, 2013).

Em um dos últimos trabalhos desse período no GT Educação e Comunicação, da ANPEd, Domingues e Fresquet (2013) falam sobre as experiências de recepção e criação de alunos da Educação Básica com o cinema, concluindo que a “atenção ao que se escuta no cinema está fortemente condicionada pela história auditiva dos alunos.”

Nos anais do Seminário Internacional “As redes educativas e as tecnologias” foram encontrados dois trabalhos: um sobre a linguagem audiovisual sendo produzida na escola – “Entre as múltiplas linguagens, os curtas na escola: experimentando a relação de autoria na alfabetização com a produção de animações” (Ferreira e Oliveira, 2013) – e outro aliando as possibilidades de criação e expressão artística de jovens alunos de uma escola através do cinema e do circo, com a promoção de um “cine-debate” após assistirem aos filmes e com a experimentação de atividades praticadas no circo, intitulado então “Cinema e Circo: transformações e subversões nas práticas pedagógicas” (Berti e Moura, 2013).

Nos eventos da área de Comunicação, busquei especificamente na Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) e na Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), nos anos de 2008 a 2014. Nos anais da SOCINE, em encontros realizados nos anos de 2012, 2013 e 2014, foram

encontrados dois trabalhos, e nas publicações disponíveis de apresentações realizadas em encontros da Intercom foram encontrados mais dois trabalhos. Esclareço que mesmo tendo buscado trabalhos publicados anualmente nos anais de 2008 a 2014 não encontrei publicações referentes à temática da pesquisa em todos os anos.

No Intercom, Encontro Nacional de pesquisadores da área de Comunicação (à semelhança da ANPED na Educação), no ano de 2008, encontrei o artigo “Propostas de meio ambiente para TV, com imagens e afeto de crianças e adolescentes”, de Vânia Carneiro, do ano de 2008, que analisa a abordagem da temática meio ambiente nas narrativas audiovisuais elaboradas por crianças e adolescentes de escolas públicas do Distrito Federal. A autora entende narrativas audiovisuais como roteiros desenhados para programas de TV, e o foco principal do artigo está nos motivos pelos quais as crianças escolheram o tema meio ambiente para criar um possível programa para TV (Carneiro, 2008). No Intercom, também encontrei o trabalho apresentado por Fantin (2008) sobre pensar a mídia na formação escolar de crianças e jovens situando a questão na perspectiva do currículo como prática cultural e defendendo “a urgência de as escolas prestarem atenção às transformações nos modos de ler e de produzir cultura propiciada pelas mídias na sociedade contemporânea.” (Fantin, 2008).

Nos anais do SOCINE, encontrei os resumos de trabalhos apresentados por Fresquet (2012), Franco (2012) e Fernandes (2011) mostrando atividades possíveis com o cinema e o audiovisual dentro e fora das salas de aula, envolvendo alunos e professores pensando sobre esta prática.

Na busca realizada por teses e dissertações – no portal Capes e em bibliotecas nos sites das principais universidades brasileiras – encontrei quatro pesquisas sobre a relação da criança com o audiovisual. Todas realizadas nos últimos 10 anos, sendo uma na PUC-RJ, uma na UERJ, uma na UFSC e uma na UniRio. Todas utilizaram a pesquisa-intervenção como metodologia e foram construindo seus caminhos tendo as crianças participantes como coautoras.

Salgado (2005) traz um novo olhar sobre a maneira como as crianças interagem com os desenhos animados que assistem na televisão. Em sua pesquisa de doutorado “Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados” ela analisa como as crianças compreendem identidades e constroem valores em suas brincadeiras a partir das interações com os desenhos animados. É uma pesquisa-intervenção, e o caminho percorrido pode colaborar no meu estudo e na realização da minha pesquisa.

Fernandes (2012) nos mostra em seu livro “As crianças e os desenhos animados – mediações nas produções de sentido”, publicado a partir de sua pesquisa de mestrado, momentos de produção de sentidos das crianças que participaram de sua pesquisa, quando incentivadas a lançarem ideias para a criação e produção de um desenho animado, o fazem com propriedade e apontam as mediações que fazem parte das produções que realizam. Depois de oficinas e conversas com as crianças, ela nos diz: “Assim, muitos são os elementos que fazem parte de suas criações, apontando-nos que todos os produtos culturais a que tem acesso de alguma forma fazem parte da criação das crianças, mesmo que isso não seja percebido por elas.” (Fernandes, 2012, p. 171-172). Assim, nos mostra como as mediações aparecem em muitos dos momentos vividos pelas crianças em suas rotinas e dos espaços onde as crianças convivem e produzem sentidos.

Gatto (2013), em sua dissertação de mestrado “Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclubes Megacine”, também optou pela pesquisa-intervenção e, por sua vez, teve o objetivo de investigar as relações das crianças com o cinema a partir das suas narrativas e leituras com os filmes a que têm acesso dentro da escola. E ela nos traz que “... conceber a criança como sujeito e ator social equivale também pensar a sua atuação no mundo, os modos como constroem, reconstroem e interpretam suas experiências.” (Gatto, 2013, p. 34).

Fantin (2011) nos traz em seu livro “Crianças, Cinema e Educação além do arco-íris”, publicado a partir de sua pesquisa de doutorado, que é em contato com a cultura a que tem acesso e com as diversas maneiras de narrar que a criança vai se constituindo no mundo. “Em sua relação com a cultura a criança interage com a diversidade e retira elementos para sua reinterpretação. Vendo, imaginando, falando, desenhando, elaborando hipóteses, brincando, a criança representa com diversas linguagens o conhecimento de si, do outro e do mundo.” (Fantin, 2011, p. 309).

Fernandes (2009), em sua pesquisa de doutorado “Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?”, buscando perceber como as crianças se relacionam com as histórias contemporâneas em seus variados suportes e formatos e como criam as suas próprias narrativas convivendo com toda esta multiplicidade, nos diz que:

Os ‘achados’ da pesquisa apontam para a complexidade do campo das narrativas na contemporaneidade, mostram a freqüente relação das crianças com a imagem e colocam nos frente aos desafios mais urgentes que nós, educadores, precisamos encarar na atualidade. Desafio de entender que, hoje, aprender a ler inclui também ler a mídia, a literatura das estéticas

audiovisuais aprendendo a transformar a informação em conhecimento. (Fernandes, 2009, p. 6).

Assim, resumindo o que a revisão de literatura me apontou, existem estudos sobre a relação das crianças com o audiovisual – programas que assistem na TV, desenhos animados, telenovelas, filmes assistidos em cineclubes e sessões de cinema seguidas por debates – e os conhecimentos que trazem sobre isso, as produções de sentidos que elaboram e ainda a construção de valores a partir do que assistem. Em alguns desses estudos, as crianças até produziram audiovisual, como no caso dos trabalhos de Fernandes (2008) e Salgado (2005), mas o objetivo principal e o foco maior dos respectivos trabalhos não era esse. A produção audiovisual aconteceu por uma vontade de produzir manifestada pelas crianças (sujeitos das pesquisas) e que as pesquisadoras então optaram por deixar acontecer.

A revisão mostrou que existem também outros estudos na área de cinema e educação, como alguns já citados no decorrer deste capítulo e apresentados nos respectivos congressos e seminários igualmente citados, tendo o foco no modo como o audiovisual é produzido na ótica do cinema como arte e de acordo com propostas de autores que possuem uma pedagogia que atua nesse sentido, como, por exemplo, as pesquisas realizadas com base na Hipótese Cinema, de Alain Bergala. No entanto, tais estudos ao mesmo tempo que me permitiram pensar na relação da criança com o audiovisual – aqui entendido na ótica do cinema como arte – também me apontaram que meu caminho se diferenciava de suas propostas, já que procurei perceber os modos de apropriação que as crianças já possuem do audiovisual através de suas produções.

Tive então como principal objetivo investigar a relação de apropriação das narrativas audiovisuais por crianças de 8 a 11 anos a partir das produções audiovisuais realizadas por elas próprias. Busquei perceber quais experiências as crianças trazem com base no que vivenciam como receptoras e produtoras de cultura e busquei compreender, principalmente, como isso aparece ou se relaciona com as narrativas audiovisuais criadas e produzidas pelas próprias crianças. Nesse sentido, não busquei na pesquisa seguir uma proposta pedagógica de atuação como nos estudos de Alain Bergala (2008), mas abrir possibilidades para que as crianças me mostrassem como se relacionam e se apropriam do que conhecem e fazem com o audiovisual.

Boa parte dos trabalhos que encontrei, especialmente as teses e dissertações citadas, também entendem as crianças como produtoras de cultura. Desse modo, dialogam diretamente com a minha pesquisa quando apontam sobre o conhecimento e a

propriedade das crianças ao lançarem ideias para a criação e a produção de uma narrativa audiovisual; quando comentam que é em contato com a cultura a que tem acesso e com as diversas formas de narrar que a criança vai se constituindo no mundo; quando mostram a frequente relação das crianças com a imagem e quando concluem que o desafio que está posto para todos nós hoje é aprender a ler incluindo a leitura da mídia e do audiovisual e procurando ver os sujeitos (crianças) da mesma maneira: como produtoras de cultura.

Quando entendemos as crianças como produtoras de cultura, isso inclui entendê-las como autoras e produtoras de suas narrativas em quaisquer formatos e suportes que quiserem escolher. Produzir narrativas audiovisuais é uma dessas possibilidades. Criar e contar suas histórias através da linguagem audiovisual, oferecendo o aparato técnico para isso, é então o que buscamos promover durante o campo, através de oficinas. Entendo a narrativa audiovisual como a possibilidade de narrar utilizando-se áudio e vídeo, ou seja, utilizando-se som e imagem combinados, mas sem ter a intenção prévia de se produzir esta narrativa para ser exibida por algum meio de comunicação específico. E este olhar então para a criança enquanto produtora de sua narrativa audiovisual e com uma metodologia de pesquisa que foque especificamente nesta possibilidade de produção não foi encontrado na maioria dos estudos pesquisados durante a revisão bibliográfica, que acabam por falar numa dimensão mais ampla.

Acredito que, com a pesquisa aqui apresentada, possa contribuir um pouco mais para os estudos e reflexões sobre a relação das crianças com o audiovisual, que também passa pela relação de todos nós com este universo de imagens e sons e pela nossa formação enquanto sujeitos atuantes e agentes de transformação neste mundo.

1.2 Crianças no mundo audiovisual

As crianças de hoje já nasceram em um mundo audiovisual e desde muito cedo convivem com imagens e sons permeando suas experiências. Com muita naturalidade e cada vez com mais frequência, aprendem a falar, a escrever e a significar o universo onde estão inseridas já se utilizando de narrativas que não são mais somente orais ou escritas, são também audiovisuais. Buscando então nas relações das crianças com as narrativas audiovisuais um possível caminho para perceber como elas se apropriam dessas narrativas, especialmente quando se tornam também produtoras de suas histórias em áudio e vídeo, realizei a pesquisa que aqui apresento.

Hoje convivemos com algumas teorias sobre a relação da criança com o audiovisual. David Buckingham e Neil Postman são alguns dos autores que estudam essa relação e que trago então para algumas reflexões.

Há uma tendência entre alguns estudiosos do tema a verem as crianças como possuidoras de qualidades natas e que se ligam de um modo único às características de cada meio de comunicação e, na maioria das vezes, essa relação é concebida como negativa, atribuindo-se às mídias eletrônicas um poder especial de se aproveitar da vulnerabilidade e da inocência das crianças. A tese do “Desaparecimento da Infância”, de Neil Postman, é uma que segue por esse caminho. Nos últimos anos, porém, começou a surgir uma construção mais positiva da relação das crianças com a mídia. As crianças não são vítimas passivas das mídias e começaram então a serem percebidas como agentes durante os processos de comunicação. Passaram a ser vistas como tendo capacidade de entender as mensagens transmitidas pelas mídias, não sendo somente as vítimas nesse processo. Nesse contexto, as novas tecnologias de mídia, por sua vez, passaram a ser consideradas como capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade e a autorrealização. De um lado então, a preocupação de alguns com o crescente abismo entre as gerações no uso das mídias, e de outro lado, a celebração das mídias como meios que dão poder e liberdade às crianças (Buckingham, 2007).

Convivendo então com essas teorias, aproveitando parte delas para algumas reflexões e ainda concordando com Buckingham (2007) quando nos diz que “simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres”. Entendo as crianças como produtoras de cultura, como criadoras e produtoras de suas narrativas audiovisuais e como sujeitos correalizadores da pesquisa que aqui apresento. Busco também definir “narrativas audiovisuais” como possibilidades de se contar histórias num suporte audiovisual, sem classificar como sendo um produto realizado para o cinema, a televisão ou a Internet. Entendo que são todos meios de comunicação que podem dialogar entre si e que podem ainda colaborar para que um fortaleça o outro, como comenta Ivana Bentes (2003, p.115): “Hoje, a percepção da hibridização entre os meios é dominante, assim como sua dupla potencialização. É essa linha de continuidade que nos interessa. O vídeo aparecendo como potencializador do cinema e vice-versa.”.

Assim, o foco maior da minha pesquisa está no processo de produção audiovisual das crianças, assim como na interação com elas durante as oficinas e na escuta e observação do que elas trazem, e não na qualidade técnica de um produto final

a ser exibido para um grande público ou mesmo apresentado como conclusão de uma etapa de trabalho. Afinal, como narram com o audiovisual? Como se apropriam do que veem nos filmes e nos vídeos a que têm acesso?

As narrativas, de diversas formas e em variados suportes, estão presentes no dia a dia das crianças e as convidam a refletir criticamente, viverem emoções, terem vontade de acompanhá-las por um determinado período ou simplesmente decidirem que aquilo ali não as interessa e que não vão dar-lhes atenção, mas todas elas, de alguma maneira e em algum momento, se fazem presentes na vida das crianças e colaboram para sua formação. Como nos diz Fernandes (2009):

Todas as espécies de narrativas fazem parte da formação da criança, constituem seu “mar de histórias” e trazem possibilidades de criação, combinando-se e juntando-se numa hibridação entre contos orais, mídia e literatura podendo ser cada vez mais ampliadas, recombinaadas e recriadas em novas histórias. (Fernandes, 2009, p. 220-221).

Muitas destas narrativas, por sua vez, se fazem presentes nas telas da TV, do cinema e mesmo dos computadores e celulares, através de histórias e mensagens que são contadas com áudio e vídeo. O termo “mídia”, que significa meio, pode ser utilizado para também denominar o grande sistema onde estão incluídos os meios de comunicação, as mensagens que esses meios veiculam e os suportes por onde circulam essas mensagens. Um grande sistema, portanto, onde todos nós estamos inseridos e interagindo o tempo todo, elaborando significados, influenciando e sendo influenciados por tudo o que nos chega. Com as crianças não é diferente, conforme nos colocam Ribes, Salgado e Jobim e Souza:

É cada vez mais evidente o significado que a mídia tem assumido na configuração do repertório imaginativo das crianças ao oferecer-lhes referências simbólicas, narrativas e valores estéticos, que compõem o enredo de suas fabulações, as identidades dos personagens que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens. (Ribes, Salgado e Jobim e Souza, 2006, p. 165).

Na pesquisa que aqui apresento, busquei então ver a relação das crianças com a produção de narrativas audiovisuais, entendendo que quando produzem também é uma maneira de se apropriarem de narrativas audiovisuais e de mostrarem o repertório que trazem, o que veem, o que pensam, como entendem e como querem contar suas próprias histórias com áudio e vídeo. Assim, optei por trabalhar com as narrativas audiovisuais por acreditar serem essas de alguma maneira encantadoras, conhecidas das crianças e com grandes possibilidades de atrair o interesse delas por assistir e brincar de contar suas próprias histórias dessa forma.

Histórias com imagens e sons são então produzidas pelas crianças, sujeitos da pesquisa, e esse processo de produção nos apontou algumas questões. Seja contando suas histórias, recontando histórias conhecidas, inventando, recriando ou experimentando maneiras de narrar com áudio e vídeo – sempre através de materiais e equipamentos simples, de fácil acesso e baixo custo – promovemos atividades em formato de oficinas e incentivamos as produções das crianças. Produções estas com temas e conteúdos totalmente livres, podendo circular tanto pela ficção quanto pela realidade, de acordo com a escolha e a criação de cada criança, e a partir daí buscando compreender um pouco mais de seus repertórios e de suas visões de mundo. Lembrando o que nos fala Duarte:

(...) Precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência. (Duarte, 2009, p. 58).

Assim, com a colaboração dos Estudos Culturais Latino-Americanos e dos conceitos de narrativa, experiência e infância em pesquisa, que nos são trazidos por alguns autores, busquei compreender a influência que o audiovisual exerce (ou pode exercer) nas maneiras das crianças criarem e narrarem suas histórias atualmente e nas maneiras como se apropriam das narrativas audiovisuais a que têm acesso. Procurando ainda compreender, sobretudo, como acontecem os processos de comunicação para que essas experiências vividas pelas crianças possam colaborar, por fim, para o exercício da própria cidadania.

1.2.1 Estudos Culturais na pesquisa

Apresento aqui um pouco do percurso dos Estudos Culturais, entendendo que a proposta de pesquisa aqui apresentada é iluminada pelo diálogo com tais pesquisadores, surgindo então a necessidade de situar como se filiam e como dialogam com eles.

Os Estudos Culturais surgiram no cenário político do pós-guerra, na Inglaterra, em meados do século XX, como uma movimentação intelectual que provocou uma grande reviravolta no conceito e nos estudos sobre cultura, que passou então a ser considerada plural – culturas – incorporando diversas possibilidades de sentido, incluindo a cultura de massa, as culturas de grupos específicos e a cultura popular, buscando com isso oportunidades mais democráticas de se pensar os diferentes e os nem

sempre incluídos nas culturas oficiais. Buscaram inspiração em diferentes teorias, surgiram a partir da insatisfação de vários movimentos sociais e desde o início configuraram-se como “espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*” (Costa, 2003, p. 37). Surgiram então como um “campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (Escosteguy, 2010, p. 137).

Nas questões relacionadas à comunicação, os Estudos Culturais têm seu foco na análise da relação entre cultura e comunicação de massa e, dentro desta, estudam as relações entre as culturas populares e suas estratégias de interpretação das muitas mensagens com as quais convivem. Assim surgem também os estudos sobre o receptor destas mensagens e, com isso, chegamos a uma nova maneira de se pensar a comunicação. Na América Latina, então temos Jesús Martín-Barbero, Nestor Garcia Canclini e Guilherme Orozco Gomes pensando a comunicação a partir de um receptor que não é passivo, que é produtor de cultura e de sentidos sobre o que vê e escuta, e que, a partir da sua experiência, produz novos significados sobre o que recebe.

Jesús Martín-Barbero entende cultura como “o espaço do qual emergem as mediações, sendo um espaço privilegiado de constituição do sujeito. É através da cultura que se constroem as produções de sentido dos receptores, produção social que se dá na instituição, na situação, nos grupos” (Fernandes, 2012, p. 39).

A cultura então é entendida como produção, difusão e apreensão de significados, e somos produtores de cultura em diversas situações e lugares por onde circulamos. O receptor, sendo criança ou adulto, está sempre ativo e produzindo sentidos durante uma troca de mensagens, e este lugar novo do receptor nos traz novas maneiras de pensar os estudos e as pesquisas de comunicação. O eixo de debates e estudos deve então ser deslocado dos meios de comunicação para as mediações:

Assim a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para rever o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí tem seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos. (Barbero, 2013, p. 28).

Foi justamente o surgimento dessa ótica de estudo na linha dos Estudos Culturais e, em especial os estudos latino-americanos, que permitiram que algumas

pesquisas surgissem e passassem a ver as apropriações que os sujeitos fazem dos diferentes produtos midiáticos e, inclusive, suas criações. Martin-Barbero, em seus últimos estudos, já fala das “mediações comunicativas da cultura”, entendendo a cultura como mediadora e comunicadora de significados.

Trazendo para a minha pesquisa, entendo, como já mencionei, as crianças como produtoras de cultura e, assim sendo, os espaços onde convivem e experimentam produzir narrativas audiovisuais – como as oficinas realizadas durante o campo da pesquisa que aqui apresento – são espaços onde significados são produzidos e repensados. São também espaços e momentos onde a apropriação que elas fazem das narrativas audiovisuais (trazendo seus repertórios e utilizando os aparatos técnicos para também contar e produzir suas histórias com áudio e vídeo) pode nos revelar conhecimentos capazes de trazer contribuições importantes e generosas para a formação delas e de todos nós, enquanto sujeitos, cidadãos e educadores.

Entendendo a cultura como um processo que acontece nas relações sociais e nos locais por onde os sujeitos circulam e ou se encontram, Nestor Garcia Canclini (2005) nos traz os estudos sobre recepção e sobre apropriação de bens e mensagens, lembrando que um mesmo objeto ou uma mesma mensagem podem ter diferentes usos e apropriações. Uma narrativa audiovisual, enquanto mensagem, chega para os sujeitos através dos locais acessíveis a eles, sejam locais físicos ou virtuais. Esses mesmos sujeitos também podem produzir suas narrativas e torná-las conhecidas, se assim desejarem, divulgando-as através dos locais que igualmente são acessíveis a eles. E processos de significação acontecem enquanto todas essas narrativas circulam. Assim, quanto mais o acesso – tanto para recepção quanto para produção de narrativas – estiver ao alcance dos sujeitos, mais mensagens vão circular e mais significados serão produzidos, enriquecendo as possibilidades de estudo e de produção de conhecimento. Canclini (2009) vem nos falar sobre a importância de darmos atenção ao acesso, que hoje é maior do que o consumo de bens materiais e, com isso, está mudando algumas concepções:

Os estudos sobre acesso, mais que os de consumo, registram a expansão de ofertas culturais e de comunicação. Se a desigualdade na aquisição de tecnologias avançadas limita os conhecimentos e divertimentos de alguns setores com menos recursos econômicos e educativos, pesquisas como a que nos referimos sobre os jovens mostram que o acesso está mais avançado do que a aquisição de aparatos eletrônicos e digitais. Este predomínio do acesso sobre o consumo de bens materiais está reestruturando as concepções da gestão cultural e comunicacional. (Canclini, 2009, p. 122, tradução nossa).

Assim, trazemos para a pesquisa a importância de refletir a partir das respostas dos sujeitos (crianças) sobre o acesso que hoje está disponível a elas para que entrem em contato com as narrativas audiovisuais. Não somente o acesso, mas também, depois de acessível, como pensam e como se veem como produtoras de cultura e de narrativas audiovisuais. O que nos diz o repertório trazido pelas crianças? E o desenvolvimento de competências comunicativas, como nos diz Orozco (2010, p. 17), é também um desafio que está posto para todos nós, assim como o desafio de aprendermos a sermos criadores e também produtores de comunicação:

Cada vez mais ser audiência (espectador, usuário, consumidor, etc.) se define pela capacidade de emissão e criação comunicativa da audiência, do que pela situação de recepção. E esta é uma mudança fundamental que precisamos fortalecer. Porque assim como não se nasce receptor, telespectador e ouvinte de rádio, aprendemos a ser, como emissores e transmissores, tampouco se nasce como criadores, temos que aprender a ser, sobretudo quando a prática da interlocução em grande medida está condicionada pelo mercado e por outros critérios distantes da comunicação. (Orozco, 2010, p. 17, tradução nossa).

Somos audiência, somos receptores. Tanto nós adultos quanto as crianças. Mas podemos ser mais do que isso. E as crianças da pesquisa têm mostrado que já possuem boa parte dos conhecimentos para também criar, produzir e emitir suas histórias em formato de narrativas audiovisuais.

1.2.2 Narrativas, narrativas audiovisuais e apropriação pelas crianças

Alguns conceitos de narrativa me orientaram neste estudo. Trago aqui os autores que me ajudaram a pensar sobre a narrativa mais tradicional e sobre as diversas maneiras de narrar no mundo de hoje, para então mostrar, por fim, como estou entendendo as narrativas audiovisuais.

Benjamin (1994) nos traz a narrativa em sua forma mais clássica, sendo artesanal, transmitida oralmente, passando de geração para geração, carregando a experiência daquele que narra e, muitas vezes, sendo semelhante a um conselho carregado de sabedoria, daqueles que não precisam de explicações, deixando que o leitor ou ouvinte interprete aquilo que lê ou escuta, assim como acontece com as fábulas e os provérbios, por exemplo. Essa narrativa, no entanto, foi sofrendo mudanças na medida em que os hábitos e as culturas dos povos também foram sendo modificados, especialmente pela convivência com novos meios de comunicação para transmissão de mensagens e propagação de experiências. Chegamos então na pós-modernidade, e

Santiago (1989), a partir dos contos de Edilberto Coutinho, nos traz questões para refletirmos sobre quem é então o narrador pós-moderno, indagando se quem narra uma história hoje é quem a experimenta ou quem a vê. Ele nos ajuda a chegar a uma possível conclusão de que a experiência do ver é importante, que o observar tem o seu valor e que muito se pode narrar a partir do que é observado, no entanto, Santiago (1989) nos diz que “o narrador que olha é a contradição e a redenção da palavra na época da imagem. Ele olha para que o seu olhar se recubra de palavra, constituindo uma narrativa.”. E então podemos trazer também Larrosa (2002), que nos convida a pensar sobre como acontece de fato uma experiência e como esta é cada vez mais rara nos dias de hoje:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim, o que narramos hoje pode trazer experiências de fato vivenciadas ou pode trazer apenas o que observamos. Para narrar, então podemos trazer o repertório que temos, algumas das experiências por nós vividas e algumas observações do que acontece ao nosso redor. Hoje também podemos escolher entre diversos suportes para narrar o que queremos. O audiovisual é um desses suportes e foi o escolhido para realizar esta pesquisa. As crianças sujeitos da pesquisa narram suas histórias produzindo então narrativas audiovisuais. Com o apoio de imagens e sons, uma história que nasce na escrita e/ou na oralidade, passa a ser contada através da linguagem audiovisual e ganha o formato semelhante ao de um vídeo ou um filme, mas sem necessariamente ser pensada e produzida para o cinema, a TV ou qualquer outro meio onde possa atingir um grande público. É simplesmente uma maneira de narrar utilizando áudio e vídeo. E é dessa forma que entendo narrativa audiovisual para o desenvolvimento deste trabalho.

Dessa maneira, inúmeras narrativas são conhecidas e criadas ou recriadas pelas crianças. Esse recontar faz parte da apropriação vivida por elas em suas experiências. Perceber de que modo elas se apropriam significativamente da experiência vivida com o audiovisual para, a partir dela, produzir uma coisa própria é o desafio da pesquisa. Das histórias com as quais elas têm contato e que podem influenciar a criação livre de outros enredos e personagens, nem todas interessam e não são todas que provocam uma

identificação imediata com aquela maneira de contar ou com aquele conteúdo. Com algumas elas se identificam mais, com outras menos.

Foi assim então, neste contexto e com crianças produtoras de cultura e que convivem com as mais diversas narrativas desde sempre, que busquei perceber o quanto as produções das crianças sujeitos da pesquisa – através de oficinas de criação e produção de narrativas audiovisuais – poderiam nos apontar caminhos para que práticas e incentivos como esses talvez pudessem se tornar cada vez mais comuns e menos desafiadores (no sentido de não intimidar) para que mais educadores se utilizem desse recurso, caso tenham interesse e julguem pertinente, aproveitando para conhecerem ainda mais as crianças com as quais convivem e colaborando na construção de espaços de cidadania e crescimento mútuo. Ainda com a colaboração do que nos fala Fernandes (2005):

Abrir espaços de ler, ver, pensar e criar narrativas – dentro e fora da escola – é garantir esse espaço de cidadania às crianças e jovens, diante de uma reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de *navegar* entre os textos para deles apropriarem-se como sujeitos de sua história. (Fernandes, 2005, p. 62).

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Conceitos do estudo e metodologia escolhida

O mundo das crianças sempre foi habitado por muita imaginação, e as narrativas audiovisuais, em alguma instância, estimulam ainda mais o imaginário infantil e a construção de novas narrativas pelas próprias crianças, colaborando assim para a educação como um todo. Quando aprendem a narrar também através da leitura e da escrita, as crianças já tiveram bastante contato com as narrativas audiovisuais da tevê e do cinema, mesmo que em diferentes suportes, mas não necessariamente tiveram contato com a possibilidade de produzir suas próprias narrativas com áudio e vídeo, o que pode vir a ser uma experiência bastante enriquecedora. O que gostariam de narrar? Como narram e quais experiências querem contar utilizando áudio e vídeo? Como percebemos as relações entre seu repertório e suas produções? Que conhecimentos trazem sobre o audiovisual? São perguntas que a pesquisa tentou responder.

Lembro ainda que quando narram suas próprias histórias, quando se apropriam do aparato técnico para narrar de forma semelhante a que estão acostumadas a ver nos diversos meios de comunicação com os quais convivem, as crianças também estão exercendo seu direito de participação, como nos coloca David Buckingham:

Defender o direito de participação das crianças nas mídias é passarmos dos direitos 'passivos' aos direitos 'ativos'. A ênfase aqui não está tanto naquilo que deveria ser oferecido às crianças (ou mantido à distância delas), mas no direto envolvimento delas na formação e na produção do ambiente de comunicação que as cerca. (Buckingham, 2006, p. 134).

Meu tema de estudo passa então pelos conceitos de cultura, produção de narrativas audiovisuais e infância em pesquisa, sendo esta uma pesquisa-intervenção que, por sua vez, colabora também nos modos de pensar as crianças como sujeitos de uma pesquisa, sendo os caminhos construídos junto com elas. Assim, para citar alguns dos autores que venho estudando e com os quais busco dialogar, trago do campo teórico dos Estudos Culturais Latino-Americanos, conforme já citado no capítulo anterior, as perspectivas apontadas pelos teóricos Jesús Martín-Barbero, Nestor Canclini e Guillermo Orozco Gomes. Para pensar a infância em pesquisa, trago as autoras Rita Ribes, Raquel Salgado e Adriana Hoffmann. Dialogo ainda com Walter Benjamin, Silviano Santiago, Maria Isabel da Cunha e Jorge Larrosa, pensando narrativa e

experiência à luz de alguns de seus estudos. E como meu trabalho está sendo realizado através de uma pesquisa-intervenção com crianças, também trago autores como Lucia Rabello de Castro, Maria Ignez Moreira, Mônica Fantin e Rosália Duarte.

São conceitos que, de alguma maneira, estão interligados, assim como o repertório, a produção e a cultura trazidos pelas crianças sujeitos da minha pesquisa também aparecem misturados e não temos como separar. No entanto, apenas para organizar melhor as leituras que fiz até aqui, apresento, nestes primeiros capítulos, esses conceitos organizados em subtítulos.

2.1.1 Cultura: modos de entendê-la na pesquisa

A concepção de cultura que trago para este estudo é aquela que compreende, de acordo com autores como Jesus Martín-Barbero, que a cultura é produzida nos muitos espaços por onde os sujeitos circulam e convivem. Sujeitos estes, sejam crianças ou adultos, produtores de cultura nas sociedades onde convivem. Também de acordo com Ribes (2012), quando cita Benjamin e nos fala da produção cultural para as crianças e das crianças, entendo a infância como um vasto campo de produção da cultura e onde muitos significados são criados e recriados, em diversas épocas. Ribes (2012) nos diz:

A infância como campo de produção cultural é enfocada na obra de Benjamin a partir de duas abordagens distintas: uma, a partir daquilo que as sociedades produzem especificamente para as crianças; e outra, a partir daquilo que as próprias crianças na ação de significação do mundo, produzem. Nesse duplo movimento se assenta a assertiva do autor de que a criança produz cultura e é também produzida na cultura, ou seja, as sociedades e as épocas expressam o que compreendem ser a infância, e as crianças, por seu turno, dão a conhecer o modo singular de apreender e ressignificar as épocas e as sociedades que habitam. (Ribes, 2012, p. 50-51).

Pensar a cultura hoje também inclui pensar os modos de acesso e consumo, e a infância atual está totalmente inserida nesse contexto, tendo acesso ao que é produzido para ela, desejando consumir e fazendo escolhas sobre o que consumir. Nesse sentido, sigo dialogando também com Canclini (2009) quando ele nos diz que “(...) a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.” (Canclini, 2009, p. 41). Assim, entendo que os significados e sentidos construídos pelas crianças tanto na sociedade como durante as oficinas da pesquisa serão diferentes e de acordo com o contexto social e cultural em que cada uma

está inserida, levando-se em conta também os processos sociais que realizam e os objetos culturais que consomem.

Ainda com base na compreensão de cultura que trago para este trabalho, entendo que também é o papel de todos nós, adultos, e de todas as instituições educacionais - sejam elas a escola, a família ou tantos outros espaços onde convivemos e trocamos experiências - colaborar para que o acesso às mídias, às diversas formas de produção cultural e à reflexão crítica sobre os conteúdos também esteja ao alcance e disponível para as crianças, garantindo, com isso, a participação delas nas maneiras de se pensar e produzir cultura.

2.1.2 Infância na pesquisa

Procurando trazer para este estudo algumas definições sobre a infância, busquei alguns autores que a tem estudado e faço um breve panorama de como estou compreendendo esse período pelo qual todos nós passamos e também como colocá-lo em pesquisa, já que os sujeitos deste trabalho são crianças.

Jens Qvortrup, em seu artigo “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”, publicado em 1993 como parte dos relatórios de uma pesquisa pioneira sobre o novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância e que posteriormente constituiu-se como fundamento teórico de muitos outros estudos e pesquisas neste campo, nos coloca que “(...) todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade.” (Qvortrup, 1993, p.15). E assim, concordando com ele, busquei perceber nas interações com as crianças os caminhos que poderiam levar aos achados de minha pesquisa.

Trazendo um pouco da história e do surgimento do conceito de infância, Neil Postman, em seu livro “O Desaparecimento da Infância”, começa discutindo o surgimento e o desenvolvimento do conceito de infância. Em linhas gerais, podemos então dizer que a infância como estrutura social e como condição psicológica surgiu por volta do século XVI e se desenvolveu intensamente durante 350 anos, chegando então nos conceitos e concepções de infância que temos hoje. A ideia de infância não surgiu plenamente desenvolvida e, ao longo dos anos, cada nação foi tentando entendê-la e integrá-la à sua cultura, de acordo também com os cenários econômico, religioso e intelectual de cada época. Na Idade Média não havia qualquer concepção de

desenvolvimento infantil e de pré-requisitos de aprendizagem sequencial. Não existia também a concepção de escolarização como uma preparação para o mundo adulto e não existia o conceito de vergonha, moral, tal como entendido no mundo moderno.

O surgimento da prensa tipográfica, no século XVI, foi o que possibilitou a difusão de escritos e, em consequência, uma maior acessibilidade à leitura escrita e a outras formas de comunicação. Foi então formulada uma nova definição para adulto e uma nova concepção para infância. A diferença entre o adulto e a criança passou a ser a competência para ler e escrever. As crianças, para entrarem no mundo letrado, precisavam antes se transformar em adultos pela alfabetização, o que exigia uma educação. Assim, neste momento, os países da Europa reinventaram as escolas, transformando a infância em uma necessidade. Outras mudanças então também foram ocorrendo ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, tornando mais visíveis as diferenças entre adultos e crianças, como, por exemplo, as maneiras de se vestir e a linguagem de cada um. Foram publicados livros sobre pediatria, e a literatura infantil também se desenvolveu. Aconteceu ainda a divisão de classes nas escolas, de acordo com a idade cronológica das crianças, e assim também foi formada a ideia da existência de estágios e de uma estrutura para o desenvolvimento infantil. (Postman, 1999).

Caminhamos mais um pouco e chegamos aos séculos XX e XXI, com algumas teorias sendo trazidas e repensadas. Talvez possamos considerar uma definição de infância hoje, assim como alguns estudos já comprovaram e também como Castro nos sintetiza, como sendo:

(...) instituída pelas condições de cada época histórica. Mesmo que a imaturidade biológica, não certamente a infância, seja um aspecto universal dentro das sociedades humanas, a instituição 'infância' assume 'naturezas' que variam segundo épocas e condições históricas diferentes. Assim, podemos dizer que a infância é uma construção de cada grupo social e não um 'em si', uma essência. (Castro, 2002, p. 48).

Sendo a infância uma construção social de cada época, precisamos considerar também adultos e crianças como sendo diferentes e aí podemos concluir, junto com Castro (2002), que a infância então não acaba, e sim acabam determinados períodos ou momentos históricos, dando lugar a novos momentos e a novas experiências.

Crianças e adultos são, em qualquer cultura humana, nos dizem os antropólogos, considerados diferentes, mas sabe-se que essa diferença varia segundo épocas e culturas, ou seja, a diferença é produzida social e historicamente. Assim, a afirmação de que a 'infância acabou' desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e criança não permanece. (Castro, 2002, p. 49).

A concepção de infância que então me guia neste estudo – entendendo também a infância como uma construção social de cada época – é aquela que entende as crianças como produtoras de cultura e com total capacidade de intervir e participar ativamente das questões e desafios que nos são postos todos os dias, inerentes à vida em sociedade e importantes para o crescimento e a formação de todos nós. Novos momentos e novas experiências que nos são postos a cada dia e nos quais podemos crescer juntos. Uma visão de infância como a que Ribes, Macedo, Flores e Santos (2012) nos falam:

(...) procuramos com nossos estudos e na relação efetiva com as crianças, construir uma visão de infância que compreenda as crianças como sujeitos inseridos na cultura, sujeitos com experiências plurais, sujeitos de seu tempo, sujeitos de direitos, seres dotados de capacidade de pensar e de se posicionar sobre o mundo em que estão inseridos, sobre a vida que vivem. (Macedo, Santos, Flores e Ribes, 2012, p. 100).

Assim, pesquisar com crianças, estar no tempo delas e se permitir embarcar nas experiências trazidas por elas pode ser uma vivência única e com ricos desdobramentos para todos os envolvidos, se assim eles próprios permitirem, estando abertos às possibilidades de mudanças e aprendizados. Pensar assim a pesquisa com as crianças pode nos proporcionar estar inteiros no processo e vivenciar a experiência de fato junto com elas. Uma experiência que entendi ser possível através de uma pesquisa-intervenção, que é a metodologia utilizada neste trabalho e é onde o pesquisador e os sujeitos pesquisados são coautores e constroem juntos as etapas da pesquisa.

2.1.3 O processo da pesquisa-intervenção com crianças

Compreendo a pesquisa-intervenção como aquela que tem o objetivo de tentar mudar algo junto com os sujeitos nela envolvidos e onde todos são corresponsáveis pela mudança. Entendendo também que não há pesquisa nessa ótica sem a presença do pesquisador e sem uma relação de diálogo. É uma pesquisa que também pode promover ações políticas e mudanças que não estavam previstas ou que não foram propostas inicialmente. É uma construção coletiva, pensada junto com os sujeitos e sempre é possível fazer mudanças a partir do que eles trazem. As crianças então participam como sujeitos desta pesquisa e atuam como correalizadoras, sendo incentivadas a criar e produzir narrativas audiovisuais, falando e pensando sobre essas narrativas e ainda através dessas narrativas. E assim buscamos também perceber o quão rico podem ser

estes momentos de troca e aprendizado propiciados pelo audiovisual enquanto um colaborador da educação.

Ela (a pesquisa intervenção) permite a criação de espaços de fala em que outros pontos de enunciação, além daquele do pesquisador, possam ser produzidos. Isso significa, em última instância, possibilitar que crianças e jovens possam se tornar não apenas participantes ativos do processo de pesquisa, como também seus responsáveis. Assim, tornar-se agente significa se tornar responsável pelo que se afirma, pelo que se faz e pelo que se quer. (Castro, 2004, p. 39).

Uma pesquisa em que possam ser produzidos pontos de enunciação além dos do pesquisador. E que também é uma boa forma de apresentar a perspectiva da pesquisa-intervenção que aqui está sendo realizada com os sujeitos crianças.

Quando pesquisamos com crianças e quando optamos pela metodologia da pesquisa-intervenção, é importante ter a consciência de que nós, adultos e pesquisadores, devemos estar atentos e respeitar os lugares ocupados por cada um durante todo o processo de pesquisa. Sabendo ainda que são lugares que se alternam e que todos estão colaborando para a construção e transformação de algo ali que os envolve e os toca. E nesse processo uma relação de confiança mútua também deve ser estabelecida, como nos diz Castro (2008, p.39): “(...) não somente o pesquisador pode ser surpreendido pelos emergentes do processo, como também necessita de que as crianças e os jovens o sustentem e apostem nele, contribuindo para que ele se complete.”.

O pesquisador, portanto, está inserido no processo o tempo todo. Ele sabe que está intervindo e tem um objetivo inicial traçado para seguir por um determinado caminho. Sabe e deseja transformar algo, mas também sabe que esse caminho pode ser alterado durante o processo de pesquisa e sabe que ele (pesquisador) também será transformado. A pesquisa aqui apresentada, com suas questões iniciais e já expostas, tem o objetivo de tentar transformar as maneiras de ver e interpretar as muitas narrativas audiovisuais com as quais convivemos, refletindo também sobre a capacidade que temos de nos tornar igualmente produtores, criando e produzindo as nossas próprias histórias em audiovisual e divulgando-as para quem quisermos. Possibilidades e reflexões que estão postas para nós, adultos, e também para as crianças, que muito conhecem e podem falar com bastante propriedade sobre o que assistem, o que criam, o que narram, o que gostariam de narrar e o que pensam sobre tudo isso.

A pesquisa-intervenção, entretanto, como enuncia seu próprio nome, aglutina duas idéias cuja tradição no campo das ciências humanas e sociais tem sido recorrentemente compreendida como oposta: Pesquisar e Intervir. Essa aglutinação descortina para o pesquisador outro lugar social a ocupar na pesquisa: ele tem consciência que sua presença, por si mesma, altera o contexto em que realiza a sua pesquisa, tanto quanto as perguntas e diálogos que provoca carregam a sua marca. É à singularidade deles que os interlocutores respondem, o que faz com que, em presença de outros (pesquisadores ou interlocutores), o diálogo construído ou os resultados obtidos não sejam os mesmos. O pesquisador, imbuído na construção de uma pesquisa-intervenção, não deseja apenas perscrutar uma determinada realidade, mas, intencionalmente, fundar uma nova realidade, transformada a partir dos sentidos compartilhados com os seus interlocutores. (Macedo, Santos, Flores e Ribes, 2012, p. 92).

E assim, também de acordo com Macedo, Santos, Flores e Ribes (2012), realizei o campo de pesquisa com as atividades e reflexões que apresento a seguir.

A pesquisa-intervenção que trago tem como principal objetivo investigar a relação de apropriação das narrativas audiovisuais, por crianças de 8 a 11 anos, a partir das produções audiovisuais realizadas por elas próprias. Que experiências trazem a partir do que vivenciam como receptoras e produtoras de cultura? E, principalmente, como isso aparece ou se relaciona com as narrativas audiovisuais criadas e produzidas por elas? Essas foram as principais questões que me guiaram neste trabalho. E entendendo narrativa audiovisual, conforme já exposto no capítulo anterior, como uma maneira de narrar utilizando áudio (som) e vídeo (imagem).

2.2 Apresentação do campo de pesquisa

O trabalho de campo foi realizado inicialmente de setembro a dezembro de 2013, através de oficinas com grupos de crianças que reunimos em algumas manhãs de sábados. Posteriormente, em julho de 2014, foram realizadas entrevistas individuais com as mesmas crianças que participaram dessas oficinas. E por fim, em fevereiro de 2015, foram realizadas novas oficinas, dessa vez com apenas uma criança em cada dia e com a possibilidade dessas mesmas crianças aprofundarem suas criações e suas experimentações com audiovisual em oficinas especialmente de edição. Tanto as oficinas quanto as entrevistas trouxeram ricas e inúmeras possibilidades de troca e aprendizado entre as crianças (sujeitos da pesquisa) e os adultos (eu, enquanto pesquisadora, e outros adultos enquanto parceiros e apoiadores). Entendo as oficinas como espaços de troca e mediação com o objetivo de criar e produzir narrativas audiovisuais, tendo as crianças como autoras.

As oficinas iniciais começaram a ser divulgadas no início do mês de setembro de 2013, dentro da própria UniRio, através de cartazes, folhetos e conversas em salas de aula com alunos e alunas (adultos) que poderiam ter interesse em trazer seus filhos, uma vez que as oficinas aconteceriam durante cinco sábados, na parte da manhã, dentro da própria UniRio. Essa foi uma estratégia para aproveitar o período de sábado em que esses alunos e alunas já estariam na universidade e, enquanto isso, seus filhos poderiam participar das oficinas como uma programação atrativa e diferente para iniciar o final de semana. Divulgamos as oficinas também através da Internet, via facebook e blog do grupo de pesquisa, bem como nos murais da UniRio, sempre utilizando o cartaz que segue aqui.

Figura 1 Cartaz de divulgação



Foi criada uma conta de e-mail específica para realização das inscrições das crianças e assim já era iniciado um relacionamento com os pais, pedindo para que preenchessem a ficha de inscrição (anexo 1) de seus filhos e já explicando também que os encontros seriam gravados em áudio e vídeo, apenas com o objetivo de ajudar no

registro das atividades e na posterior avaliação do material para a pesquisa, e que para isso precisaríamos que um termo de autorização (anexo 2) fosse assinado. Não encontramos resistência dos pais com relação a isso e combinamos de lerem e assinarem o termo no primeiro dia de oficina.

Nesses cinco dias de oficinas contamos com a participação de quatro a cinco crianças e que tiveram interesse em permanecer até o final. Os encontros duraram três horas cada e a equipe de adultos, incluindo a mim, contou com três a cinco integrantes, que foram fundamentais no apoio às atividades realizadas e também em seus registros. Destaco a parceria com a estudante de Pedagogia Aline Flores, bolsista de iniciação científica, integrante do mesmo grupo de pesquisa e parceira em todas as etapas. Os estudantes de Pedagogia Fernando Jorge e Thiago Esteves também tiveram participações importantes nas oficinas, apoiando a realização das narrativas audiovisuais das crianças. Fernando nos ajudou com parte da gravação das cenas e com a edição de todos os vídeos desse momento inicial, incluindo os efeitos sonoros e os créditos finais. Thiago realizou um *making of* de toda essa produção. Gravou os bastidores da realização dos vídeos, gravou breves entrevistas com as crianças e depois editou todo este material, que por fim foi exibido para todos – crianças, amigos e familiares – e também colaborou nas nossas conversas com as crianças sobre produção de narrativas audiovisuais.

O interesse em fazer as inscrições das crianças começou a aparecer logo na primeira semana de divulgação das oficinas. Recebi e-mail de quatro mães interessadas em inscrever seus filhos e assim fizemos. No entanto, tínhamos pensado que a oficina poderia ter até 15 crianças inscritas e assim fomos insistindo na divulgação em salas de aula e também através da Internet, via facebook e blog do grupo de pesquisa do qual faço parte. Adiamos em duas semanas o início das oficinas, aguardando por novas inscrições, e enfim começamos com 11 crianças inscritas, das quais apenas três compareceram ao primeiro encontro. Destas três que compareceram ao primeiro encontro, duas participaram até o final. E nos quatro encontros seguintes tivemos a participação de outras crianças também, algumas com assiduidade, outras em apenas um encontro.

Todas as crianças que participaram demonstraram bastante interesse nas atividades desenvolvidas, e com um grupo menor percebemos que é possível que aproveitem ao máximo cada etapa. Tínhamos a ideia inicial de trabalhar com um grupo

de até quinze crianças em cada dia, mas percebemos que o grupo menor acabou talvez sendo mais produtivo e com a possibilidade da equipe de adultos dar mais atenção às crianças participantes.

Figura 2 Preparação para gravação de uma das histórias



Ao longo destes dias de oficinas, promovemos atividades lúdicas para conhecer as preferências e um pouco do repertório das crianças sobre os filmes já assistidos por elas. Conversamos e desenvolvemos jogos e brincadeiras sobre as maneiras de se criar e produzir histórias em formato de áudio e vídeo. Realizamos atividades práticas para criação e produção de narrativas audiovisuais, com criação de roteiros, *storyboards*, cenários, figurinos, objetos de cena e definição de quem seria o que em cada história produzida, tanto nas funções de atores e atrizes como nas funções dos bastidores, como diretor e câmera man. No último dia, promovemos uma sessão de exibição dos vídeos produzidos e do *making of* para as famílias e amigos das crianças que participaram desta etapa de oficinas.

Segue então uma breve apresentação do conteúdo de cada dia destas oficinas iniciais, assim como o cronograma que foi desenvolvido para a realização das atividades. Tínhamos um planejamento inicial com as atividades que seriam realizadas em cada um dos cinco dias de oficina, mas com flexibilidade para realizar mudanças, de acordo com as respostas das crianças e com o desenvolvimento das atividades a cada encontro. Este quadro mostra as atividades que foram realizadas com o grupo que participou desta etapa de oficinas.

Quadro 1 Atividades realizadas

Data / Período	Resumo das atividades realizadas
Três semanas antes do dia de início da oficina	Divulgação através de cartazes e folhetos impressos e colados nos corredores e murais da UniRio; através de conversas em salas de aula convidando os alunos (pais e mães) a trazerem seus filhos para as oficinas, e ainda divulgação via Internet (facebook e blog do grupo de pesquisa).
Primeiro dia da oficina 05/10/2013	<p>Recepção das crianças com livros infantis à disposição delas, caso quisessem olhar ou ler algum, e criação de “crachá”, com nome e desenho, para facilitar a identificação e a conversa entre todos. (Fig. 1)</p> <p>Dinâmica com perguntas e respostas sobre filmes e vídeos conhecidos e preferidos. (Fig. 2).</p> <p>Exibição de um trecho do filme “O Pequeno Nicolau” e conversa.</p> <p>Brincadeira sobre equipe de pessoas que podem atuar na realização de um filme. (Fig. 3).</p> <p>Criação de história em três quadrinhos e narração da história criada. (Fig. 4)</p>
Segundo dia da oficina 19/10/2013	<p>Recepção das crianças com livros infantis, dominó e jogo da memória, aguardando assim a chegada de todos e conversando livremente.</p> <p>Dinâmica com perguntas e respostas sobre filmes e vídeos conhecidos e preferidos, incluindo perguntas trazidas pelas crianças que chegaram pela primeira vez neste dia.</p> <p>Brincadeira com criação coletiva de histórias a partir de jogo de cartas com desenhos e palavras. (Fig. 5)</p>

	<p>Leitura coletiva de uma história em livro impresso e que também foi animada e faz parte do DVD “Livros Animados”, do Canal Futura.</p> <p>Brincadeira sobre equipe de pessoas que podem atuar na realização de um filme.</p> <p>Criação da história de cada um em formato de <i>storyboard</i>. (Fig. 6). E os <i>storyboards</i> criados estão disponíveis nos anexos (anexo 4).</p> <p>Combinações sobre onde gravaríamos cada história, quem seriam os atores, diretores e o que precisaríamos criar e produzir de cenários, figurinos e objetos de cena para cada história a ser gravada.</p>
<p>Terceiro dia da oficina 23/11/2013</p>	<p>Chegada das crianças e livros, dominó e jogo da memória à disposição delas.</p> <p>Dinâmica com perguntas e respostas, incluindo filmes preferidos, funções que gostariam de ter e filmes que gostariam de dirigir. E assim fomos entrando um pouco mais no universo de produção e realização de narrativas audiovisuais.</p> <p>Relembramos as histórias criadas por cada um, a partir de seus <i>storyboards</i>, e relembramos quem faria o que em cada filme, onde seria gravado e o que precisávamos produzir de cenários e figurinos.</p> <p>Criação de cenários e figurinos. (Fig. 7)</p> <p>Gravação dos filmes do Mateus e do Gabriel. (Fig.8)</p>
<p>Quarto dia da oficina 30/11/2013</p>	<p>Chegada das crianças com grande expectativa para gravar o que faltava. Conversamos sobre o que cada um estava fazendo na produção de cada filme, sobre as várias funções que cada um tinha, sobre as preferências, sobre os</p>

	<p>conhecimentos e as opiniões.</p> <p>Terminaram a produção de cenários e figurinos para os filmes da Anne e da Laís.</p> <p>Gravação dos filmes da Anne e da Laís.</p> <p>Gravação das entrevistas para o <i>making of</i>.</p>
<p>Quinto dia da oficina 07/12/2014</p>	<p>Chegada das crianças com muita expectativa e ansiedade para ver os filmes prontos e também porque teríamos nesse dia, conforme combinado, a sessão de exibição para os pais e amigos.</p> <p>Primeiro momento de exibição dos filmes e do <i>making of</i> só entre eu e as crianças e conversamos sobre o que acharam.</p> <p>Segundo momento com exibição para todos na “sessão de cinema” na sala, com lanche e com muita emoção. (Fig. 9)</p>

Seguem então as respectivas fotos, na sequência de realização dessa etapa inicial de oficinas.

Figura 3 Crachá com nome e desenho



Figura 4 Dinâmica da bolinha (perguntas)



Figura 5 Jogo com as funções da equipe



Figura 6 Gravando narração



Figura 7 Inventando histórias com cartas



Figura 8 Criando storyboard



Figura 9 Criando figurinos e cenários



Figura 10 Gravando uma das cenas



Figura 11 Sessão de exibição



Durante os cinco dias dessas oficinas, tivemos a presença de quatro crianças com frequência assídua em todas as atividades, que foram Laís, Mateus, Gabriel e Anne.

Após a realização desta etapa inicial com as crianças e após analisar o material criado e produzido nestas oficinas, realizamos entrevistas individuais com as quatro crianças participantes. Nestas entrevistas buscamos conhecer um pouco mais do repertório de cada criança e suas impressões sobre os filmes criados, produzidos e editados. Buscamos também tentar saber quais foram as narrativas audiovisuais que poderiam ter exercido alguma influência nas criações das crianças. E ainda fizemos algumas perguntas sobre os hábitos e os modos de consumir histórias em formato audiovisual. Essas entrevistas foram gravadas com gravador de áudio e com câmera de

vídeo, e tentamos também que tivessem um ligeiro ar de brincadeira, procurando deixar a criança bem à vontade para responder, lembrando um pouco um programa de tevê entrevistando algum convidado. Além disso, deixamos a criança à vontade para também nos entrevistar, caso quisesse. O roteiro para essas entrevistas individuais segue em anexo (anexo 3) e nos capítulos seguintes estão as análises, impressões e comentários sobre o que percebemos e aprendemos com as crianças nesses momentos.

Seguimos então para a última etapa de oficinas, desta vez realizada com apenas uma criança a cada encontro, novamente aos sábados, na UniRio. Convidamos as quatro crianças que participaram das etapas anteriores, mas por incompatibilidade de agendas apenas duas puderam participar deste terceiro momento conosco. Nosso objetivo foi explorar um pouco mais as respostas que as crianças nos deram durante as entrevistas e, principalmente, deixar as crianças com total liberdade e com todos os aparatos técnicos necessários e disponíveis na sala para que elas próprias pudessem mexer e inventar o que quisessem.

Assim, poderiam realizar mudanças no filme já criado por elas e/ou inventar e produzir uma história totalmente nova, passando por todas as etapas de produção num mesmo dia, numa espécie de brincadeira, onde criariam o roteiro, produziriam suas histórias criando personagens e cenários, escolheriam os enquadramentos e movimentos de câmera e depois editariam e finalizariam suas histórias no programa de edição que disponibilizamos no computador.

Nesta última etapa tivemos a participação da Laís e do Mateus, que realizaram mudanças na edição de seus filmes anteriores e criaram e finalizaram novas histórias, iniciando pelo roteiro em formato de *storyboard* (anexo 6), seguido pela produção, gravação e edição.

Seguem algumas fotos que ilustram esses encontros.

Figura 12 Laís gravando sua história

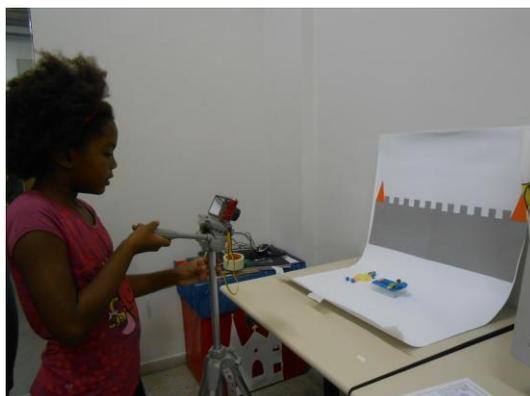


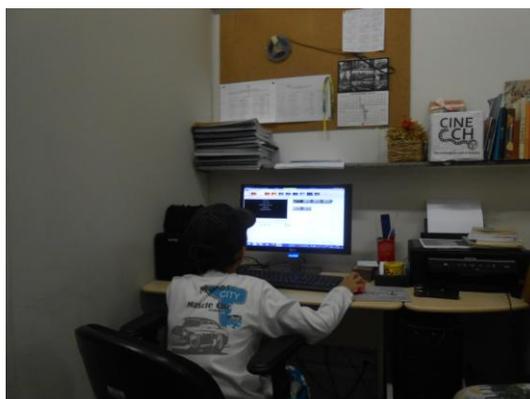
Figura 13 Mateus gravando sua história



Figura 14 Laís criando o roteiro de sua história



Figura 15 Mateus editando sua história



2.3 Os sujeitos da pesquisa

Apresento neste momento o perfil das crianças que estiveram presentes em todas as oficinas realizadas. No início tivemos crianças que começaram a participar e depois não deram continuidade. Essas crianças não serão apresentadas e consideradas como sujeitos da pesquisa, pois tiveram participação esporádica nas oficinas. Todas as crianças que estiveram presentes tiveram o envolvimento dos pais ou parentes que as levavam ou traziam das atividades da oficina. Tal investimento ocorreu tanto nas oficinas como nas entrevistas realizadas. Trago a seguir o perfil das crianças participantes.

Importante lembrar aqui que as crianças são coautoras da pesquisa e atuaram trazendo sugestões e contribuições que deram continuidade às ações inicialmente propostas. A opção por utilizar os nomes verdadeiros das crianças remete à concepção de infância como campo de produção cultural, onde as crianças são sujeitos ativos durante todo o processo de pesquisa e são de fato coautoras de todo o material produzido no campo. Assim, quando consultadas sobre seus nomes aparecerem na pesquisa, responderam que gostariam de ter seus nomes verdadeiros mencionados, ao que seus pais e responsáveis também consentiram. Optamos então por deixar os primeiros nomes verdadeiros das crianças, em diálogo com o que Ribes (2015) também nos traz:

A ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até à circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros – com as teorias, com as crianças, com as instituições etc. e também do pesquisador com ele mesmo. O processo de pesquisa é feito de minúcias e de intermitentes tomadas de decisões, cada uma delas exigindo do pesquisador um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se – pelas teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo. (Ribes, 2015).

Segue o perfil das crianças:

Laís

Laís tem 7 anos, torce para o Santos, no final de semana gosta de ir à praia e suas comidas preferidas são batata frita e iogurte.

Tem um irmão mais velho e diz que gosta de assistir a filmes no quarto desse irmão, que também é quem baixa filmes para ela e armazena-os no HD de seu videogame.

Quando assiste à televisão, gosta de ver Chiquititas, Sangue Bom, Rebeldes e Amor à Vida. Seus filmes preferidos são As Aventuras de PI, Os Crowds, Harry Potter 8 e Crepúsculo. Os personagens que mais gosta são Harry Potter e Neil Boney.

Um filme que gostaria de dirigir é “A nova onda do imperador”.

Laís sempre era a primeira chegar para os dias de oficina e gostava de ficar brincando de jogo de memória, enquanto conversava conosco. Nessas conversas, espontaneamente, nos disse (escrevendo no quadro da sala) que adorava a oficina de cinema. Ficou bastante à vontade brincando com a câmera em diversos momentos. Criou a história “Os Fantasmas” e depois da história já gravada e editada, por iniciativa própria, criou uma continuação e nos contou, no penúltimo dia em que nos encontramos.

Além de ver histórias e filmes na televisão e no DVD, nos disse na entrevista que gosta de ver e ler histórias em quadrinhos.

Anne

Anne tem 7 anos e é irmã do Gabriel, que também participou desta pesquisa. Sua comida preferida é estrogonofe, nos finais de semana ela gosta de andar de bicicleta e é flamenguista.

Na televisão, gosta de ver Rebeldes. Seu filme preferido é Um monstro em Paris e sobre a personagem que mais gosta, ela respondeu Mont Serrat. Dentre os filmes que gostaria de dirigir estão Reino Gelado, Um Monstro em Paris, Kung Fu Panda e Gato de Botas.

Anne mostrou muita criatividade durante as oficinas e facilidade para confeccionar figurinos e objetos de cena para a gravação de sua história. Percebia com facilidade também o que precisava para o seu filme e conseguia organizar as cenas e as demandas, conforme o diálogo:

Anne — Tia, tá tudo certo na lista de coisas pro meu filme? Você pode conferir?

Renata — Tá tudo certo. Agora temos que pensar como vamos fazer. Vamos usar papel colorido para fazer a roupa da princesa. Que tal?

Anne — E vai precisar de coroa para a princesa.

Renata — Isso. E a gente vai fazer aqui.

Anne — Posso usar papel brilhante amarelo?

Renata — Pode.

Renata — E pro príncipe? Que cor vai ser a roupa?

Gabriel — Branca.

Renata — E pro castelo? Como vai ser?

Aline — A Anne tinha dito que podia ser lá fora, lá no alto da escadaria, né, Anne?

Anne — É.

Renata — E as flores?

Anne — Já estão lá fora. Pode escrever “já estão lá”.

Gabriel

Gabriel tem 10 anos e é irmão da Anne. Sua comida preferida é hambúrguer, ele também torce para o Flamengo e no final de semana gosta de ir à praia e de brincar com tablet.

Seus filmes preferidos são Super Cão, Harry Potter 8, Bob Esponja e Amanhecer parte 2.

Sobre o personagem que mais gosta, respondeu que seria o vampiro do Amanhecer parte 2, e teve o diálogo:

Renata — Agora é a vez do Gabriel.

Mateus — Eu tenho certeza do que ele vai falar. Aquele vampiro.

Gabriel — Amanhecer parte 2...

Mateus — Ei! É personagem!

Renata — Mas e o personagem? Você lembra?

Gabriel — O vampiro.

Mateus — Aquele vampiro, né? Eu também esqueci o nome dele.

Um filme que ele gostaria de dirigir é, nas palavras dele: “Amanhecer parte 2. Só a parte 2, a parte 1 eu não gosto muito...”.

Gabriel assumiu a postura de diretor, espontaneamente, durante algumas brincadeiras e na hora de dirigir a sua história. Gostou muito de ser o diretor de seu filme e queria dar sugestões nas histórias criadas pelas demais crianças, especialmente na hora de gravar.

Mateus

Mateus tem 7 anos, tem um irmão mais velho, também é flamenguista e nos finais de semana gosta de ir à praia, de ficar em casa, de jogar videogame e de jogar

boliche. Suas comidas preferidas são, nas palavras dele: “arroz, feijão, carne, pizza de peperoni e muçarela e fandangos. E batata frita!”.

Na televisão, gosta de ver muitos desenhos e respondeu: “Mas eu só vou falar três: O incrível mundo de Dambo, A hora da aventura e Bob Esponja.”.

Seus filmes preferidos são Os incríveis, Homem de ferro 3, todos os filmes do Harry Potter e do Star Wars e Família Adams.

Para responder sobre um personagem que mais gosta, ele não conseguiu dizer apenas um e pediu para dizer três, que foram: Harry Potter, Luck Sky Walker e Bob Esponja.

Sobre um filme que gostaria de dirigir, ele respondeu um monte:

Mateus — agora eu sei! Agora você pode me dar, ah agora eu esqueci de novo. Agora lembrei: A fantástica Fábrica de chocolate.

Mateus — tem dois que eu também quero falar... Oz o mágico poderoso e outro que nem estreou, vai estreiar ano que vem.

Renata — ah então você nem assistiu esse ainda, como é que é o nome desse?

Mateus — Lego o filme.

Mateus conhece muitos filmes e mostra que gosta mesmo de assisti-los e se interessa pela maneira como são feitos. Gosta muito de escrever e desenhar histórias e tem facilidade para articular e ordenar cenas e enredos, seja para virar uma narrativa audiovisual ou uma história em quadrinhos. Cria os personagens com riqueza de detalhes também. Mostrou já conhecer como se produz um filme e contou que costuma assistir e aprender com os “Extras” de seus DVDs.

3 O REPERTÓRIO PERCEBIDO NA PESQUISA

3.1 O consumo cultural mostrado pelas crianças da pesquisa

Trazendo como referência os Estudos Culturais Latino-Americanos, que nos apontam a cultura como sendo produzida nos muitos espaços por onde circulamos e pelas diversas mediações que acontecem nesses espaços, procuro mostrar neste capítulo os consumos culturais que as crianças da pesquisa nos indicaram ter e como as opções delas podem ter colaborado nas suas criações durante as oficinas.

Entendo que durante todas as trocas de mensagens, em todo e qualquer espaço onde estivermos, respondemos de maneira ativa, e nestas respostas colaboram as nossas vivências, experiências e repertórios, mediados pelo que também é trazido pelas demais crianças e adultos, pelas instituições e pelos produtos culturais aos quais temos acesso.

E assim, concordando com Fernandes (2009), está posto um desafio e busco contribuir de alguma maneira com os achados da minha pesquisa.

O contexto atual traz desafios nunca antes imaginados. A educação, conseqüentemente, torna-se muito mais complexa, o que exige que as transformações vividas pelas crianças não sejam interpretadas como questões individuais, mas como questões maiores, culturais, que estão modificando seus modos de viver, de ser, e que trazem mudanças também relativas tanto a sua aprendizagem, como a sua produção cultural. (Fernandes, 2009, p. 15).

A linguagem audiovisual hoje está presente em muitos momentos de nossas vidas e como nos diz Carrière (2014, p. 10): “Os filmes não existem só ali, na tela, no instante de sua projeção. Eles se mesclam às nossas vidas, influem na nossa maneira de ver o mundo, consolidam afetos, estreitam laços, tecem cumplicidades.”

Talvez ainda não tenhamos percebido o quanto os produtos audiovisuais que consumimos nos influenciam e nos condicionam a alguns pensamentos e comportamentos. Talvez não estejamos atentos ao fato de que podemos nos aproveitar da linguagem audiovisual para também criar e emitir nossas mensagens com a força que as imagens e os sons podem nos proporcionar. Duarte (2005, p. 19) nos lembra disso quando diz que “precisamos saber de que maneira linguagem escrita e linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva.” E podemos sim fazer uso delas. As narrativas audiovisuais podem ser criadas e difundidas por todo aquele que desejar, seja adulto ou criança.

Quando estamos em contato com algum produto audiovisual, seja ele qual for, composto por uma narrativa longa ou curta e sem importar se nos desperta maior ou menor interesse, sempre, de alguma maneira, nos apropriamos daquilo que estamos vendo e ouvindo. Formamos nossas opiniões, por vezes fazemos algum juízo de valor, nos identificamos mais ou menos com o conteúdo, determinamos por quanto tempo estaremos atentos àquela narrativa, entre outros. Apropriações que as crianças igualmente fazem sobre os conteúdos audiovisuais a que têm acesso e que também vão colaborando para a formação de seus repertórios. Como nos diz Gatto (2013):

Ao atentarmos para o que dizem as crianças sobre o consumo dos filmes, percebemos não só o que consomem, os seus hábitos e valores, mas aspectos de suas apropriações e ressignificações da cultura a partir da escolha ou do acesso a determinados bens de consumo (Gatto, 2013, p. 65).

E, ainda, quando incentivadas e quando há interesse por parte delas, enquanto produtoras de cultura que também são, as crianças produzem suas próprias histórias e nelas nos contam, de alguma forma, sobre suas questões e suas visões de mundo.

Durante as entrevistas realizadas com as crianças, de forma descontraída e com uma câmera ligada na sala e lembrando uma brincadeira, como se estivéssemos participando de um programa de entrevistas ou de um documentário, fizemos algumas perguntas para elas e também deixamos que elas nos perguntassem o que tivessem vontade. Buscamos, nesses momentos, conhecer um pouco mais sobre seus consumos culturais e sobre as possíveis colaborações destas escolhas nas construções dos repertórios que traziam e nas suas criações durante os dias de oficinas. Perguntamos sobre os filmes preferidos, sobre como escolhiam os filmes para assistir, onde costumavam assistir e se conversavam com alguém sobre o que tinham assistido. E sobre as oficinas, perguntamos o que acharam mais fácil e mais difícil de fazer, perguntamos onde mais gostariam que seu filme passasse e para quem mais gostariam de mostrá-lo, perguntamos se tinham vontade de fazer outro filme e sobre o que seria esse outro filme. Perguntamos também sobre outras formas de se contar histórias que elas conheciam e se uma dessas formas poderia ser a sua preferida. Seguem as respostas e algumas reflexões sobre elas. A íntegra das questões está nos anexos da pesquisa (Anexo 3).

Organizamos o que as crianças nos apontaram sobre seus consumos nos quatro itens seguintes: Filmes que assistem e seus critérios de escolha; Mediações no consumo; Histórias conhecidas e seus suportes e Repertório e produção das histórias na pesquisa.

3.2 Filmes que assistem e seus critérios de escolha

“Filme preferido... Posso falar três?”

(Gabriel)

Dentre os filmes preferidos, apareceram muitas vezes as produções dos grandes estúdios norte-americanos, como Star Wars, Harry Potter, Frozen, Meu malvado favorito, Sherek, Malévola, Piratas do Caribe e Percy Jackson e o Mar de Monstros. Esses foram os mais citados pelas crianças. Alguns assistidos em casa, no DVD ou na TV, e outros assistidos no cinema. Observamos também que são filmes com narrativas repletas de ação, fantasia, aventura e diversão. São filmes aos quais as crianças parecem ter acesso de maneira relativamente fácil e rápida, pelo que nos contaram. Todas têm aparelhos de TV e DVD em casa e nos relataram que também vão ao cinema com certa frequência e sabem quais são os últimos filmes que estão em cartaz no grande circuito comercial das salas de cinema. As produções cinematográficas da indústria norte-americana chegam rápido às salas de cinema dos grandes centros urbanos brasileiros e sempre com estratégias fortes de divulgação para atrair o público, garantindo com isso frequência e venda relativamente alta de ingressos, o que também é um de seus objetivos. De uma forma geral, somos todos consumidores dessas produções em alguns momentos de nossas vidas e temos acesso fácil a elas. Mas também podemos consumir e ter acesso a outras produções (entendendo os filmes como produções culturais). E a formação do nosso gosto pode ser ampliada.

Quando olhamos para o que nos dizem as crianças sobre os filmes que gostam de ver, percebemos não somente o que consomem, mas também algumas características das apropriações e dos ressignificados que elas fazem da cultura a partir do que escolhem ou do acesso que têm a determinados bens de consumo. Canclini (2010) nos propõe uma definição de consumo como “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.”. Também Canclini (2010) nos aponta alguns requisitos necessários para que os sujeitos, hoje, tenham direito e acesso aos bens e aos produtos culturais como forma de ser cidadão e de participar de maneira ativa da vida social:

Para que se possa articular o consumo com um exercício refletido da cidadania, é necessário que se reúnam ao menos estes requisitos: a) uma oferta vasta e diversificada de bens e mensagens representativos da variedade internacional dos mercados, de acesso fácil e equitativo para as maiorias; b) informação multidirecional e confiável a respeito da qualidade dos produtos;

c) participação democrática dos principais setores da sociedade civil nas decisões de ordem material, simbólica, jurídica e política em que se organizam os consumos (...). (Canclini, 2010, p. 70).

E assim relacionamos o consumo cultural com as possibilidades de acesso aos bens culturais. Pensamos no acesso que temos aos bens e aos produtos culturais, incluindo aí os filmes e a diversidade e a qualidade dos filmes que conhecemos. O que estamos consumindo? A que temos acesso? E as crianças? O que consomem e a que têm acesso? Pelos consumos apontados pelas crianças da pesquisa podemos ter pistas dos acessos que estão postos para elas. E será que podemos ampliar este acesso? Parece que sim. E talvez seja um papel que caiba a nós, adultos, colaborando assim para que as crianças tenham acesso a uma diversidade maior de filmes.

E quanto à qualidade dos filmes e às preferências que as crianças nos dizem ter? É possível formar gosto? Trouxemos um pouco dessa reflexão a partir de Lefebvre (1997) e de outras pesquisas já realizadas.

Sabemos que a interpretação pessoal de narrativas (orais, escritas ou audiovisuais), assim como a construção de critérios de julgamento e de avaliação de qualidade, são processos contínuos e permanentes e que impressões causadas por uma cena ou um filme podem sofrer sucessivas interpretações e ressignificações ao longo da vida. (Sacramento, Santos e Duarte apud Lefebvre, 1997, p.63).

As mesmas autoras também nos trazem, na visão delas, uma breve definição sobre como se forma o gosto estético e concordo com elas:

(...) o gosto estético não se restringe a sua vertente sensível, traz consigo também uma vertente social; é uma formação desenvolvida no contexto social no qual o indivíduo está imerso, por ação direta das instâncias de socialização (em especial, família e escola). (Sacramento, Santos e Duarte, 2009, p. 66).

Duarte (2008) comenta sobre uma pesquisa desenvolvida com cerca de 800 crianças no ano de 2005, em diferentes cidades da região sudeste do Brasil, sobre audiência infantil de TV. Os filmes apareceram em terceiro lugar na lista de programas de tevê mais vistos e mais apreciados por estas crianças, ficando atrás de desenhos animados e telenovelas, mas com uma diferença percentual de apenas 1,5% em relação a eles. Uma diferença muito pequena. E considerando que essas mesmas crianças veem televisão muitas horas por dia, todos os dias, puderam supor que elas têm acesso a um considerável número de filmes, levando-se em conta que os canais abertos de tevê exibem, em conjunto, mais de trinta filmes por semana e a maioria deles realizada nos Estados Unidos. Diante disso, coloca então que se faz necessário pensar, com urgência,

em uma nova possibilidade de ensinar as crianças a verem filmes e com um novo objetivo:

(...) construir com elas os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que vêem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo. (Duarte, 2008, p. 73).

A capacidade de expressar as emoções e os sentimentos que um filme nos desperta, fazendo um julgamento estético do que a nossa sensibilidade conseguiu apreender, requer conhecimentos específicos e estes podem ser construídos junto com as crianças, podem ser comunicados e discutidos com elas. Assim acontece a formação do gosto. Lembrando que o acesso às obras cinematográficas (e aos produtos culturais como um todo) também precisa ser favorecido. Como nos coloca Duarte (2008) em relação aos filmes e ao acesso das crianças a eles: “Assim, é preciso também favorecer o acesso a esses conhecimentos, colocando o espectador aprendiz em contato com as palavras e os conceitos de que o meio cinematográfico lança mão para analisar e apreciar suas obras.”.

Voltando às respostas das crianças e trazendo as palavras delas sobre como escolhem o que assistem, podemos perceber diferentes opções de busca e acesso:

Renata — Como que você escolhe os filmes que você vê?

Mateus — Eu vejo nos **comerciais**. E às vezes os meus amigos falam.

Laís — Mexendo nos meus **DVDs** e usando o **Play Station 3** do meu irmão.

Gabriel — Aprovando eles, eu vejo e aprovo. Vejo no **guia da TV**. Se o filme for bom eu vejo, se for ruim eu vejo outro que tem.

Anne —Vendo. E se eu achar ruim eu tiro de um canal e boto em outro.

As falas anteriores apontam esses modos ou critérios de escolha pelas crianças: ver nos comerciais, nos jogos do Play Station, nos DVDs, no guia da tevê, ou seja, o consumo de alguns produtos até pode gerar novos consumos, mas todos na mesma linha, todos com gêneros semelhantes e aos quais elas assistem com frequência. A ampliação do gosto de que falamos começaria por ter outros locais de referência para consulta, já que os mesmos locais sempre vão oferecer indicações semelhantes. Oferecer estes outros locais e mostrar outras opções de conteúdos audiovisuais poderia

ser então uma questão a ser pensada pelos educadores em geral, seja na escola, na família ou em qualquer outro espaço de convivência.

Sobre com quem conversam e sobre onde costumam assistir, também tivemos respostas variadas e algumas mostrando que esse “onde” pode incluir com facilidade e rapidez a resposta “na Internet”. E aí já associando livremente aos videogames, que hoje fazem parte do consumo cultural de muitas crianças, trazem uma linguagem que também apresenta imagens e sons e oferecem ainda possibilidades de interação numa única tela com jogadores que podem estar fisicamente bem distantes uns dos outros. E nos dias de hoje, conforme mostraram as próprias crianças, os videogames também despertam nelas uma vontade de criar novos vídeos e novas histórias a partir dos conteúdos e personagens dos próprios jogos. E assim foi feito, por escolha e iniciativa de uma das crianças da pesquisa, que criou seu último filme muito inspirada pelo que assiste em um canal de vídeos na Internet, cujo autor cria a partir de um jogo de videogame. Abordaremos mais sobre isso no capítulo seguinte.

3.3 Mediações no consumo

“A gente agora tá falando mais sobre videogame.”

(Mateus)

A mediação, conforme já comentado neste trabalho no capítulo sobre os Estudos Culturais, está presente o tempo todo no nosso dia a dia. Ela acontece entre pares, entre os demais indivíduos com os quais convivemos, entre todos os espaços por onde circulamos e também envolvendo as tecnologias com as quais de alguma maneira nos relacionamos. Silverstone (2002) nos lembra que a mediação envolve o trabalho de instituições, grupos e tecnologias e nos fala ainda sobre os significados mediados durante todo esse processo:

A mediação implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para sua produção. (Silverstone, 2002, p. 33).

E colaboramos, adultos e crianças, para e com a produção e transformação dos muitos significados que circulam através dos suportes audiovisuais e das inúmeras telas presentes em nossa sociedade.

A televisão continua sendo uma tela bastante presente no dia a dia das crianças, e conversar com amigos para indicar e trocar impressões sobre filmes que tenham gostado de assistir também foram respostas que apareceram.

Renata — Você conversa com alguém sobre os filmes que você vê?

Mateus — Com alguns amigos... A gente agora tá falando mais sobre videogame.

Gabriel — Converso com a Anne, com os meus amigos, todo mundo. O filme que eu vi eu falo que é legal, falo: vê o filme que você vai ver.

Anne — Um monte de amiga.

Renata — E onde que você costuma assistir os filmes?

Mateus — Na Internet.

Gabriel — Pela televisão, a maioria pela televisão.

Anne — Na televisão.

Laís — Na televisão.

Gomez (2001) em seus estudos sobre recepção de tevê, que ele chama também de televidência, nos lembra que a recepção não é simplesmente um recebimento do que está na tela, mas que sempre existe uma interação e esta interação é mediada por diversas fontes e contextualizada pelos sujeitos material, cognitiva e emocionalmente. As crianças nos mostram isso quando nos contam que conversam sobre os filmes que assistem com amigos e familiares. São mediações que colaboram e influenciam nas suas compreensões e opiniões sobre os filmes. O processo de socialização das crianças é composto por diversos cenários e mediações e tudo isso interfere na maneira como elas interagem com a TV.

Podemos ampliar para as diversas telas com as quais convivemos hoje, além da tela da tevê, e perceber que este processo acontece também com o cinema, com a Internet e com outras tantas telas mais que ofereçam possibilidades de comunicação e interação, recebendo e enviando conteúdos. E assim nos transformamos em usuários que se tornam também produtores, como nos dizem Rivoltella e Fantin (2010), por exemplo, quando se referem à tela do computador conectado à Internet e à tela do celular:

(...) as mídias digitais guiam uma gradual transformação do perfil do usuário do status de espectador ao de produtor. Na Internet se pode abrir e gerir um blog com grande facilidade, se pode comunicar através do MSN ou do Skype; com o celular é possível fotografar, gravar um vídeo, enviar

fotografias e vídeo e descarregar no computador. (Rivoltella e Fantin, 2010, p. 92).

A experiência de muitas crianças hoje passa por essas inúmeras telas e vai muito além de um espaço físico. O tempo também é diferente. O brincar pode ser o mais artesanal possível e com amigos que estão fisicamente presentes, como pode acontecer num contexto tecnológico e com amigos virtuais ou que estão bem distantes uns dos outros. Existe uma mudança de vínculo do sujeito com seu entorno e Gomez (2012) nos traz isso:

Gomez (2001) lembra que ser audiência hoje significa, entre outras coisas, essa mudança de vínculo do sujeito com o seu entorno com a redução dos encontros pessoais e aumento dos virtuais nesses deslocamentos dos limites espaço-temporais. (Gomez apud Fernandes, 2012, p. 62).

Assistir a vídeos na Internet, interagir e criar novos vídeos a partir destes, jogar videogame e trazer o conteúdo dos videogames para novas histórias criadas também em formato audiovisual foram algumas das respostas e possibilidades que as crianças nos trouxeram e nos mostraram que de alguma maneira já faziam parte de seus repertórios. Experiências trazidas por elas e semelhantes ao que Fernandes (2012) também percebeu em sua pesquisa com crianças e desenhos animados:

A experiência das crianças nesse contexto tecnológico está relacionada ao tempo de outra forma. O tempo que colore esta experiência não é mais o tempo passado que vai construindo a sua história aos poucos, sendo saboreada a cada instante, mas um tempo presente, do aqui e agora, um instante cheio de mudanças constantes marcado pela relação com os meios de comunicação, como a TV, e também a outros associados ou não a ela. (Fernandes, 2012, p. 117).

3.4 Histórias conhecidas e seus suportes

Renata — Além dos filmes, quais outras formas de contar história que você conhece?

Mateus — Escrever!

Laís — Falar, contar pro meu sobrinho e pros meus amigos.

Gabriel — Lendo. Eu leio. Lendo e vendo o filme. Quando você lê, você já imagina o que está acontecendo no filme, aí quando você vê o filme, não tem nada a ver com o que você leu.

Anne — Falando pra pessoa, mostrando uma carta com uma história inteira. E vendo na biblioteca.

As crianças apontam em suas falas que entendem que se pode contar histórias escrevendo, lendo e contando oralmente para outras pessoas. Contamos histórias desde sempre. De uma geração a outra, com recursos mais ou menos elaborados, reproduzindo histórias conhecidas, inventando novas, relatando algo vivido ou contando algo que só existe na imaginação, há muitos anos elas estão presentes na vida em sociedade:

(...) desde os tempos mais remotos, as pessoas contam histórias. Desde as primitivas pinturas das cavernas e dos contos orais, transmitidos de geração em geração, até às mais modernas plataformas interativas, as narrativas estão presentes em todos os tempos e espaços. (Souza, Zagalo e Martins, 2012, p. 168).

E assim fomos caminhando e vendo os conteúdos das histórias se materializando nos mais diversos suportes, tais como “livros de toda a espécie, conjuntos de ilustrações, vídeos e filmes, peças de teatro, composições musicais, jogos narrativos, narrativas interativas ou até experiências de realidade virtual.” (Souza, Zagalo e Martins, 2012, p. 168).

As crianças da pesquisa rapidamente associaram o “contar histórias” aos muitos formatos possíveis. O audiovisual está muito presente na nossa sociedade. Mas os demais formatos e suportes não foram esquecidos. Escrever, falar, ler, contar através de uma carta, contar oralmente, entre outros, indicam que as histórias estão presentes de muitas formas no dia a dia das crianças. E lembrando, como nos diz Fernandes (2009), que um formato não exclui o outro e que quando as crianças hoje respondem sobre suas preferências, elas têm um leque de possibilidades ampliado:

Hoje, as histórias são veiculadas por outros meios de comunicação e continuam satisfazendo as necessidades de fantasia da criança por intermédio de outras linguagens e de outras técnicas. A preferência pelas histórias, hoje, foi ampliada relativamente a esse aumento de possibilidades de acesso, de modos de fruição e do próprio conteúdo das histórias. Um modo não substitui ou anula o outro, mas diversifica a preferência das crianças. (Fernandes, 2009, p. 69).

As crianças que participaram da pesquisa realizada por Fernandes (2009), onde ela buscou perceber como se relacionavam com as histórias contemporâneas em seus variados suportes e formatos e como criam as suas próprias narrativas convivendo com toda esta multiplicidade, apontaram que, no entendimento delas, estão fazendo histórias quando desenham, quando fazem teatro, quando escrevem ou copiam histórias e quando escrevem sobre algum assunto para a escola. Escrever, desenhar, narrar com oralidade no teatro. Respostas semelhantes surgiram na minha pesquisa e que foram dadas por

crianças que também estão em contato e convivendo com uma cultura muito audiovisual. E assim vamos percebendo o repertório sendo formado também por esta multiplicidade de formatos e suportes onde se é possível narrar um conteúdo.

E concordando ainda com Silverstone (2002), os formatos e suportes são múltiplos, mas a eternidade e a importância de muitas das histórias contadas não perdem jamais sua essência e muito contribuem para a compreensão da nossa e das demais culturas:

As histórias vivem além do contar, em sonhos e conversas, sussurradas, recontadas, repetidas vezes. São uma parte essencial da realidade social, uma chave para nossa humanidade, um vínculo com a experiência, e uma expressão dela. Não podemos compreender outra cultura se não compreendemos suas histórias. Não podemos compreender nossa própria cultura se não sabemos como, por que e para quem nossos próprios contadores de histórias contam seus contos. (Silverstone, 2002, p. 80).

3.5 Repertório e produção das histórias na pesquisa

Aline — Então você se inspirou na história do mundo de comida?

Mateus — Sim... O mundo de comida. Eu juntei monstro, duende e comida.

Nas entrevistas, nas produções das crianças durante as oficinas e através de conversas realizadas com elas em diversos momentos, foi possível observar a cultura abarcando o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo na vida social, dos quais nos fala Canclini (2005). Observamos as crianças como produtoras de cultura em um dos espaços onde estavam convivendo, ainda que por pouco tempo, trazendo parte de seus repertórios e algumas das mediações colaborando na produção dos sentidos que apareceram em suas histórias. Esse trecho de conversa com o Mateus aponta como as crianças atuam nesse processo criativo, misturando seus repertórios e criando com ele uma nova produção pela apropriação feita. Os vídeos com todas as narrativas criadas e produzidas pelas crianças, assim como as respectivas sinopses de cada um deles, estão disponíveis no site¹ do grupo de pesquisa.

Quando conversamos sobre facilidades e dificuldades do processo de produzir histórias com áudio e vídeo durante as oficinas, algumas respostas já nos indicaram ou nos confirmaram o que as crianças tinham gostado mais durante os encontros. Mateus, no dia da entrevista, nos contou que agora que estava criando gibis e algumas vezes,

¹ Disponível em: <http://caceunirio.wix.com/cace>.

durante as oficinas, nos mostrou o quanto gostava de escrever e desenhar. Gabriel gostou muito de ser diretor e novamente trouxe espontaneamente essa percepção, durante as respostas na entrevista. Anne comentou que gostaria que seu filme passasse nos Arcos da Lapa, mostrando uma curiosidade com um local que conheceu e que poderia ser uma grande tela para exibir seu filme. Comentou também que gostou de atuar sendo o personagem fantasma no filme da Laís. Laís comentou que gostou de tudo. Respostas que nos indicam que as crianças aproveitaram o que tinham vivenciado durante as oficinas, que foram espaços de troca entre elas e espaços onde traziam também o que gostavam de consumir, quais repertórios já tinham construído e como gostariam de colocar isso nas suas produções.

Renata — O que você gostou mais de fazer nos dias em que a gente veio aqui para preparar, criar e fazer esses filmes que a gente fez?

Gabriel — A parte mais legal foi participar, porque eu participei do meu próprio filme, fui o diretor.

Renata — O que que foi mais fácil e o que que foi mais difícil pra fazer o seu filme?

Mateus — Pra mim não teve nada difícil.

Anne — Mais fácil foi construir o castelo e o sol. Mais difícil foi fazer isso aqui (apontou o roteiro). Quer dizer, nada foi difícil, mas esse demorou um pouquinho.

Renata — E de todo mundo que a gente viu que precisa para fazer um filme, qual função você acha mais legal?

Anne — Fazer os personagens.

Renata — Fazer os personagens tipo desenhando?

Anne — Fazendo os personagens mesmo, tipo assim “Óóóó!” (som de fantasma).

Renata — E onde mais você gostaria que seu filme passasse?

Mateus — No cinema.

Anne — Nos Arcos da Lapa

Renata — Que legal! Você já viu algum filme ali?

Anne — Não. Podia ser legal passar lá, porque tá branquinho agora, né?

Atuar, ser o diretor de um filme, ver o seu filme numa tela grande são elementos que fazem parte do conhecimento e da relação dessas crianças com os filmes de modo geral. Os conhecimentos que têm nessa relação com os filmes constituem também seu repertório. Quando perguntamos se as crianças tinham vontade de fazer outro filme, todas responderam que sim. E as respostas sobre como seriam esses novos filmes foram bem diversas. Algumas indicando que seriam continuações das histórias já criadas por elas:

Renata — E sobre o que que seria esse outro filme?

Mateus — Do personagem que eu tô desenhando. Uma animaçãozinha que eu inventei.

Laís — Hum... Fantasmas, pessoas e assombração. E mortos.

Anne — Sobre, humm, vai ter o um e vai ter o dois.

Renata — Seria uma continuação do príncipe e da princesa?

Anne — Sim. Eles vão ter dois filhos.

Nos momentos de oficinas com Laís e Mateus, na última etapa do campo, iniciamos perguntando sobre o que tinham visto de histórias nesse tempo em que não nos encontramos (mais ou menos 7 meses) e se tinham vontade de nos contar. Os dois chegaram bastante curiosos para este último dia de oficina e observando os materiais dispostos pela sala. Laís nos contou que assistiu a desenhos animados e alguns filmes e citou que gostou mais de “A hora da aventura” e “Avatar”. Mateus chegou trazendo espontaneamente uma câmera de vídeo e um tutorial impresso de um jogo de videogame chamado Minecraft e que ele logo nos contou que gostava muito de jogar e de assistir a alguns vídeos na Internet criados a partir do conteúdo desse jogo e postados no canal do Rezendeevil.

Minecraft é um jogo de videogame cujo objetivo é criar construções a partir de blocos cúbicos a fim de se proteger de monstros noturnos. As construções podem se tornar colaborativas, de acordo com a quantidade de participantes que quiserem jogar. Os cenários são compostos por túneis, florestas, lagos, edifícios e montanhas. Os cubos são projetados como se o jogador estivesse brincando e construindo com blocos semelhantes aos blocos reais do jogo “Lego”. Minecraft está disponível para ser jogado em telas de computadores e celulares e pode ser comprado através da Internet. Foi desenvolvido por uma empresa sueca de jogos eletrônicos e foi lançado no ano de 2009.

Rezendeevil é o nome do canal de vídeos criado pelo jovem Pedro Afonso, no ano de 2012, no site YouTube² e que hoje conta com mais de 700 mil visualizações e mais de 1000 comentários para cada vídeo postado. É considerado um fenômeno entre os jovens *youtubers* (jovens que criam, produzem e disponibilizam vídeos em seus canais no YouTube) e hoje tem mais de dois milhões e quinhentos mil seguidores inscritos em seu canal e que costumam seguir suas publicações. Ele cria e posta vídeos novos toda semana, segundo sua página no Facebook³, e a grande maioria de seus vídeos é criada com inspiração no jogo Minecraft.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/user/rezendeevil/videos>.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/Rezendeevil>.

Perguntamos então ao Mateus sobre o que ele gostava de gravar com a câmera que ele tinha levado e perguntamos em seguida sobre o filme que ele criou nos primeiros dias de oficina:

Mateus — Às vezes, eu gravava eu jogando esse jogo aqui (exibe a caixa do tutorial do Minecraft).

Aline — E você já publicou esses seus vídeos em algum lugar?

Mateus — Eu ainda vou publicar. Eu tenho um canal no YouTube.

Aline — Você tem um canal no YouTube?

Mateus — Só que eu vou mudar o nome.

Aline — E daquele vídeo que a gente fez aqui, você lembra dele?

Mateus — Eu lembro que foi um monstro que foi pra algum lugar em que enfrentava um abacaxi. Eu tirei essa história do abacaxi de uma história com um amigo meu, que a gente fez uma atividade da escola do ano passado que era o mundo de comida. Aí tinha um herói comida e daí tinha um amigo do herói comida. Aí eu decidi fazer o abacaxi como vilão também.

Aline — Então você se inspirou na história do mundo de comida?

Mateus — Sim... O mundo de comida. Eu juntei monstro, duende e comida.

Aline — E o duende saiu de onde? Onde você se inspirou pra fazer, criar um duende?

Mateus — Do filme do homem aranha, o duende Verde.

Renata — E o seu duende também tinha uma roupa verde...

Mateus — Mas eu queria trocar o vilão da história e aí eu coloquei o abacaxi.

Aqui percebemos o quanto a criatividade foi também inspirada por outros filmes, histórias, personagens e atividades realizadas em outros momentos da rotina dele e que ele trouxe como repertório e aproveitou em novas criações. E o filme criado por Mateus na última etapa da pesquisa, no último encontro conosco, foi inspirado no jogo Minecraft e nos vídeos que ele assiste neste canal do YouTube. A personagem “Chinela” e o fato de não ter diálogo durante o filme, segundo Mateus, também foram ideias a partir do que ele assiste neste canal. Um repertório muito rico que ele nos trouxe e uma cachoeira de ideias e criatividade que foram ganhando forma durante as três horas em que passamos juntos neste último dia de oficina. Alguns breves diálogos que ilustram parte do que foram esses momentos de criação e produção e que vamos explorar mais no capítulo seguinte, quando analisamos as produções audiovisuais das crianças separadas por algumas categorias.

Mateus — Ele manda vídeo todo dia... Aqui, olha. Isso tudo é do Minecraft. Ele faz um monte de vídeo e junta eles. (Mostrando o canal do Rezendeevil).

Renata — E ele mistura uma parte que ele gravou com uma parte do videogame? É assim que ele faz?

Mateus — É. E ele também faz *intro*. E eu também quero fazer...

Aline — Mas o que é uma *intro*?

Mateus — É assim: tem a *intro* e depois o vídeo começa. Não tem o desenho animado que tem uma musica antes de começar? Então, é tipo isso.

Renata — Uma introdução para o vídeo? Um início para depois entrar no vídeo dele?

Mateus — Só que é mais rápido, ele pega só uma parte da musica. (E nos mostra a música).

Renata — A dele tem essa música então?

Mateus — É. E eu já escolhi a minha música. E já sei como eu vou fazer! Vou fazer o Abacaxi levantando, se preparando para atacar e a Chinela atacando. E vou fazer umas coisas novas no Estranho.

Momentos como esses relatados acima – em que as crianças nos mostraram o quanto trazem suas experiências e se divertem criando novas histórias em formato audiovisual – nos mostram também, concordando com Gatto (2012, p.64), que as crianças que atuaram na pesquisa “se constituem sujeitos produtores de sentidos e culturas, ressignificam e reelaboram aquilo que veem segundo sua participação na sociedade e construindo com os outros (filmes, demais crianças e adultos) conhecimentos, sentidos e cultura.” Os conhecimentos trazidos pelo Mateus nas falas acima, por exemplo, sobre a *intro*, a maneira de utilizar a música, alguns personagens e algumas situações vividas no jogo de videogame, se misturaram e foram recombinaados no momento de ele criar e produzir uma nova história e de sua própria autoria. Como nos diz também Silverstone (2002, p.37) “a mediação é infinita, produto do desenredamento textual nas palavras, nos atos e nas experiências da vida cotidiana”.

E assim seguimos para uma análise um pouco mais detalhada das narrativas audiovisuais criadas e produzidas pelas crianças durante a pesquisa.

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS CRIADAS PELAS CRIANÇAS

Mateus — A gente vai fazer um filme de verdade. Você disse!

Renata — Sim. A gente vai fazer um filme de verdade.

Mateus —... Bom.

Laís — E quando a gente fez a narração, com o microfone, você falou que ia passar ali. (E apontou a televisão).

Posso destacar como momentos mais significativos durante as oficinas, no meu ponto de vista, todas as vezes em que as crianças mostraram sua relação com o audiovisual e seus conhecimentos sobre a produção de narrativas audiovisuais. Essa conversa no primeiro dia de oficina, por exemplo, mostra que as crianças queriam “fazer um filme” e que entendiam que esse fazer incluía o “passar o filme na tela para outros verem”, dois momentos que tivemos nas oficinas.

Continuando então as conversas com eles neste mesmo dia, apresentei as funções das pessoas que costumam fazer parte de uma equipe durante a realização de um filme. Através de uma brincadeira, a proposta era que tentassem descobrir quais eram as funções, quem estava fazendo o que nas fotos que fui mostrando. Eles não tiveram dificuldades e reconheceram logo quase todas as funções (roteirista, ator, maquiador, figurinista, editor, narrador, produtor e artista gráfico), ao que questionei:

Renata — E se vocês pudessem escolher uma função dentro da equipe que precisa para fazer um filme, o que vocês gostariam de ser?

Luiza — Maquiadora ou figurinista.

Mateus — Roteirista.

E as respostas se confirmaram ao longo das atividades durante os dias de oficina. Mateus, por exemplo, realmente gosta e tem mais facilidade para escrever e já escreve, muitas vezes, fazendo também os respectivos desenhos que acompanham cada parte da história, como numa espécie de filme. Mais à frente, quando terminamos as oficinas e no momento da entrevista individual com ele, nos contou que agora estava criando gibis também.

No segundo dia de oficina, depois de uma rodada da brincadeira de inventar uma história coletiva, oralmente, a partir das cartas com desenhos e palavras que cada um tirava, tivemos uma percepção da Anne de que aquela história ali inventada poderia ganhar um outro formato, talvez audiovisual, e poderia ser exibida e divulgada na Internet.

Renata — Então, a gente criou essa história meio maluca aqui vendo as cartas, inventando e falando. Será que essa história podia virar um filme?

Gabriel e Laís — Podia.

Anne — Podia botar na Internet depois para todo mundo assistir.

No terceiro dia, quando estávamos pensando em como gravar cada história, Gabriel assumiu a postura de diretor, espontaneamente, durante uma brincadeira entre eles. Laís e Anne estavam brincando de dançar para a câmera. Em seguida brincaram de mostrar seus *storyboards* para a câmera, rapidinho, enquanto Gabriel fingia ser o diretor, sentado ao lado da câmera.

Gabriel — Próximo! Vamos lá!

E as meninas se alternavam mostrando para a câmera as suas histórias, no papel do *storyboard*. Gabriel, nos outros dias, gostou muito de ser o diretor de seu filme e queria dar sugestões nas histórias criadas pelas demais crianças, especialmente na hora de gravar.

Ainda no terceiro dia, durante a preparação dos cenários e figurinos, antes de iniciarmos as gravações, Mateus comentou, com muita propriedade, sobre como faríamos uma cena do filme da Laís em que teria que aparecer o céu durante a noite:

Mateus — Então a gente vai filmar o filme dela à noite? Que doideira!

Renata — É porque o dela vai precisar de uma lua, se for usar a lua de verdade a gente faria à noite.

Mateus — Ah, ou a gente apaga a luz e faz!

Enfim, como nos diz Carrière (2007), o século XIX testemunhou a invenção de uma linguagem e diariamente observava a sua metamorfose. Ver uma linguagem ganhar vida e estar apta a dizer qualquer coisa, segundo ele, é como participar desse contínuo processo de descoberta e isso o impressiona por ser um fenômeno singular. Compartilho da mesma ideia e posso dizer que vivenciamos boa parte deste processo de descoberta junto com as crianças. E é uma linguagem, quando falamos de audiovisual, que traz muito de suas especificidades e ao mesmo tempo inúmeras possibilidades de expressão. Como nos fala também Marcel (2002), sobre o que ele chama de originalidade absoluta da linguagem cinematográfica:

Tal originalidade advém essencialmente de sua onipotência figurativa e evocadora, de sua capacidade única e infinita de mostrar o invisível tão bem quanto o visível, de visualizar o pensamento juntamente com o vivido, de lograr a compenetração do sonho e do real, do impulso imaginativo e da prova documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a

uma imagem fugaz mais pregnância persuasiva do que o espetáculo do cotidiano é capaz de oferecer. (Marcel, 2002, p. 46).

As crianças criaram suas histórias e sabiam o que queriam mostrar. Sabiam igualmente o que era parte de sua imaginação, ali materializada num roteiro, e sabiam, ainda que intuitivamente, que passaríamos por algumas etapas até que suas histórias estivessem finalizadas e prontas para serem exibidas em alguma tela. Optamos então por olhar para as narrativas audiovisuais criadas por elas durante a pesquisa separando por alguns eixos. Eixos estes que foram mostrados e experimentados com elas e por elas durante as oficinas e que costumam fazer parte das etapas de criação de uma história com imagem e som: roteiro, produção, gravação e edição.

4.1 As oficinas e suas categorias de análise

É diante do contexto teórico e conceitual apresentado até aqui que trago reflexões sobre o que foram as oficinas da pesquisa com as questões que surgiram no campo organizadas por categorias para análise. Foram definidas categorias que articulam o áudio e o visual a partir de quatro eixos: roteiro, produção, câmera e edição. O quadro abaixo resume esses aspectos.

Quadro 2 Oficinas e categorias de análise

ROTEIRO	Criação da história com texto e desenhos.
PRODUÇÃO	Criação de cenários, figurinos e objetos de cena e organização da equipe e das funções para produção e gravação.
CÂMERA	Gravação e escolhas de planos e enquadramentos.
EDIÇÃO	Montagem final da história, incluindo música, efeitos sonoros, artes gráficas e créditos finais.

O objetivo nesses momentos era provocar a percepção de como as crianças se viam nessa relação com a linguagem audiovisual. Relacionamos para análise os quatro eixos e aqui seguem.

4.1.1 Roteiro – “faço histórias e quero transformar em filmes!”

Renata — Alguém aqui já fez filme?

Mateus — Eu faço histórias e quero transformar em filmes!

Laís — Eu tô com uma história toda na cabeça e depois que todo mundo chegar eu posso contar. Não trouxe papel, mas tá na minha cabeça e eu posso contar.

As crianças, pelo seu conhecimento de tevê e cinema, já entendiam esse processo do colocar uma ideia da cabeça no papel e transformar numa história de filme. Todas criaram seus roteiros e colaboraram nas ideias dos roteiros das demais. E assim as histórias foram surgindo. Gardies (2008) nos traz uma definição de roteiro lembrando a importância de se estabelecer as continuidades de espaço, tempo e sensações:

Para que haja consciência da narrativa, é preciso que o espectador esteja em presença de uma continuidade. Que ele sinta o elo entre os diferentes planos que a planificação estabeleceu. É a primeira característica, por definição pouco visível e sobretudo não manifesta, de uma montagem clássica: estabelecer essas continuidades, de espaço, tempo e sensações. (Gardies, 2008, p. 37).

As crianças sabem disso. Os roteiros criados por elas e disponíveis aqui nos anexos mostram espaço, tempo e sensações bem definidos. Além disso, o acesso delas e o consumo por elas de histórias narradas com imagens e sons são bem diversificados. Isso foi possível perceber tanto nas respostas que nos deram nas rodas de conversas quanto nos roteiros livremente criados por elas para contarem o que tivessem vontade. Apareceram histórias com enredos bem variados, desde príncipe e princesa que viveram felizes para sempre, passando por fantasma que assustava as pessoas, personagens mutantes vivendo em outra dimensão e uma família que vai passear e encontra uma árvore que devorava seres humanos. Foi possível perceber também que as histórias criadas por elas, de alguma maneira, remetiam às histórias que liam e aos desenhos e filmes que viam.

Seguem breves sinopses das histórias criadas:

1 - Narrativas criadas a partir de três quadrinhos, com desenhos e textos feitos pelas crianças e narradas nas vozes das crianças:

As gêmeas: feliz com tudo e brava com tudo

Irmãs gêmeas que assistem juntas a um filme no cinema e depois fazem um jantar em casa.

Ninjas em ação

Personagens Ninjas que lutam para salvar o Japão de um inimigo.

A princesa viúva

Uma princesa viúva que foi ao cinema.

A princesa galanteadora

Uma princesa que muda de ideia sobre com qual príncipe deve se casar.

2 - Narrativas criadas pelas crianças a partir de um formato de *storyboard* (com até seis cenas) e onde as crianças produziram cenários e figurinos, atuaram como personagens e decidiram como gravar cada cena utilizando a câmera:

O Estranho

Uma história que se passa em outra dimensão, onde o personagem Estranho precisa lutar com o Abacaxi Gigante.

Roti

Uma família que vai passear num belo dia de sol e encontra uma surpresa assustadora na floresta.

Os Fantasmas

A história de um fantasma que assustava as pessoas e de uma menina que passou neste dia.

O Príncipe e a Princesa

A história de um príncipe e uma princesa em um reino bem distante.

3 - Narrativas criadas pelas crianças experimentando as possibilidades de desenvolverem personagens e cenários com massinha de modelar, gravando e fotografando as cenas criadas e posteriormente editando e no computador:

O Príncipe e a Princesa mal assombrada

Um príncipe que convida todas as princesas para um baile no castelo e pede que todas venham fantasiadas. Ele se casa com a princesa que estava com a fantasia mais bonita e depois uma maldição acontece.

Estranho x Abacaxi Parte 2: a Chinela vai cantar

Estranho e Abacaxi se encontram novamente e desta vez a Chinela também aparece e colabora no desfecho da história.

Assim, inúmeras narrativas surgiram. Das histórias com as quais as crianças têm contato e que podem influenciar a criação livre de outros enredos e personagens, nem todas interessam e não são todas que provocam uma identificação imediata com aquela maneira de contar ou com aquele conteúdo. Com algumas elas se identificam, com outras não. Quando perguntadas sobre lembranças e inspirações que poderiam ter

colaborado para as histórias criadas durante as oficinas, as crianças nos responderam que as histórias criadas por elas eram histórias que não lembravam nenhuma das histórias que elas já conheciam. Mas, em outras conversas, mostrando suas preferências por alguns filmes e respondendo sobre o que acharam das oficinas, alguns dos conteúdos criados por elas indicavam alguma relação com as histórias que preferem assistir. E algumas respostas indicam ainda que elas sabem avaliar, por exemplo, a atuação dos atores de acordo com o gênero narrativo proposto pela história e os efeitos sonoros de edição condizentes com a emoção que querem transmitir. Conforme seguem nos trechos destacados de algumas das entrevistas:

Renata — O que você gostou mais no filme que você fez aqui com a gente?

Laís — Hum... A parte do Gabriel?

Renata — A parte que o Gabriel aparece?

(Gabriel fez o papel do personagem fantasma e atuou assustando e gritando)

Laís — É.

Renata — E por que você gostou mais dessa parte em que o Gabriel aparece?

Laís — Porque ele atua bem.

Renata — Você lembra como ficou o seu filme depois da edição das imagens e dos sons?

Mateus — Aham. Lembro. Principalmente o som da faca.

Assistimos novamente e Mateus comentou na hora do som da faca:

Mateus — Viu? Eu gostei desse barulho da faca!

Num dos dias de oficina da última etapa, Laís associou livremente os dois roteiros que tinha criado. A primeira história, realizada nas primeiras oficinas, e a segunda história, que ela tinha criado naquele último dia. Ambas foram criadas em formato de *storyboard*, com a sequência de desenhos e os respectivos textos para cada quadro desenhado. Ela então enxergou uma possível interação de uma história com a outra, colocando uma ao lado da outra e comentando:

Laís — E se emendasse essa com essa?

Renata — Podia ficar legal. Podia ser uma história de quê?

Laís — De romance.

Renata — De romance! Teve o casamento deles dois.

Laís — E teve terror também.

Renata — É.

Neste mesmo dia, Laís também associou a história que tinha criado com momentos de passagem de tempo que ela conhece de outras histórias em formato de audiovisual que costuma assistir:

Laís — Podia deixar um pedaço só o castelo aparecendo e dizendo que passou um tempo.

Renata — Legal. Pode.

Aline — É. A gente pode fazer aqui no computador. E deixar a imagem que você quiser na hora dessa fala. Do castelo ou a que você quiser.

Laís — É. Pode dizer: passaram dois meses... (e falou com entonação mais de narrador e fazendo um certo suspense no final).

Ela compreendia que sua história precisava ser mostrada e de alguma maneira narrada fazendo com que todo o enredo e a noção de passagem de tempo fossem mostrados ao espectador. E então veio com a solução encontrada e que queria mostrar em seu filme. Como também nos fala Gardies (2008) sobre a narrativa fílmica:

Por contar fundamentalmente com imagens, a narrativa fílmica (e, de forma mais geral, audiovisual) é vista como um ato de linguagem específico: a mostração. Com efeito, no cinema, contar é desde logo mostrar, dar a ver, ainda que o ato de narração a isso não se reduza. (Gardies, 2008, p. 86).

Mateus, também na última etapa de oficina, inventou o novo roteiro trazendo alguns personagens já criados por ele na história anterior e acrescentando um novo. Enquanto criava e cantarolava ao mesmo tempo, teve a ideia, inspirado por vídeos que gosta de assistir, de deixar uma parte de seu novo roteiro sem conversas entre os personagens:

Mateus — As *intros* não falam, só tem música. Acabei! Vai ser muda.

Aline — Vai ser muda?

Mateus — Vai. O Duende fica lá comemorando, aí o Abacaxi levanta, pega a Chinela e... Vai Chinela!

Renata — Vai ser muda de conversa então?

Mateus — Mas tem música!

Nas duas etapas de oficinas, com todas as crianças que participaram, elas nos indicaram ter familiaridade com a criação de roteiros através de imagens e sons, que inicialmente eram desenhos e textos, já vislumbrando como seriam gravados. E o fato de saberem que as histórias seriam gravadas logo a seguir também parecia ser um estímulo para elas. Percebemos ainda que foram atividades que entretiveram mais do que a atividade de leitura com livro de histórias. O que nos mostra também Fernandes (2009) nos achados de sua pesquisa:

Esse vínculo cada vez maior das crianças com a imagem, principalmente a audiovisual que leva à ideia de que “o contar suponha o ver” como presenciam na TV, no cinema ou no vídeo, parece ser algo relevante dentro do seu contexto social. A especificidade deste contato com histórias faz parte das práticas das quais participam, dos modos como desde cedo se relacionam com o mundo. É visível hoje o quanto as crianças têm a TV, o vídeo, o

computador e o videogame como suportes de leitura e relação com o mundo, muitas vezes anteriores, ou mais presentes, do que sua relação com as práticas de leitura e escrita nos suportes tradicionais valorizados pela escola. (Fernandes, 2009, p. 68).

E então seguimos para os momentos de produção: a hora de tirar a história escrita e desenhada do papel e transformá-la numa história audiovisual.

4.1.2 Produção – espaço de brincar de fazer filmes

Quando estávamos pensando em como gravar cada história, Gabriel assumiu a postura de diretor, espontaneamente, durante uma brincadeira entre eles. Laís e Anne estavam brincando de dançar para a câmera. Em seguida, brincaram de mostrar seus *storyboards* para a câmera, rapidinho, enquanto Gabriel fingia ser o diretor, sentado ao lado da câmera. **Gabriel** — Próximo! Vamos lá! E as meninas se alternavam mostrando para a câmera as suas histórias, no papel do *storyboard*. Gabriel, nos outros dias, gostou muito de ser o diretor de seu filme e queria dar sugestões nas histórias criadas pelas demais crianças, especialmente na hora de gravar.

Cenas como essa mostram que as crianças tinham conhecimento sobre a produção e a transformação das histórias em audiovisual e que também sabiam adaptar e negociar quando algo não estava saindo conforme o planejado. Laís, durante entrevista para o *making of*, nos respondeu que a dificuldade de criar um monstro de quatro cabeças foi o ponto negativo de seu filme, mas que isso foi contornado e ela aprovou o monstro ter ficado com três cabeças. O *making of* completo, com diversos comentários e entrevistas com as crianças, está disponível e pode ser assistido no site⁴ do grupo de pesquisa.

Tivemos outras situações que apontam como pensavam sobre a produção e como se organizavam. Momentos como estes deixam claro que eles percebem o que é necessário para fazer a produção das histórias:

Anne e Mateus olhando suas histórias e comentando o que era necessário ter para gravar:

Anne — O meu é facinho. Só o sol, uma grama com flores, uma princesa e um castelo.

Mateus — O meu é mais fácil ainda, só um duende, um abacaxi gigante e outra dimensão.

Quando produzem uma narrativa audiovisual, as crianças mostram parte do repertório que têm e que trazem sobre como criar e especialmente como contar uma

⁴ Disponível em: <http://caceunirio.wix.com/cace>.

história assim, sobre como devem adequar o conteúdo escolhido e criado por elas à linguagem audiovisual. Elas estão num mundo onde o audiovisual está muito presente. Nasceram neste mundo e com ele se comunicam com facilidade. Fernandes (2005) também nos diz:

As crianças já nascem nesse contexto de leitura de práticas diversas e entremeadas do qual a imagem audiovisual faz parte. Isso permite que vejam de ‘outra forma’ e tenham outros parâmetros para suas narrativas, agora mais ancorados em sua visualidade. (Fernandes, 2005, p. 50).

E a produção é uma das etapas-chave de um processo de realização de um projeto audiovisual. O roteiro tem todas as ideias encadeadas, mas é preciso transformá-las em realidade e para isso a produção se faz fundamental. Gardies (2008) ainda nos lembra que o cinema trouxe profissionais e talentos de outras áreas das artes e conseguiu integrá-los na produção de uma história em formato de filme:

O cinema fez uso pródigo de tudo o que veio antes dele. Quando ganhou a fala em 1930, requisitou o serviço de escritores; com o sucesso da cor, arregimentou pintores; recorreu a músicos e arquitetos. Cada um contribuiu com sua visão, com sua forma de expressão. (Gardies, 2008, p. 21).

As crianças mostraram que entendem que todos estes talentos de alguma maneira são requisitados para se produzir uma narrativa audiovisual. Não utilizaram os nomes técnicos de cada função ou profissão, mas responderam da maneira como conheciam:

Associando funções, a partir do que já tinham visto no jogo e o que tinham vivenciado fazendo seus próprios filmes:

Renata — O que vocês foram no filme de vocês?

Laís — A gente foi desenhista.

Gabriel — Roteirista.

Laís — A gente foi artista, narradora. A gente escolheu as roupas.

Gabriel — A câmera.

Laís — A gente faz a produção.

Marcel (2002) chama de elementos fílmicos não específicos o que podemos reconhecer como figurinos e cenários e que também são peças fundamentais durante a produção.

Elementos fílmicos não específicos o autor entende como “alguns elementos materiais que participam da criação da imagem e do universo fílmicos tais como aparecem na tela. São chamados de não específicos porque não pertencem exclusivamente à arte cinematográfica, sendo utilizados por outras artes (teatro, pintura). (Marcel, 2002, p. 56).

O vestuário ou figurino aparece como peça importante e mais realista do que no teatro:

Assim como a iluminação ou os diálogos, o vestuário faz parte do arsenal dos meios de expressão fílmicos. Sua utilização pelo cinema não é

fundamentalmente diferente da que é feita pelo teatro, embora seja mais realista e menos simbólica na tela do que no palco, pela própria vocação da sétima arte. (Marcel, 2002, p. 60).

E o cenário pode ser aproveitando uma paisagem natural ou pode ser construído em estúdio:

No cinema, o conceito de cenário compreende tanto as paisagens naturais quanto as construções humanas. Os cenários, quer sejam de interiores ou de exteriores, podem ser reais (isto é, preexistir à rodagem do filme) ou construídos em estúdio (no interior de um estúdio ou em suas dependências ao ar livre). (Marcel, 2002, p. 62-63).

As crianças mostraram que sabem o que será um cenário, quais serão os figurinos e até quais são as referências nas quais estão se apoiando – como podemos destacar no caso do Mateus, que deixou a tela do computador parada na cena de outro vídeo com um personagem e um movimento que ele queria construir de forma semelhante – e foram então nos mostrando como tudo isso deveria ser produzido para as cenas de suas histórias:

Mateus — Esse dente tem que ficar menor. Cruz-credo.

Renata — Foi você que teve a ideia de abrir o vídeo e parar na Chinela para ficar vendo?

Mateus — Foi sim. Fiz a cabeça do duende, as orelhas estão maiores que ele. O duende não vai ter braço. Ou pode ter um braço bem magrinho, idêntico a mim.

Renata — Então a gente tem que fazer um príncipe, uma princesa e um castelo?

Laís — E uma cama pro príncipe. Uma cama especial. Vou fazer.

Renata — Posso chegar esse aqui pro lado? (Uma bolinha de massinha.)

Laís — Pode. Mas deixa aqui perto porque eu vou usar na próxima.

E seguimos com as oficinas como se fossem mesmo brincadeiras. As crianças estavam atentas ao que estavam produzindo, sabiam a continuidade de cada cena e sabiam aonde queriam chegar, mas também estavam à vontade no ambiente e brincando, de forma descontraída, de criar e preparar as cenas que iriam gravar.

Laís coloca os bonequinhos embaixo do arco, na cena do casamento. E de costas.

Aline — Mas por que eles estão virados de costas? É assim mesmo?

Laís — (abrindo um sorriso): É!

Renata — É a cena do casamento, como a Laís criou, e eles estão virados pra lá mesmo.

Aline — Ah, tá.

Laís aproxima com o zoom e mostra mais o castelo, do cenário, e fica vendo a cena e criando uma música e falando com a voz do “feitiço” que aparece na sua cena final.

Laís — E aí...

E depois começa a preparar os objetos de cena para gravar a última cena. Começa a colocar a cama da última cena no cenário.

Laís — Ih! Esqueci de mudar o cabelo da princesa! Ela casava de coque.

Renata — Ah é... Ela casava de coque.

Laís — Mas tá tudo bem. Já foi.

Aline — E agora, nessa cena que você tá montando, a princesa tá careca?

Laís — Tá. Teve a maldição... Calvície capilar (risos).

Aline — Então vamos fotografar só a Chinela?

Mateus — Isso. Enquanto ela estiver voando, vai ser só ela. Sabe o que é legal na Chinela? É que ela sai voando e ela canta. É mágica.

Renata — A Chinela tem algum poder diferente?

Mateus — Não. Ela só canta e arrasa todo mundo. Ela canta e arrasa, ela canta e arrasa. Ótimo ela já está quase chegando na cara dele. Ela chegou! A Chinela cantou! A Chinela cantou!

4.1.3 Câmera – a câmera pode se tornar um brinquedo

A câmera pode se tornar um brinquedo e as crianças rapidamente passam a lidar com ela desta maneira, como nestes momentos:

Mateus e Laís brincando com a câmera que estava ligada apenas para registro.

Mateus em frente à câmera, pulando, e Laís “gravando”.

Laís — Fala o seu nome.

Mateus — Oiê!

Laís — Fala o seu nome, Mateus!

Mateus — Você já falou. (E continua pulando para a câmera.)

Laís — Quantos anos você tem?

Mateus — Oito.

Laís — De onde você fala?

Mateus cansa e vai embora.

Laís — Do Rio de Janeiro!

E acaba a brincadeira deles.

Cenas como essa mostram que esse experimentar-se em frente à câmera demonstra o que conhecem pelo modo como reproduzem as cenas vistas na TV e em outros vídeos. Salgado (2005) nos diz que quando as crianças criam suas próprias narrativas elas alternam os papéis de autor e personagem e, assim, também compõem suas identidades. Ela também nos fala sobre o quanto o universo lúdico infantil é rico e estimulante para que a criança crie suas histórias a partir dele e fale sobre si mesma nas histórias criadas:

É também nesse universo que as crianças, ao criarem narrativas, vêem-se como autores e personagens das histórias que inventam e deparam-se, no espelho refletido por essas histórias, com a imagem dos heróis e vilões que constroem para suas próprias vidas. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. (Salgado, 2005, p. 238).

Em outros momentos, a curiosidade demonstrada com a câmera apontava que ainda precisavam experimentar mais:

Mateus e Laís ficaram mais curiosos com a câmera e foram pra perto dela.

Mateus — Onde sai a nossa voz?

Laís — Acho que é aqui nesses buraquinhos da frente.

(E voltaram para escrever e desenhar suas histórias.)

Laís — Posso ver o seu?

Mateus — Tô no último quadradinho.

Laís — Quando você terminar eu vejo.

As atividades nos dias de oficinas permitiram algumas outras experiências e vimos que a câmera desperta rapidamente um interesse em aprender a mexer e testar algumas gravações. Na última etapa de oficinas, Mateus chegou trazendo sua câmera, por livre e espontânea vontade, e começamos a conversa a partir dela, uma espécie de brinquedo que ele próprio estava retomando o uso e parecia querer brincar e experimentar mais:

Mateus — Olha: eu trouxe isso.

Aline — Olha que legal. É uma câmera. E você usa bastante a sua câmera? O que você grava normalmente?

Mateus — Humm... Não gravo já faz tempo.

Aline — Mas quando você estava gravando, você gravava o quê?

Mateus — Sei lá... Ficava gravando mesmo. Da última vez gravei lá na Argentina.

Aline — Mas você gravou o quê?

Mateus — É que eu fui ao zoológico.

Aline — Ah, o zoológico de lá é muito legal, né? Também já fui ao zoológico de lá.

Mateus — É muito maneiro.

Renata — E essa câmera você pediu? Alguém te deu de presente?

Mateus — É que meu pai tinha me dado, mas eu nem sabia que eu tinha, aí ele me mostrou.

Mexendo de fato e usando a câmera, durante as oficinas, as crianças foram nos indicando o que conheciam e o quanto a brincadeira agradava a elas. Marcel (2002) nos fala da participação criadora da câmera na realização de uma narrativa contada com imagens e sons. E sobre as opções por determinados enquadramentos que o diretor opta por fazer e com determinadas intenções:

Eles (os enquadramentos) constituem o primeiro aspecto da participação criadora da câmera no registro que faz da realidade exterior para transformá-la em matéria artística. Trata-se aqui da composição do conteúdo da imagem, isto é, da maneira como o diretor decupa e eventualmente organiza o fragmento da realidade apresentado à objetiva, que assim irá aparecer na tela. (Marcel, 2002, p. 35).

As crianças nos mostraram, enquanto decidiam como preparar e gravar as cenas de suas histórias, o quanto estavam aproveitando a brincadeira e o quanto conheciam de enquadramentos e de como posicionar a câmera de acordo com o objetivo de cada cena criada por elas.

Mateus: — Consegui! Agora tem que fazer levantando. Vou precisar colocar ele mais pro lado.

Renata — Mais pro lado pra ficar quase no meio da sua cena?

Mateus — É. Agora eu vou fazer o Yoda só correndo um pouquinho. Mais um zoonzinho, mais um zoonzinho. (Vai falando enquanto mexe na câmera.)

Renata — Então está pronta a primeira cena?

Laís — (brincando): Tá. Ação! Vamos! Primeira cena... Ação!

Laís riu e começou então a fotografar e decidir os planos e enquadramentos que queria.

Por fim, Laís mexe na câmera e fala olhando pro cenário, somente com o castelo enquadrado, abre bem os braços, de frente pro cenário, e fala em tom de finalização: E fim!

Em alguns momentos, as crianças mostravam que conheciam bem os enquadramentos que queriam usar e os movimentos que gostariam que aparecessem em suas cenas. Estavam bem entrosadas com a câmera e mexiam com facilidade para aproximar, afastar, dar movimento em alguma cena, entre outros. Enquadrar, para elas, era fácil. E estavam certas de onde queriam chegar, como queriam mostrar cada cena. Podiam não usar os termos mais técnicos da linguagem audiovisual, não falavam “enquadrar”, por exemplo, mas posicionavam a câmera como queriam e, algumas vezes, quando ainda não estava como gostariam, nos indicavam com movimentos corporais e pediam auxílio para chegar lá. Enquadrar, como Gardies (2007) nos define, ajuda a entender também os objetivos que o autor e/ou diretor certamente tem quando opta por um ou outro enquadramento:

Enquadrar de forma mais ou menos fechada e segundo um eixo determinado significa colocar o espectador a uma distância perceptiva e imaginária do representado. Esta distância tem um papel essencial na continuidade-descontinuidade dos planos em que se desenrolam a narrativa ou os discursos fílmicos. (Gardies, 2007, p. 27).

Eis o que nos mostraram as crianças:

Laís — É melhor assim... Meio pra baixo... (apontando e mostrando com o braço como queria a câmera).

Aline — Então vê aqui se tá do jeito que você queria. Vê se tá como você acha melhor.

Laís — Tá. (ajustando um pouco mais a câmera no tripé).

Aline — Mas assim a gente não consegue ver o castelo. É isso mesmo que você quer?

Laís — É. Primeiro eu vou mostrar só o príncipe. Depois que vai aparecer tudo.

Laís vai então preparar os personagens em cena para a cena 2 e olha no seu *storyboard*, dando uma checada em como desenhou.

Aline — Já que nessa são só esses bonequinhos, lembra que você pode aproximar mais se quiser. E pode chegar a câmera mais pra frente ou mais pra trás. Essa é a primeira cena?

Laís — Segunda cena!

Aline — E você quer fazer mais algum movimento?

Laís — Não. Assim tá bom.

Renata — Tá fácil de mexer na câmera? O tripé tá bom assim?

Laís — Muito fácil!

Renata — Você já viu todas as opções que você tem? Quer falar disso pra gente?

Laís — Não precisa. Já sei. (E vai ajustando a câmera para o que quer nesta cena).

Laís — Tá ficando perfeito!

As crianças sabiam também sobre a importância da continuidade e do que era fundamental ter e aparecer em cada cena de suas histórias para que a compreensão do enredo não fosse prejudicada e, mais ainda, para que a história com áudio e vídeo fosse o mais fiel possível à história criada por elas no roteiro e no *storyboard*.

Laís — Tá pronto! (Depois que arrumou a primeira cena).

Aline — Eu tô achando que você só gostou do príncipe, hein?! Tá deixando a princesa de lado.

Laís — Tô procurando o cabelo da princesa.

Aline — Como assim?

Renata — É que ela tem cabelo, mas no casamento ela tá de coque, não é?

Laís — É.

(E encontra a bolinha que ela tinha separado para ser o coque.)

Laís começa a brincar, de vez em quando, mexendo com a câmera no tripé e vendo como estão ficando os enquadramentos, conforme vai arrumando os personagens no cenário.

E também deixou os dois vestidos da princesa separados, porque ela queria usar um em cada cena.

E assim partimos para a etapa seguinte, que é a edição do material gravado e que as crianças que participaram das últimas oficinas, conforme já exposto, tiveram a oportunidade de também praticar utilizando um programa de edição no computador. Observamos através das percepções delas o quanto conheciam sobre a relação da gravação (os planos gravados) com a edição (os planos selecionados e montados) e como uma influencia na outra, como nos diz Gardies (2007):

Lembremos que o plano constitui uma unidade técnica de tomada de vista e de montagem. Enquanto que, no momento da rotação, o plano inclui as imagens e os sons captados entre o princípio e o fim da ação e do seu registro, no filme visto pelo espectador corresponde àquilo que foi conservado na montagem e a diferença de comprimento entre um e outro pode ser considerável. (Gardies, 2007, p. 17).

4.1.4 Edição – montar a história e criar efeitos no computador pode fazer parte da brincadeira

Mateus — Olha... Eu sou antigo (risos).

Aline — Isso foi por que você escolheu preto e branco.

Mateus — Nossa... Eu sou antigo!

Refletindo com as crianças sobre o que fizemos nas oficinas e sobre a edição final dos filmes delas, mostramos os filmes editados no momento das entrevistas individuais e perguntamos se gostariam de mudar algo. Laís e Anne disseram que não mudariam nada. Gabriel e Mateus responderam que tinham vontade de fazer algumas mudanças:

Aline — Você acha que se você pudesse gravar de novo o filme “O Estranho” você mudaria alguma coisa?

Mateus — Sim.

Aline — O que você mudaria?

Mateus — A maioria.

Aline — É? Faria outras cenas?

Mateus — É. Eu ia mudar o vilão... Mas a faca eu ia deixar.

Renata — Agora que você viu novamente o seu, tem alguma coisa que você gostaria de mudar?

Gabriel — Tem sim. O mundo ia explodir com a árvore devoradora e sua equipe.

Editar e ou montar uma narrativa audiovisual é o momento de encadear todas as cenas que foram gravadas e incluir efeitos sonoros e visuais, seja quando a narrativa pede desde o roteiro ou quando o autor deseja. Marcel (2002, p. 132) define montagem como “a organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração.” E Gardies (2007) nos traz uma definição semelhante e coloca também a função da montagem:

A primeira função da montagem é fornecer um suplemento de sentido às imagens, cujo mero conteúdo não poderia dar esse sentido. A associação dos planos permite ligar situações, reunir ou separar elementos, articular numa determinada continuidade aquilo que, sem esta operação de montagem, seria apenas visto como isolado. (Gardies, 2007, p. 35).

Na última etapa das oficinas, quando participaram Laís e Mateus, mostramos a eles algumas possibilidades de mudanças na edição utilizando um programa no computador, com ferramentas e recursos que ensinamos como funcionavam. Eles

resolveram mudar efeitos sonoros em partes de seus filmes. Ambos ficaram bem curiosos e entretidos com o programa. Mateus também escolheu mudar a arte do título de seu filme e a maneira como os créditos finais apareciam na tela. Quando comentamos que o programa de edição era gratuito e que poderia ser baixado da Internet, eles rapidamente comentaram:

Laís — Vou pedir para meu irmão baixar para mim.

Mateus — Oba! Vou falar com meu pai para baixar.

Nesta última etapa das oficinas, também ofereceremos materiais, caso as crianças tivessem interesse, para que criassem uma nova história e experimentassem ali, no mesmo dia, todo o processo: criação do roteiro, produção, gravação com a câmera e edição no programa no computador. Assim foi feito e aqui destacamos momentos e reflexões mais específicos das percepções das crianças em relação à edição que, dessa vez, também foi experimentada por elas. As sinopses e os vídeos produzidos nesta última etapa das oficinas também estão disponíveis no site⁵ do grupo de pesquisa.

Edição é uma palavra que não parecia fazer parte do repertório das crianças, mas seu significado é rapidamente percebido:

Mateus — Como assim edição?

Renata — Pois é, eu ia te perguntar se você sabe o que é edição.

Renata — Ali no computador tem tudo que a gente gravou, se você quiser tirar um pedacinho, botar uma música, um desenho, tudo isso se chama edição, nessa câmera você consegue fazer isso?

Mateus — Não. Só se tiver com rádio assim do ladinho.

Uma articulação de imagens com sons que foi rapidamente percebida pelo Mateus. A câmera dele, de fato, pode gravar as imagens e os sons do “rádio assim do ladinho”, como ele próprio falou, e pode compor o que está sendo contado com as imagens acrescentando os sons. Marcel (2002) comenta sobre a amplitude do nosso campo auditivo e como o som colabora de maneira decisiva quando está numa composição com imagem:

O movimento é certamente o caráter mais específico e mais importante da imagem fílmica. O som é também um elemento decisivo da imagem pela dimensão que lhe acrescenta, ao restituir o ambiente dos seres e das coisas que percebemos na vida real; nosso campo auditivo, com efeito, engloba a todo momento a totalidade do espaço ambiental, enquanto o nosso olhar não

⁵ Disponível em: <http://caceunirio.wix.com/cace>.

consegue cobrir mais de sessenta graus de uma só vez, sendo que apenas trinta de maneira atenta. (Marcel, 2002, p. 22).

Estamos todos muito acostumados a ver e a interpretar narrativas audiovisuais com uma linguagem que é própria de cortes e decisões resultantes da edição destas mesmas narrativas. Carrière (2007) comenta que não surgiu uma linguagem autenticamente nova até o momento em que os cineastas começaram a cortar o filme em cenas. Assim nascia a edição. E hoje, como ele diz:

Interpretamos, corretamente e sem esforço, essas imagens justapostas, essa linguagem. Nem percebemos mais essa conexão elementar, automática, reflexiva; como uma espécie de sentido extra, essa capacidade já faz parte do nosso sistema de percepção. (Carrière, 2007, p. 14).

É esse nosso sistema de percepção que nos indica, por exemplo, que um plano mais aberto quer mostrar a dimensão do local enquadrado pela câmera e que um detalhe desse mesmo local, quando mostrado em destaque, num plano mais fechado e logo em seguida ao plano mais aberto que acabamos de ver, está indicando que o assunto em destaque terá uma certa importância na narrativa. São interpretações que costumamos fazer sem esforço. E quando nos tornamos produtores, assim como as crianças da pesquisa, realizamos as nossas escolhas criando uma narrativa audiovisual levando em conta todas essas referências às quais estamos acostumados. As mudanças e as criações das crianças durante alguns momentos experimentando a edição de suas histórias no computador nos mostram parte disso:

Laís indicando que queria o castelo no meio de sua cena, mas não necessariamente o castelo deveria aparecer como um detalhe:

Laís — Pode fazer esse do castelo aparecer mais no meio?

Aline — Cortar e colocar no meio?

Laís — Não. Só aparecer mais no meio.

Aline — Ah, tá.

Em outro momento, realizando mudanças na edição de sua história anterior e escolhendo um som que considerou que poderia combinar mais com a narrativa da cobra que por fim matava a menina:

Aline — Mais alguma história pra gente continuar daqui? O que aconteceu depois da cobra?

Laís — A cobra comeu a menina e matou ela.

Aline — E você acha que algum desses sons se encaixaria no seu filme?

Laís escolheu um som de suspense.

Aline — Em que parte do filme você colocaria esse som?

Laís apontou em que cena queria colocar o som de suspense.

Aline mostrou como colocar o som.

Laís marca e insere o efeito. E escuta como ficou, junto com as imagens, toda sorridente.

Mateus também fez a experiência de mudar trechos durante a edição e foi realizando suas escolhas, sem perder o tom da brincadeira e com bastante curiosidade:

Mateus — Ué, mas tá girando?

Aline — É porque você escolheu esse efeito, lembra?

Mateus — Eu? Nossa, parece que alguém tá assim... Meio câmera escondida, meio atividade paranormal.

Aline — Mas se você quiser tirar o efeito, a gente pode tirar também.

Mateus — Não! Gostei... Eu estou meio de cabeça pra baixo. Nossa, olha os créditos como ficaram!

Aline — Aqui você pode escolher se quer mais em cima, mais embaixo, mais no meio...

Mateus — Quero mais no meio. Uau! Vou mudar aqui, o título vai ser *O Estranho versus* Abacaxi.

A edição é a parte final para que a narrativa audiovisual chegue ao objetivo traçado no roteiro. É uma linguagem sutil e ao mesmo tempo complexa, como nos fala Gardies (2007), e também é “capaz de transcrever com agilidade e precisão não só os acontecimentos e os comportamentos, mas também os sentimentos e as idéias”. Brincamos e experimentamos durante as oficinas, ao mesmo tempo que as criações surgiram e tiveram seu percurso realizado do roteiro até a finalização no momento da edição. As ferramentas e os recursos necessários à escrita dos roteiros, à produção e gravação das cenas e à edição final das narrativas foram colocados à disposição das crianças e elas se utilizaram deles ora com propriedade, ora com curiosidade.

Carrière (2007) nos fala sobre o processo narrativo com imagens e sons e sobre a imagem em movimento ao alcance de todos, já no ano de 1920:

Ao contrário da escrita, em que as palavras estão sempre de acordo com um código que você deve saber ou ser capaz de decifrar (você *aprende* a ler a escrever), a imagem em movimento estava ao alcance de todo mundo. Uma linguagem não só nova como também universal: um antigo sonho. (Carrière, 2007, p. 17-18).

E este sonho cresceu. Ganhou o mundo. Não importa a idade. Tendo curiosidade, tendo um equipamento simples em mãos para produzir, o código audiovisual pode ser compreendido com facilidade e quase como uma linguagem universal. A educação pode se apropriar cada vez mais dessa ferramenta, se assim desejar, e assim chegamos às considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quem inventa fica mais perto da realidade”
(Mario Quintana)*

Inventar, criar, descobrir o que está ao nosso redor em um mundo que hoje é muito habitado por imagens – estejam elas em movimento ou não – e pelos mais diversos sons. Mais do que descobrir, ressignificar o que conhecemos. Refletir sobre a realidade que algumas vezes está posta e talvez enxergá-la de outra maneira. “Quem inventa fica mais perto da realidade”, nas palavras do poeta Mario Quintana, é um verso que ilustra de maneira poética alguns dos achados desta pesquisa. Talvez também tenhamos inventado novas formas de ver e entender essa realidade na pesquisa.

Iniciei este estudo com algumas perguntas: Como as crianças se relacionam com este vasto universo envolvendo sons e imagens? Como adquirem conhecimentos para lidar com essas narrativas e para construir as suas próprias a partir do que veem nas telas? Que experiências trazem a partir do que vivenciam como receptoras e produtoras de cultura? E assim, atuando com crianças produtoras de cultura e que convivem com as mais diversas histórias desde sempre, busquei perceber o quanto as produções delas durante a pesquisa, através das oficinas de criação e produção de narrativas audiovisuais, poderiam colaborar também na construção de espaços de cidadania e crescimento mútuo.

A infância foi compreendida como protagonista e numa concepção de criança como produtora de cultura e autora de suas próprias histórias. Dessa maneira, o foco maior desta pesquisa esteve no processo de criação e produção audiovisual das crianças e não na qualidade técnica de um produto final a ser exibido para um grande público ou apresentado como conclusão de uma etapa de trabalho. Esse processo de criação e produção se mostrou bastante rico e entendo que colaborou nos achados da pesquisa.

Assim, inspirada também pelo poeta Fernando Pessoa, quando nos diz que “O caminho faz-se caminhando”, segui na caminhada e construindo junto com as crianças, sujeitos desta pesquisa, as minhas reflexões. Um caminho que foi trilhado numa pesquisa-intervenção e que me convidou o tempo todo a repensar e a estar atenta à minha postura enquanto pesquisadora, uma vez que eu estou inserida no contexto e na realidade que tive a intenção de colaborar para a transformação. Foram experiências vividas com as crianças e que me fizeram refletir e seguir atenta também aos lugares de

alteridade experimentados por adultos e crianças durante todo o processo de uma pesquisa-intervenção, como aparecem tão bem relatadas no trecho abaixo:

O caráter de intervenção está em que o próprio pesquisador se percebe inserido na realidade que pretende transformar. Trata-se de uma busca de sentidos na qual pesquisador e criança não apenas se colocam em face de um tema, mas se recolocam um em face do outro, na construção de novas possibilidades de abordar o tema. Colocam-se em jogo as possibilidades de horizontalidade da palavra como um princípio balizador ético para a produção de conhecimento. (Macedo, Santos, Flores e Ribes, 2012, p. 105).

E foi assim que produzimos e construímos juntas – crianças e eu – as atividades das oficinas desta pesquisa e as possibilidades de interação e troca de conhecimentos.

Buscando relacionar o que surgiu no meu campo com os demais autores que me ajudaram nestas reflexões, posso dizer que as relações das crianças com as narrativas audiovisuais a que têm acesso, assim como com as que elas próprias criam e produzem, mostram que de fato elas estão inseridas neste vasto mundo de sons e imagens que nos rodeia e que têm conhecimentos para compreendê-lo e para participar dele.

As competências comunicativas, das quais nos fala Orozco (2010), apareceram quando as crianças comentaram o quanto conhecem sobre o que é preciso para se criar e produzir uma história com a linguagem audiovisual e no formato audiovisual. O acesso delas e o consumo por elas de histórias narradas dessa maneira também é bem diverso e isso foi possível perceber tanto nas respostas que nos deram em rodas de conversa e nas entrevistas quanto nos roteiros livremente criados por elas para contarem o que tivessem vontade. Apareceram histórias com enredos bem variados, desde príncipe e princesa que viveram felizes para sempre, passando por fantasma que assustava as pessoas, personagens mutantes vivendo em outra dimensão e uma família que vai passear e encontra uma árvore que devorava seres humanos. Aqui podemos ver a cultura abarcando o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo na vida social, dos quais nos fala Canclini (2005), e vemos também as crianças como produtoras de cultura em um dos espaços onde estavam convivendo, ainda que por pouco tempo, e trazendo parte de seus repertórios e algumas das mediações colaborando na produção dos sentidos que apareceram em suas histórias.

Hoje a linguagem audiovisual está presente em muitos momentos de nossas vidas. Talvez não nos demos conta do quanto ela nos influencia e nos condiciona a alguns pensamentos e comportamentos. Talvez também não estejamos atentos ao fato de que podemos nos aproveitar dela para criar e também emitir nossas mensagens com a

força que as imagens e os sons podem nos proporcionar. Percebemos o quanto os acessos das crianças são direcionados a certos materiais e conteúdos audiovisuais ficando outros fora do repertório delas por falta de acesso. O acesso aos produtos audiovisuais americanos é grande, enquanto as produções nacionais, locais e mais próximas da cultura delas acabam sendo desconhecidas. Destacamos a importância dessa ampliação do acesso através de políticas e práticas que contemplem filmes e produções audiovisuais diferenciadas culturalmente, trazendo questões locais e globais para que as crianças possam se reconhecer nelas e para que também estas possam inspirar suas produções. Talvez as escolas, os pontos de cultura, os centros culturais como um todo e os educadores sensíveis a essas questões possam colaborar na ampliação desse acesso.

Quando estamos em contato com algum produto audiovisual, seja ele qual for, composto por uma narrativa longa ou curta e sem importar se nos desperta maior ou menor interesse, sempre, de alguma maneira, nos apropriamos daquilo que estamos vendo e ouvindo. Formamos nossas opiniões, por vezes fazemos algum juízo de valor, nos identificamos mais ou menos com o conteúdo, determinamos por quanto tempo estaremos atentos àquela narrativa, entre outros. Apropriações que as crianças igualmente fazem sobre os conteúdos audiovisuais aos quais têm acesso e que também vão colaborando para a formação de seus repertórios. Além disso, quando incentivadas e quando há interesse por parte delas, enquanto produtoras de cultura que também são, produzem suas próprias histórias e nelas nos contam, de alguma forma, sobre suas questões e suas visões de mundo.

Duarte (2009, p.68) fala que “precisamos saber de que maneira a linguagem escrita e a linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva.”. E podemos sim fazer uso delas. As narrativas audiovisuais podem ser criadas e difundidas por todo aquele que desejar, seja adulto ou criança. A pesquisa mostrou um pouco dessas combinações que as crianças fazem e nos fez perceber e refletir sobre suas criações.

Durante as oficinas, logo nos primeiros dias, foi possível perceber que as brincadeiras no coletivo, como dominó e jogo da memória, facilitavam uma conversa inicial onde tínhamos a intenção de tentar saber o que a criança estava achando daqueles encontros e da possibilidade de se criar e produzir um filme. Logo nos primeiros encontros também foi possível perceber que as crianças gostavam de falar sobre suas preferências em geral e queriam dar sugestões sobre o que mais poderia ser perguntado

em relação aos filmes e personagens favoritos. E assim fizemos. A dinâmica de jogar a bolinha de pano brincando com perguntas e respostas foi muito bem aceita e fez parte das atividades durante quase todos os dias de oficinas. Tanto essas sugestões espontâneas das crianças quanto as interações promovidas por brincadeiras que permitiam conversas sobre os mais diversos temas foram momentos em que percebi a importância de realmente pensarmos as crianças como sujeitos ativos durante um processo de pesquisa, como nos dizem Macedo, Santos, Flores e Ribes (2012, p.92): “Pensar as crianças como sujeitos ativos no contexto da pesquisa implica entendê-las como dotadas de capacidade de agir no mundo social e de construir interpretações e intervenções singulares.” Percebi, principalmente, a importância de valorizar as respostas e as percepções das crianças em momentos não necessariamente esperados ou planejados para isso, pois, muitas vezes, apareciam exatamente nesses momentos as respostas mais sinceras e espontâneas, sem interferência ou influência do ambiente preparado ou dos demais participantes.

E assim, pelo caminho da arte, da criatividade e da livre expressão de ideias que, aos poucos, ganham o formato de um roteiro e de uma narrativa com imagens e sons, e percebi também o quanto é enriquecedor deixar que as crianças tragam suas histórias sem que um tema seja definido previamente, exercitando livremente a imaginação e com total liberdade para criar. É também um pouco do outro tempo, do qual nos fala Fresquet (2013):

Em geral, os centros educativos tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas restritas ao campo das artes e, quando algum professor arrisca “imaginar” em suas aulas sobre outros temas, isso é considerado como “tempo perdido”. Em busca desse “tempo perdido” é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos de saber, da descoberta e da invenção. (Fresquet, 2013, p. 29).

Talvez seja encontrando cada vez mais este outro tempo – e que nada tem de tempo perdido – que tenhamos as pistas para enriquecer e incentivar ainda mais as criações e reflexões das crianças nos muitos espaços por onde circulam e convivem, sejam eles na escola ou fora dela, com a certeza de que as respostas encontradas também não serão fechadas e que nos levarão a outras perguntas. E nós, adultos, temos um papel importante nesta mediação educativa colaborando para que ela seja “significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias”, como nos dizem Fantin e Rivoltella (2010), pensando ainda em outras possibilidades para a prática pedagógica nos espaços educativos:

Afinal, as crianças convivem com essa realidade e, brincando, vão interagindo, aprendendo e construindo novas relações entre si, com os pares e com a cultura, e a educação não pode deixar de mediar essas produções de sentidos. Para além da homologação da cultura e da crítica ao consumismo na era digital, as mediações educativas podem assegurar a diversidade de experiências e potencializar as oportunidades considerando as inúmeras relações que as crianças estabelecem nos cenários contemporâneos. (Rivoltella e Fantin, 2010, p.103).

Convivendo com as narrativas audiovisuais, criando e contando histórias, valores são construídos e significados são repensados. O ritmo é acelerado, as mudanças acontecem rápido e as crianças parecem não ter dificuldades para acompanhar. Elas entram com facilidade nessa dinâmica, e produzir histórias com áudio e vídeo parece ser um atrativo para elas. Como então aproveitar e potencializar esse recurso para a formação delas e de todos nós, enquanto sujeitos, cidadãos e educadores? No trajeto percorrido até aqui, refleti ainda sobre como podemos colaborar para que as experiências sejam de verdade experiências e para que nos toquem no sentido de nos transformarem mesmo, como nos diz Larrosa (2002). E a Educação, se assim desejar, pode se apropriar cada vez mais do audiovisual como uma ferramenta e da criação de histórias com imagens e sons como colaboração no processo de aprendizado.

Concordando ainda com Kramer (2008), quando nos fala da valorização da criança enquanto autora de sua própria história:

Há alguma dúvida de que a escola e a área da educação muito teriam a ganhar se se considerasse a criança na sua condição de sujeito da história, ao invés de tomá-la – como hoje é tão comum – de maneira descolada de sua classe social, de uma cultura, de sua etnia, da sua história enfim? As crianças são diferentes e tem especificidades não só por pertencerem a classes sociais diversas, ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores de suas famílias interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção social; também as suas histórias concretas e a história de seu tempo precisam ser consideradas. (Kramer, 2008, p 64-65).

Percebemos parte disso através da convivência e das histórias criadas e contadas pelas crianças durante as oficinas desta pesquisa. Termino por aqui, mas ainda deixo uma questão para pensarmos juntos: como podemos colaborar e incentivar, enquanto educadores, para que todas as crianças sejam reconhecidas e valorizadas como autoras de suas próprias histórias, com totais condições e direitos garantidos para fazê-lo? E aponto um possível caminho: valorizar os muitos espaços onde a educação acontece e a rica troca de impressões que pode surgir durante esses encontros – sejam eles no processo de fazer pesquisa com crianças ou simplesmente estando de verdade abertos às transformações propiciadas pela convivência com as crianças em qualquer outro

ambiente educativo – dando a mão a elas, no sentido literal e figurado, e muitas vezes ainda nos permitindo a oportunidade de reencontrar a criança única e especial que mora dentro de cada um de nós. Aquela mesma criança, menino, moleque, que toda vez que o adulto balança, ele vem e lhe dá a mão. E assim seguimos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BENTES, Ivana. **Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo.** In Made in Brasil. Três décadas do vídeo brasileiro. Arlindo Machado (org.). São Paulo: Itaú Cultural, 2003. p 113-132.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In Revista Brasileira da Educação. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPEd, 2002.

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

CANCLINI, Nestor Garcia. **A cultura extraviada nas suas definições.** In: Diferentes, desiguais e desconexos: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, p. 35-53.

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

CARRIÈRE, Jean Claude. **A linguagem secreta do cinema.** Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

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

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo: n. 23, p. 36-61, mai/jun/jul/ago, 2003.

DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

_____; SACRAMENTO, Winston; SANTOS, Luciana. **Formação do gosto na relação de crianças com filmes.** In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (Orgs). Crianças, mídias e diálogos. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Estudos Culturais: uma introdução.** In: O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANTIN, Monica. **Crianças, Cinema e Educação além do arco-íris**. São Paulo: Ed. Annablume, 2011.

_____. **A infância e seus destinos no contemporâneo**. Revista Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v.8, n. 11, p. 47-58, 2002.

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

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** 2009. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **A narrativa no pensamento de Walter Benjamin**. Revista Cultura Vozes: cultura, educação e filosofia, Petrópolis: Editora Vozes, n. 3, mai/jun. 2003.

_____. **As crianças e os desenhos animados – mediações nas produções de sentidos**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARDIES, René. **Compreender o cinema e as imagens**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2008.

GATTO, Érica Rivas. **Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclube megacine**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

MACEDO, N. M. R.; SANTOS, N. O.; FLORES, R. L. B.; PEREIRA, R. M. R. **Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças**. In: PEREIRA, R. M.; MACEDO, N. M. R. (orgs). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

OROZCO G., Guillermo. **Hacia una cultura de participación televisiva de las audiencias**. Ideas para su fortalecimiento. Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo. Vol. 7, n. 9, p. 13-31. 2010.

PEREIRA, R. M. R. **Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior**. In: PEREIRA, R. M.; MACEDO, N. M. R. (orgs). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. **Pesquisa com crianças**. In: PEREIRA, R. M.; MACEDO, N. M. R. (orgs). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Por uma ética da responsividade:** exposição de princípios para a pesquisa com crianças. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a7LCTT7HKzc>>. Acesso em: 30/03/2015.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Resenha por Cristiane Silva Melo, Simone Burioli Ivashita e Elaine Rodrigues. Revista Histedbr, Campinas, n. 35, p. 311-316, set 2009.

QVORTRUP, Jens. **Apresentação:** nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Pro-Posições. Campinas, vol. 22, n. 1, jan/abr. 2011.

SALGADO, Raquel Gonçalves, Solange Jobim e Souza (orientadora). **Ser criança e herói no jogo e na vida:** a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Rio de Janeiro, 2005. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, PUC-RJ.

SANTIAGO, Silviano. **O narrador pós-moderno.** In: Nas malhas das letras. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989, p. 38-52.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** Revista Brasileira de Educação, vol. 17, n.50, maio-agosto de 2012, p. 267-282.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Inscrição

Anexo 2 – Termo de Autorização

Anexo 3 – Roteiro da entrevista

Anexo 4 – *Storyboards* criados pelas crianças na primeira etapa de oficinas

Anexo 5 – *Storyboards* criados pelas crianças na segunda etapa de oficinas

Anexo 1 – Ficha de Inscrição**FICHA PARA INSCRIÇÃO NA OFICINA****Nome completo da criança:****Idade da criança:****Nome completo do responsável:****Telefone de contato do responsável:****Outro telefone para contato (caso necessário):****E-mail do responsável:**

Anexo 2 – Termo de Autorização**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____
 _____, RG _____, como representante legal de
 meu _____ (a)

_____,
 menor, de ____ anos, nascido em ____/____/____, RG _____,
 autorizo sua participação na pesquisa “Crianças, cinema e narrativas audiovisuais”
 (título provisório) a ser realizada pela pesquisadora Renata Gazé Celestino, RG
 11343865-9 IFP, CPF 081227777-59, aluna do Programa de Pós-Graduação em
 Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, matrícula
 13107P6M03. Autorizo, ainda, a divulgação de seus textos, trechos da entrevista,
 imagem e vídeos para fins da pesquisa e para divulgação da mesma, na integralidade ou
 partes, no Brasil ou no exterior, em qualquer mídia e sem limitação de tempo, estando
 totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela
 participação.

 Telefones: _____

E-mail: _____

Em caso de dúvidas ou para qualquer tipo de esclarecimento ligar:

Renata Gazé Celestino, tel. (21) 8800-2756 ou enviar e-mail para
renata.gaze@globocom.com

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEdu/UNIRIO, telefone
 (21) 2542-2281 ou enviar um e-mail para mestradounirio@gmail.com.

Anexo 3 – Roteiro da entrevista

Perguntas para entrevistas com as crianças:

OBS.:

Levar os *storyboards* das crianças para elas lembrarem.

Gravar as entrevistas com a câmera e com o gravador.

Sobre filmes em geral e maneiras de assistir e consumir:

Quais são os seus filmes preferidos?

Como você escolhe os filmes que você vê?

Onde você costuma assistir aos filmes?

Você conversa com alguém sobre os filmes que assiste? Gosta de fazer isso? Como é?

Lembra de alguma conversa dessas?

Tem algum tipo de filme que você não gosta de assistir?

Além de filmes, onde mais você gosta de ver histórias? Me conta como é.

Sobre as oficinas:

O que você gostou mais de fazer durante as oficinas?

O que você gostou mais no filme que você fez?

O filme que você fez lembra algum filme que você conhece? Qual? Como é isso?

Teve alguma coisa no seu filme que você queria que tivesse ficado diferente? O que?

O que foi mais fácil e o que foi mais difícil?

Onde você gostaria que o seu filme passasse?

Para quem mais você gostaria de mostrar?

Você quer fazer outro filme? Sobre o que seria esse filme?

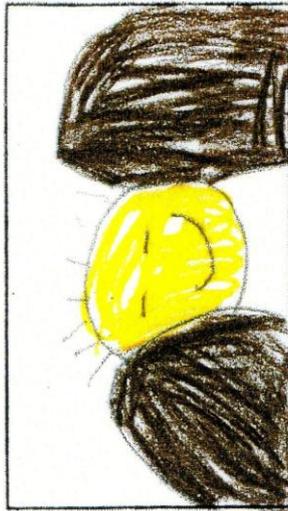
Sobre criação e produção de narrativas audiovisuais em geral:

Você conhece alguém que cria e faz filmes? Sabe como é que essa pessoa faz?

De todo mundo que tem alguma função na hora de fazer um filme, qual é a função que você acha mais legal? Por quê? E você fez isso no seu filme?

Que outras formas de contar história você conhece?

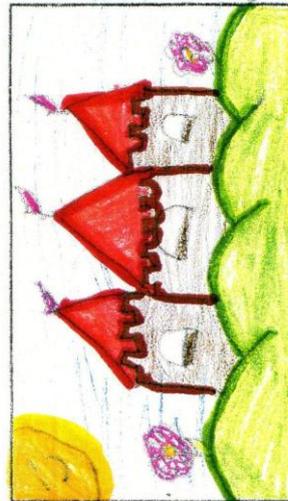
Anexo 4 – Storyboards criados pelas crianças na primeira etapa de oficinas



Apresentar o cabelo da vacante
 F F F F M



O principal da primavera
 foi para o jardim da
 glória que vive para a

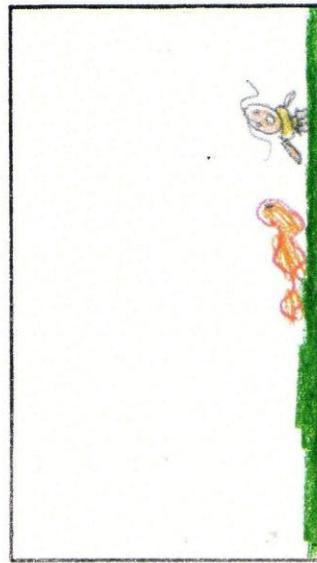


Em uma casa que não
 vive sem de dentro e

As fantasmias



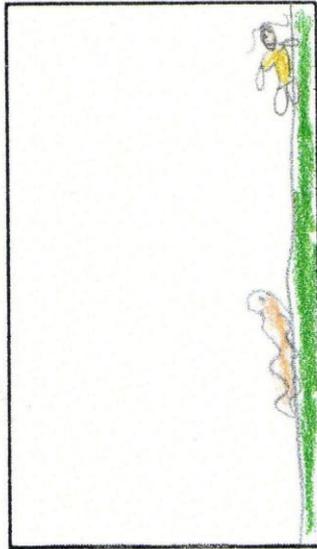
Em uma região fantasmática
que acontecia as pessoas



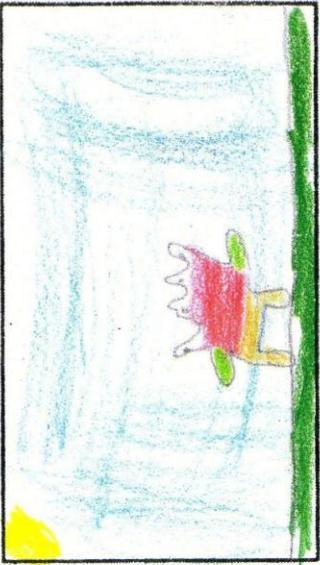
a mesma coisa: é uma
cobrança!!



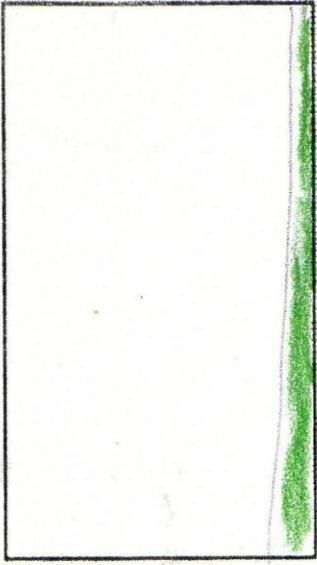
mas de dia os sons



e matou a menina



e depois com um mistério de
quatro amigos



fim

atualizado

111010.

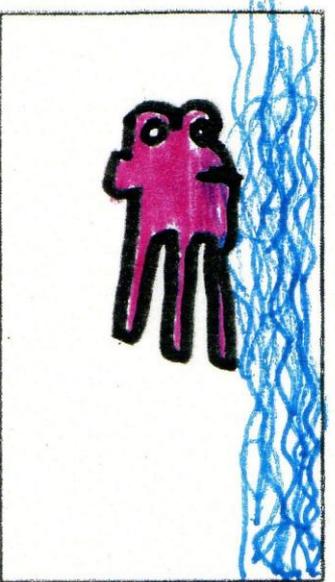


Num bela dia de sol
e festinha vai colorir
manga do pai e do
mãe.

1011



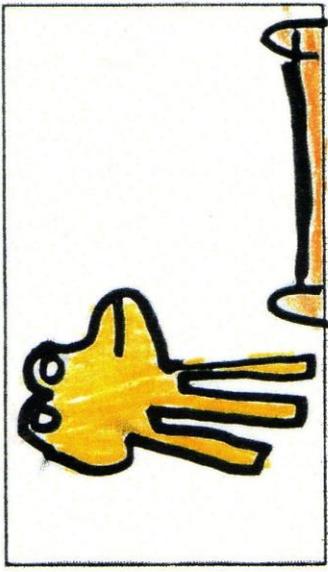
Doz mi e mamãe
dite mesa vade e n
meia do meu como



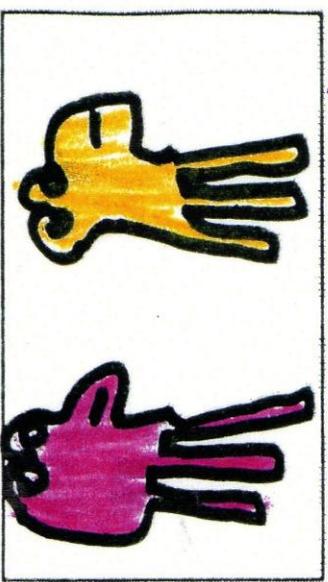
Não acordou e foi
para a praia de
gummi.



Depois do sol vai
para a plantar
da brava



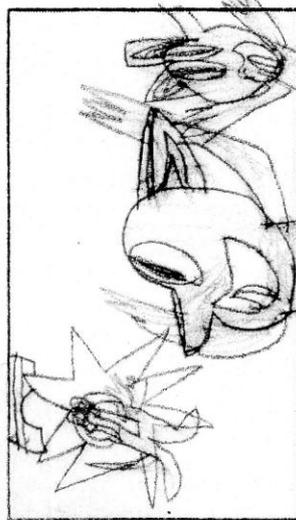
O pai dele faz
dele mesa e do
Estava em casa.



Primeiramente
fime no

AUTOR

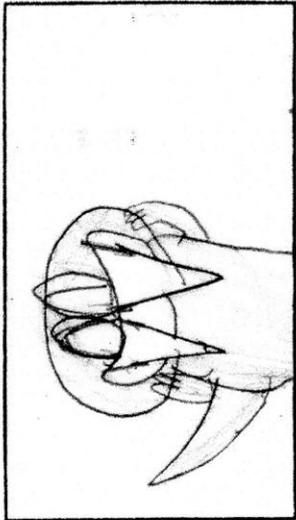
GABRIEL!



-OH OME ESTOU PARCE
QUE TIVE UM SONHO QUE ENTREI
NUM PORTAL ESTRANHO



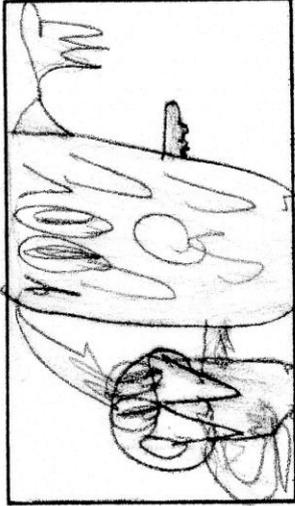
DEPOIS - VOCE VEICULIZAR
COMO NOSSO INIMIGO ESTRANHO.
E EEE O BRAGA!



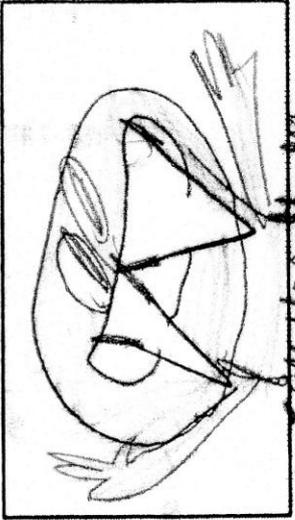
-HAI HA UM ARBAXI?
BUM



E O BRAGA É GIGANTE



ENTAO ESTRANHO PEGA UMA
FACIL MUITO BRAGA!



E EEE UM HERON BUM

ESTRANHO

Anexo 5 – Storyboards criados pelas crianças na segunda etapa de oficinas

