

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

LUCIANA BORGES PATROCLO

ALUNOS MUDIÁTICOS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS EM ATIVIDADES DE MÍDIA
REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

RIO DE JANEIRO
2010

LUCIANA BORGES PATROCLO

ALUNOS MIDIÁTICOS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS EM ATIVIDADES DE MÍDIA
REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

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

Orientador (a): Prof (a) Dr(a) Guaracira Gouvêa
de Sousa

RIO DE JANEIRO

2010

Patroclo, Luciana Borges.
P314 Alunos midiáticos : uma análise das narrativas produzidas por crianças em atividades de mídia realizadas na educação infantil / Luciana Borges Patroclo, 2010.
91f.

Orientador: Guaracira Gouvêa de Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

1. Educação de crianças. 2. Comunicação de massa – Linguagem. 3. Crianças – Narrativas. 4. Mídia digital. I. Souza, Guaracira Gouvêa de. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.21

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

LUCIANA BORGES PATROCLO

***ALUNOS MIDIÁTICOS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS EM ATIVIDADES DE MÍDIA
REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor(a) Doutor(a) Guaracira Gouvêa de Sousa
Orientador – UNIRIO

Professor(a) Doutor(a) – Adriana Hoffmann Fernandes - UCP

Professor(a) Doutor(a) Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO

Dedico esta Dissertação de Mestrado ao meu irmão Marcos Aurélio, sempre disposto a superar os obstáculos da vida com persistência e alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força nos momentos de dificuldade.

Agradeço à minha família pelo carinho e a confiança em mim depositada.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio durante a realização do Mestrado em Educação.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por terem contribuído para a ampliação e o aprofundamento das minhas fontes de conhecimento.

Agradeço aos funcionários da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por terem estado sempre dispostos a atender minhas solicitações e solucionar minhas dúvidas.

Os meus sinceros agradecimentos à Prof^a. Dr^a. Guaracira Gouvêa por sua generosidade e ajuda no processo de desenvolvimento desta pesquisa; bem como nos três semestres em que realizei estágio de Docência na Disciplina Imagem e Educação, do curso de Pedagogia da Escola de Educação da UNIRIO.

Agradeço aos alunos do curso de Pedagogia da UNIRIO que cursaram a disciplina Imagem e Educação nos anos de 2008 e 2009, pela compreensão e colaboração.

Meus agradecimentos aos membros da Banca Examinadora, a Prof^a. Dr^a Adriana Hoffmann Fernandes e a Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Rezende Nunes, por terem contribuído com importantes sugestões para o desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado.

Agradeço à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, pela autorização das visitas pedagógicas junto às turmas de Educação Infantil da instituição, as quais foram fundamentais para a realização da minha pesquisa de campo.

Agradeço às professoras da Educação Infantil e aos alunos da FAETEC pelo auxílio no processo de desenvolvimento da minha pesquisa; em especial as docentes Luciene Silva e Maristela Porto.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIRIO (PROPG) pela oportunidade de participo do Programa Bolsa de REUNI de Assistência ao Ensino. Com este incentivo, eu tive a experiência de me dedicar de forma exclusiva ao Mestrado em Educação.

RESUMO

A Dissertação de Mestrado, *Alunos Midiáticos: uma análise das narrativas produzidas por crianças em atividades de mídia realizadas na Educação Infantil* foi desenvolvida com o objetivo de analisar o processo de construção de narrativas de mídia desenvolvidas por alunos da Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de abril e junho de 2009 junto aos alunos, de cinco e seis anos, matriculados na Educação Infantil da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC); localizada na unidade de Quintino, zona norte do Rio de Janeiro. O corpo teórico desta Dissertação está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo, denominado *A criança: um conceito em construção* aborda os diversos significados que definiram Este conceito ao longo das transformações socioculturais; desde a contemporaneidade até épocas longínquas como a Idade Média. No segundo capítulo intitulado *A narrativa: história, temporalidade e mídia* são apresentados os diferentes tipos de produções narrativas estabelecidos pelo homem durante sua trajetória histórica; como também são demonstradas como as questões de temporalidade e aparatos técnicos que influenciaram neste processo. O terceiro capítulo, denominado *As narrativas e o processo de pesquisa* estão descritas todas as etapas percorridas para a escolha do tema da Dissertação, a realização da pesquisa de campo e a formação das categorias de análise dos dados provenientes das narrativas estudadas inspiradas em autores como Walter Benjamin (1892-1940) e Lev Vygotsky (1896-1934). No quarto capítulo, nomeado *A Criança e suas narrativas* encontram-se as análises sobre as narrativas produzidas pelos alunos da Educação Infantil da FAETEC, a partir da análise de questões como a autoria das crianças no processo de construção narrativa. Nas considerações se encontram um balanço sobre o desenvolvimento e as percepções adquiridas a partir das análises presentes nesta Dissertação de mestrado; como o fato dos alunos pesquisados poderem ser considerados como potenciais produtores e autores de narrativas de mídia.

PALAVRAS-CHAVE: CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL, NARRATIVA, MÍDIA

ABSTRAT

The present study was developed with intention to study the process of construction of narratives through activities carried through for pupils of early childhood education. The considered objective is to perceive which is the relation between the children and the media language and if the same one is present in the narratives produced for the students. The field research was carried through, enters the months of April and June of 2009, next to the pupils, of five and six years, registered in the Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC); located in Quintino, north part of Rio e Janeiro. The theoretical element of this study is divided in four chapters. In the first one called *A criança: um conceito em construção* is boarded to the different produced conceptions of child throughout the transformations of society; since the current times until the Middle Age. In the second nominated *A narrativa: história, temporalidade e mídia* is presented the different types of productions narratives established for the man during its historical trajectory; as well as to the questions of temporality and apparatuses are demonstrated technician who had influenced in this process. The third intituled *As narrativas e processo de pesquisa* is concentrated in the data and the descriptions of three types of carried through activities of media, with groups of pupils of the FAETEC. As well as the formation procEstes of the categories of analysis, with prominence for the theories of Walter Benjamin (1892-1940) and Lev Vygotsky (1896-1934). In the forty nominated *A Criança e suas narrativas* finds the analyses on the narratives produced for the pupils of the early childhood Education, through of the concepts of narrative, authorship, mediation and mimicry. In the *Considerations* it has a summary of all the development and the perceptions acquired from the analyses; as well as the conclusion that pupils of FAETEC can be considered as potential producers and authors of media narratives.

KEY-WORDS: CHILD, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, MEDIA AND NARRATIVE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Capítulo 1- A criança: um conceito em construção	12
1.1- A criança contemporânea: vários contextos e conceitos	12
1.2- A invisibilidade e a visibilidade da criança ao longo da História	19
1.3 – A criança e suas considerações	31
Capítulo 2- A narrativa: história, temporalidade e mídia	33
2.1–Antes de Gutenberg: a narrativa tradicional e eclesiástica	35
2.2–A invenção de Gutenberg: a reprodução da narrativa	39
2.3- A Narrativa e os meios de comunicação de massa	42
2.3.1 – A narrativa fílmica: a linearidade e o movimento	43
2.3.2 – A televisão: a narrativa seriada	45
2.4 – A narrativa e as mídias digitais: o hipertexto e o vídeo	47
2.5- A narrativa e suas considerações	50
Capítulo 3- As narrativas e o processo de pesquisa	51
3.1 - A pesquisa de campo e as atividades de mídia na Educação Infantil	58
3.1.1 – O comercial em homenagem ao <i>Dia das Mães</i>	59
3.1.2 – A história de <i>Cachinhos Dourados</i>	64
3.1.3 – O livro <i>Fogo no Céu</i> , de Mary França	69
3.2 - A estruturação dos dados da pesquisa	73
Capítulo 4 – As crianças e suas narrativas	77
4.1- A criança e o seu espaço de autoria	77
4.2 – A criança, suas narrativas e experiências	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa instituiu novos modos de produção e de circulação de informações. Neste contexto, os indivíduos que construíam seu conhecimento através de espaços formais de educação como a família e a escola também passaram a adquiri-los por meio das programações televisivas, do Cinema e mais recentemente da Internet. No campo educacional, tornou-se comum que crianças e jovens levassem para a sala de aula questionamentos e reflexões socioculturais estabelecidos a partir de elementos provenientes da mídia. Desta forma foi instituída a necessidade da instituição de um diálogo entre o ambiente escolar e os meios midiáticos. “É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que se possam ultrapassar as barreiras que separam essas duas culturas”. (COSTA, 2005, p.21). Este panorama permitiria que as imagens e os meios de comunicação já utilizados com ferramentas didatizadas também passassem a ser entendidos como recursos de auxílio ao processo de construção do conhecimento.

Esta aproximação entre as áreas da Comunicação e da Educação não se deu de forma coesa e simplificada. Principalmente em razão da percepção corrente, no senso comum e no meio acadêmico, de que as pessoas tinham uma posição passiva frente aos meios midiáticos. Elas não estabeleceriam uma relação de troca, mas apenas absorviam acriticamente o que assistiam. (ECO, 2006). A parcela da sociedade mais atingida por essa concepção era a criança, pois ainda estava em voga a perspectiva de que ela não tinha a capacidade de influenciar o meio em que viviam, apenas de serem influenciadas pelo mesmo.

Em décadas recentes, o surgimento de áreas de estudo como a Educomunicação permitiu ampliação dos campos e os sujeitos de pesquisa sobre essa temática. Ao invés dos pesquisadores se dedicarem a apenas ao processo de recepção do conteúdo midiático, foi instituída a possibilidade de se pesquisar, por exemplo, as narrativas constituídas nos meios de comunicação. Diante desse panorama foi instituída a possibilidade da realização dessa pesquisa ao se unir os conhecimentos adquiridos no curso de Bacharelado em Comunicação Social da PUC - Rio e o Mestrado em Educação na UNIRIO.

Com a consolidação nos campos acadêmico e social da definição da criança como um sujeito histórico e ativo no processo comunicacional se permitiu a constituição de pesquisas, por exemplo, sobre a construção de narrativas provenientes dos meios de mídia. A Dissertação de Mestrado *Alunos Midiáticos: uma análise das narrativas produzidas por crianças em atividades de mídia realizadas na Educação Infantil* se insere nesse contexto

acima apresentado. O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido entre os meses de abril e junho de 2009, com alunos, entre cinco e seis anos, matriculados no núcleo de Educação Infantil da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC); localizada no bairro de Quintino na zona norte do Rio de Janeiro.

A escolha de alunos da Educação Infantil como objeto sujeitos de pesquisa se constituiu diante da percepção de que a Educação Infantil se caracteriza com um período da escolaridade no qual as crianças devem ter liberdade para se expressar através de diferentes tipos de linguagens. “[...] ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil. Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliados [...]”. (BRASIL, 2006, pp.14-15). Além disso, essa Dissertação se estabelece como mais uma análise sobre o papel da criança como produtora de conteúdo de mídia e as características presentes nas narrativas produzidas por elas.

Esse trabalho foi centrado na perspectiva de que as crianças utilizam a bagagem cultural adquirida junto aos meios de comunicação na estruturação de suas próprias narrativas. “Para o desenvolvimento da criança de forma plena é preciso considerar entre outros aspectos, sua afetividade, suas percepções, suas formas de se expressar, seus sentidos, suas críticas, sua criatividade”. (GOUVÊA; COSTA, 2009, p.34). Observando-se que as crianças possuem uma relação de compreensão e apropriação da linguagem midiática que se traduz na inserção dos seus elementos no processo de construção do processo narrativo.

Para a pesquisa foram observadas três turmas. Ao todo foram filmadas nove atividades, três em cada uma das turmas. A primeira foi à feitura de um comercial em homenagem ao *Dia das Mães*, em que os alunos respondiam questões sobre as características físicas e os gostos pessoais de suas mães. A segunda envolveu a filmagem da história de *Cachinhos Dourados*, a qual os alunos ouviram durante as aulas de Contação de histórias. A terceira atividade envolveu a filmagem da história do livro *Fogo no Céu*, de Mary França. O processo de análise das narrativas construídas pelos alunos foi estruturado por meio da seleção de eventos consideradas importantes no decorrer das atividades. As análises foram inspiradas nas perspectivas sobre a criança e na sua forma de interpretação do mundo presentes nas obras de autores como Walter Benjamin (1985; 2007). Entre as questões analisadas estão o perfil das narrativas desenvolvidas pelos alunos e o espaço de autoria vivenciado por eles.

Nas páginas seguintes encontram-se os quatro capítulos que constituem esta Dissertação de mestrado. No primeiro capítulo denominado *A criança: um conceito em construção* são abordados os diversos conceitos sobre a criança produzidos ao longo das transformações socioculturais; desde a contemporaneidade até épocas distantes como a Idade Média. O segundo capítulo nomeado de *A narrativa: história, temporalidade e mídia*, apresenta os diferentes meios e tipos de produção narrativa estabelecidos pelo homem durante sua trajetória histórica; como também são observadas as questões ligadas a temporalidade e aparatos técnicos que influenciaram este processo. No terceiro capítulo, intitulado *As narrativas e o processo de pesquisa* estão descritas todas as etapas percorridas para a escolha do tema da Dissertação, a realização da pesquisa de campo e a formação das categorias de análise dos dados provenientes das narrativas estudadas. No quarto capítulo, nomeado de *Crianças e suas narrativas* encontram-se as análises sobre as narrativas produzidas pelos alunos da Educação Infantil da FAETEC. Nas considerações se encontram um balanço sobre o desenvolvimento e as percepções adquiridas a partir das análises presentes nesta Dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Imagine um grupo de pessoas reunidas para qual se faz a seguinte pergunta: Como você define uma criança? É muito provável que se tenham as mais diferentes respostas para este questionamento, pois as relações culturais e as experiências de vida se diferenciam entre os indivíduos; e por consequência o modo como as crianças são percebidas junto ao meio social torna-se plural. A trajetória histórico-cultural das sociedades demonstra que a criança já foi caracterizada como um adulto em miniatura (ARIÉS, 2006) , mas também como um sujeito caracterizado por sua “condição social de ser histórico, político e cultural”. (KRAMER, 1996, p.13). Este contexto demonstra que o conceito de criança se caracteriza pela polissemia. Para Sarmiento (2005) esta multiplicidade de visões ocorre porque “[...] as crianças também são seres sociais e como tais, distribuem-se pela estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, a região do globo onde vivem”. (p.370). Neste capítulo, pretende-se estabelecer uma reflexão sobre as várias definições que o conceito de criança tem recebido ao longo dos séculos; traçando-se um caminho decrescente a partir da contemporaneidade até a Idade Média.

1.1 – A criança contemporânea: vários contextos e conceitos

Os séculos XX e o início do XXI foram marcados pelo o aumento dos campos do conhecimento e instituições sociais e políticas voltadas a entender o universo da criança. A razão para este interesse crescente está ligada às rápidas mudanças ocorridas na ordem social, política, cultural e econômica; e nas experiências vivenciadas por meninos e meninas. As mudanças na estrutura familiar se constituíram no primeiro passo para as transformações no conceito de criança. A familiar nuclear, formada por pais e filhos que residem na mesma casa, modificou-se. Com a aprovação das leis de divórcio e o conseqüente aumento desta prática, passou a ser comum os filhos terem mais de uma casa. A emancipação feminina e a sua crescente participação no mercado de trabalho também resultaram na diferenciação da relação dos pais com as crianças, como também o crescente número de famílias chefiadas por mulheres.

No Brasil, por exemplo, este número chega a 30,6%.¹No campo educacional, o surgimento das creches e do jardim-de-infância se tornaram fontes de socialização complementares ao papel já desenvolvido pela família.

Neste novo contexto, uma das primeiras questões surgidas foi, e continua sendo, quais indivíduos poderiam ser identificados como crianças. De acordo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são consideradas crianças os indivíduos de zero a 12 anos de idade². Embora também pertencente à Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) estende suas ações para sujeitos entre zero e 18 anos³. Este mesmo dilema se faz presente nas políticas desenvolvidas pelo Governo do Brasil. A Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno, órgão do Ministério de Saúde, classifica como criança as pessoas com até os 10 anos de idade. No entanto, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, estende esta faixa-etária até aos 12 anos de vida⁴.

Em termos da perspectiva acadêmica e desenvolvimento de políticas específicas para as crianças, tem-se o setor de saúde como pioneiro. Segundo Rizzini (1997), as primeiras medidas de cunho sanitário, voltadas para o cuidado das crianças, foram desenvolvidas no Brasil pelo Dr. Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944); considerado o pai da pediatria brasileira. Através do seu trabalho foram criados o *Instituto de Protecção e Assistência a Infância* (1901), o *Departamento de Creança do Brasil* (1918) e o primeiro *Congresso Brasileiro de Protecção à Infância* (1922). Nas duas primeiras décadas do século XX, as medidas de auxílio à criança estavam voltadas para o atendimento de famílias pobres. Neste contexto foram implantadas creches, dispensários, cursos para as mães sobre higiene da criança e campanhas de vigilância sanitária nas escolas. As propostas de saúde da criança instituídas à época estavam envoltas nas medidas de cunho higienista que entraram em vigência com a Proclamação da República (1889).

Segundo Carvalho (1987; 1990) tais medidas estavam inseridas no projeto de constituição de um novo imaginário brasileiro, no qual o regime republicano estava vinculado a um ideal de modernidade. Instituiu-se a necessidade de modernização da então capital da República, o Rio de Janeiro, através da reforma do *Bota – abaixo*, promovida entre

¹ Dados do IBGE referentes aos Indicadores Sociais brasileiros entre os anos de 1999 a 2005. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774. Acesso em: 16.jan.2010.

² Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/brasil/special-themes/>. Acesso em: 15. jan.2010.

³ Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em 15.jan.2010.

⁴ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em: 16. jan.2010.

os anos de 1902 e 1906, pelo Prefeito Francisco Pereira Passos (1836 – 1913) e o Presidente da República Rodrigues Alves (1848-1919). No entanto, tais projetos não se concentravam apenas na derrubada de cortiços e a construção de largas avenidas; neste contexto também estava inserido uma nova concepção de cidadão brasileiro. Para que o sonho de um Brasil moderno se concretizasse era necessário modificar os hábitos da população. Um dos exemplos mais famosos deste período foi à campanha de vacinação contra a malária organizada por Oswaldo Cruz (1872-1917) e que resultou na Revolta da Vacina (1904).⁵

Na atualidade, os órgãos de saúde mantêm políticas específicas para as crianças. No entanto, elas se caracterizam pela universalidade como, por exemplo, as campanhas de vacinação para crianças. De certa forma, a visão da criança como um ser em formação e caracterizado por sua fragilidade, ainda se mantêm. O Ministério da Saúde do Brasil desenvolve o projeto *Saúde Integral da Criança* que possui como pilares de atuação: atenção à saúde do recém-nascido, incentivo e qualificação do acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança, a vigilância da mortalidade infantil e fetal; além da prevenção de violências e promoção da Cultura de Paz⁶.

Do mesmo modo, como o setor de saúde, o Poder Judiciário também instituiu códigos de lei voltados especificamente para as crianças. De acordo com Rizzini (1993), as primeiras legislações criminais brasileiras, do século XIX, não faziam distinções entre crianças e adolescentes. Somente no século XX foram delineadas as propostas que instituíram o papel jurídico da criança frente à sociedade. Uma das primeiras mudanças implantadas foi à utilização do termo ‘menor’ para identificar os indivíduos com menos de 21 anos de idade. No entanto, com o decorrer das décadas, esta expressão passou a ser usada de forma pejorativa para classificar crianças e adolescentes, em sua maioria, pobre e acusada de terem cometido algum crime. “Ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade”. (Ibid.,p.222-223).

Os primeiros códigos de lei, voltados para a população com menos de 18 anos, foram estabelecidos, respectivamente, em 1927 e 1979. (PASSETI, 2008). No ano de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com o intuito de garantir os direitos básicos para o desenvolvimento da criança, como o acesso a saúde e a educação. Como uma

⁵ O projeto de modernização do Rio de Janeiro, então capital da República, também envolvia ações para a formação de um novo cidadão brasileiro. Por tal razão foram instituídos padrões de comportamento e moral a serem seguidos pela população de baixa renda. As crianças tinham um papel primordial neste contexto, pois elas eram vistas como o futuro da nação. Para a concretização deste projeto era necessário guiar esta camada da população para o caminho do bem. Cf. CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque***. 2.ed. Campinas-SP:UNICAMP,2001.

⁶ Disponível em: www.portal.saude.gov.br/saude/area.cfm?id_area=1251 .Acesso em: 18.jan.2010.

das conseqüências da criação desta legislação foi instituição de unidades policiais voltadas para a defesa dos direitos da criança como a Delegacia Especializada de Proteção à Infância e Adolescência (DPCA). As relações da categoria de criança e as leis se baseiam em duas visões distintas acerca das crianças. A primeira percepção é a de que a criança é um ator social ativo. A segunda se caracteriza pela perspectiva da mesma como um indivíduo frágil e que precisa ser protegido.

No mundo acadêmico, do século XX, um dos primeiros autores a se dedicar a compreender o mundo da criança foi Walter Benjamin (1892-1940). Segundo Benjamin (2007) a criança é um ser histórico dotado de um papel ativo no meio social. Ela não deve ser considerada um sujeito frágil e influenciável. Na verdade a criança é capaz de estabelecer uma relação de troca de experiência junto ao meio social. A criança é influenciada, mas também possui a capacidade de influenciar o mundo a sua volta; conferindo-lhe um modo próprio de interpretação e reinterpretação da realidade em que ela vive.

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo que para uma seriedade distante e grave, contando que esta venha sincera e diretamente do coração [...] (Ibid.,p.55)

O conceito de criança, proposto por ele influenciou outras áreas do conhecimento que passaram a utilizar esta definição em suas pesquisas a partir da segunda metade do século XX. Nas primeiras décadas de 1900, setores como a Sociologia e a História não consideravam a criança como um grupo social pertinente de ser pesquisado. A criança era considerada um ser em formação e por esta razão não relevante para ser estudado. Esta condição se modificou com a emergência das pesquisas, nas décadas de 1960 e 1970, cujo eixo central era o conceito de gênero.

Os primeiros trabalhos sobre gênero faziam referência ao estudo das relações entre homens e mulheres a partir dos seus aspectos culturais, históricos e sociais; os quais resultaram no estabelecimento das categorias: feminino e masculino. Posteriormente, o conceito foi expandido com o intuito de demonstrar a complexidade das relações humanas nos mais diversos grupos sociais; criando-se o espaço para a formação de uma Sociologia da Infância, na qual a criança é “um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc”. (SARMENTO, 2005, p.371). Na História, as primeiras pesquisas sobre o universo da criança estavam inseridas, em sua maioria, junto a História Social; comumente caracterizada o como o campo de pesquisa constituído por estudar e analisar as relações entre os grupos e

cotidiano. Na década de 1960, o historiador Philippe Ariès (1914-1984) lançou o livro *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Esta publicação é considerada o marco inicial da História da Criança. No Brasil, os estudos sobre a História da Família também se consolidaram neste período.(CASTRO,1997).

O final do século XX e início do XXI foram marcados pela consolidação da imagem da criança como ser social, mas também pelas reflexões sobre a relação da mesma como os meios de comunicação; incluindo a internet. Segundo Buckingham (2007) esta questão se faz pertinente, pois as crianças passam a maior parte do seu dia em ‘companhia’ das tecnologias de informação e dos conteúdos oferecidos por elas.

Em todas as sociedades industrializadas e também em países em desenvolvimento – as crianças hoje passam mais tempo em companhia dos meios de comunicação - do que com seus familiares, professores e amigos. As crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”, suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações de mídia (Ibid., p.1)

A inserção dos meios de comunicação de massa no cotidiano das crianças se deu em razão das intensas transformações pelas quais sofreram a sociedade e a estrutura familiar; e o modo como tais transformações influenciaram a vida das crianças. O tempo livre das crianças se tornou escasso. Desde pequenas elas têm que fazer cursos extras, como idiomas e informática, como preparação para o futuro. Ao mesmo tempo, observou-se a questão da privatização do lazer, principalmente, nas grandes cidades e que as brincadeiras passaram a ser realizadas no âmbito doméstico. O mesmo aconteceu com as crianças de baixa renda, porém por razões diversas. Na periferia não é oferecido equipamentos esportivos e de divertimento; como também a violência restringiu a circulação das mesmas nas áreas em que residem.

O lazer infantil vinculou-se inexoravelmente à “revolução consumista” do período do pós-guerra e, neste processo, muitos serviços que eram antes oferecidos pelo Estado (bibliotecas, quadras de esporte, museus e clubes de jovens) caíram em declínio ou precisaram se reinventar em termos comerciais – tornando-se assim menos acessíveis a crianças pobres. (ibid., p.107).

Outra consequência instituída pela Indústria Cultural (ADORNO, 2002) foi à construção de nova relação *espaçotempo* e da circulação de informações que produziram transformações na relação dos indivíduos com o meio social. Desde a formação dos Estados Nacionais, no século XVI, a concepção de identidade e cidadania era formada através de códigos sociais estipulados pelo Estado. Este modelo de identificação era baseado em mitos

fundacionais e símbolos de unificação e coesão social; como por exemplo, um único idioma. Atualmente, a formação de um cidadão não se restringe àquilo que é oferecido pelo governo; principalmente após a introdução da política do Estado Mínimo, na década de 1980, por Ronald Regan (1911-2004) e Margareth Teacher. Os indivíduos passaram a estabelecer sua relação com o meio social através dos meios de comunicação.

No livro *Consumidores e Cidadãos*, Néstor Canclini (2008) apresenta uma teoria para esta mudança no foco de identificação. Para ele, ao mesmo tempo em que houve um crescimento da penetração dos meios de comunicação no cotidiano, o Estado se mostrou incapaz de cumprir seu papel. Instaurou-se a imagem de que a esfera governamental como uma instância lenta e marcada pela burocracia; enquanto a mídia é considerada rápida, instantânea. Por esta razão, os sujeitos passaram a ter uma maior identificação com a mídia. Esta nova concepção da formação do indivíduo influi diretamente na transformação do sujeito em cidadão.

Os produtores dos meios de comunicação de massa perceberam a importância da criança no meio social. O cinema foi um dos primeiros a utilizar este potencial através da figura dos astros mirins; por exemplo, a atriz norte-americana Shirley Temple que se tornou protagonista de filmes durante as décadas de 1930 e 1940. A indústria cinematográfica instituiu a produção de filmes para crianças; assim como os canais de televisão passaram a ter faixas de programação voltadas para este público. Mais do que espectadoras, as crianças passaram a ser protagonistas dos programas como a *Turma do Balão Mágico* (1983-1986) e *Bom Dia e Companhia*. Este mesmo fenômeno se repetiu nas telenovelas brasileiras, onde as crianças passaram a ser personagens centrais. Um exemplo foi à novela *Chiquititas* (1997-2001). Mais recentemente foram criados canais a cabo com conteúdo voltado para o público infantil; como Cartoon Networks e Disney Channel.

De forma complementar as ações dos meios de comunicação de massa, a publicidade também passou a utilizar crianças em seus anúncios, como também criar propagandas centradas nos desejos e necessidades deste grupo social. Embora já existente em décadas anteriores, a publicidade com crianças cresceu a partir da década de 1980, em decorrência da ligação entre os programas de televisão, filmes e a indústria de brinquedo. O uso da imagem da criança como representante de um produto ou um conteúdo televisivo estabeleceu um processo no qual as crianças passaram de espectadores para se transformarem em transmissores de informação. (PEREIRA, 2002).

Para Buckingham (2007) a utilização da criança no meio publicitário está inserida na sua posição de consumidora e de figura central da família, e mais ainda no seu poder de convencimento sobre os pais.

As crianças são vistas cada vez mais como um mercado específico. Neste processo, suas características e necessidades têm sido mais amplamente estudadas, e até certo ponto atendidas. Porém, as formas como as crianças expressam suas necessidades são muito restritas aos termos adultos: em grande medida só conseguem afirmar sua necessidade em relação aos serviços e produtos que adulto lhes pode prover. (Ibid., p.147).

A relação entre a criança e os meios de comunicação de massa tem suscitado questões sobre a identidade e o papel da mesma na sociedade. A primeira reflexão que se impõe está centrada no acesso da criança e nos conteúdos apresentados pelos mesmos. Diante deste contexto, foram constituídos diferentes olhares sobre Esta temática, cujas percepções se enquadram na visão proposta por Eco (2006) da existência dos Apocalípticos e dos Integrados; de um lado, aqueles que acreditam que os meios de comunicação de massa apenas reproduzem conteúdos de má qualidade e que tornam o público um ‘objeto’ de manipulação; por esta razão a criança deve ter seu acesso junto aos conteúdos midiáticos vigiado.

De outro lado, existem aqueles que apostam que a mídia é uma forma de democratização do conhecimento. Dentro deste panorama, as medidas mais comuns foram à instituição de leis para a proteção da criança. Nos Estados Unidos o governo aprovou em 2003, uma nova versão do *Protect Act*⁷; legislação norte-americana de proteção à criança contra maus-tratos e violência. Entre os novos temas tratados estava a relação das crianças com o conteúdo adulto e impróprio da internet; por exemplo, a pornografia. Por outro lado, cada vez mais instituições, como a UNESCO, propõem uma maior participação das crianças no processo de criação do conteúdo de mídia, para que elas tenham a oportunidade de se expressarem sobre o que gostam ou não de assistir, por exemplo, na televisão.

Na 4ª Cúpula de Mídia para a Criança e Adolescentes, realizada no Rio de Janeiro em 2004, foi apresentada uma carta produzida por crianças e adolescentes que reforçam alguns pontos que elas gostariam de ver discutidos e inseridos na relação cotidiana com os meios de comunicação. A primeira proposta foi a de criação de espaços, no interior escola, para que os alunos pudessem ter um contato prático com uma determinada mídia; incluindo-se uma atenção especial às crianças e adolescentes portadores de alguma deficiência. No segundo ponto, foi proposto que fossem criados espaços, destinados à produção e à circulação de

⁷ Disponível em: http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_bills&docid=f:s151enr.txt.pdf. Acesso em: 30 jan.2010.

programas realizados por crianças. Os anseios apresentados neste documento demonstraram a importância e o espaço de estudo que emergiu a partir desta nova concepção, na qual a criança como um ser social também capaz de influenciar o meio em que vive.

De acordo com Buckingham (2007), não se pode negar que existe um processo de homogeneização do conteúdo oferecido a adultos e ao universo infantil. No entanto, ele não compartilha da visão de que as crianças são indivíduos passivos frente a todo o conteúdo midiático a qual elas são expostas. As crianças devem ser preparadas vivenciar as experiências midiáticas da forma mais produtiva para si própria e em suas relações sociais. A identificação das crianças como indivíduos, capazes de lidar com meio midiático, insere-se na perspectiva de que elas têm o direito de ser consultadas sobre o que querem assistir; como também, o de terem a possibilidade de aprender a produzir conteúdos de mídia.

1.2 – A invisibilidade e a visibilidade da criança ao longo da História.

A trajetória histórica da humanidade foi marcada pela pluralidade do conceito de criança. No período da Idade Média, séculos V ao XV, a criança era percebida como um ser da coletividade. Esta percepção caracterizou-se em razão de uma economia voltada para a produção agrícola e aspectos culturais marcados por uma forte influência eclesiástica. A estrutura social era de característica estamental, com pouca possibilidade de ascensão social. O homem medieval já nascia com seu destino traçado: o filho de um servo sabia que seria sempre um servo. As famílias viviam e trabalhavam em feudos; quando estes não eram os mandatários da terra tinham que pagar, ao Senhor Feudal, impostos sobre os alimentos que produziam.

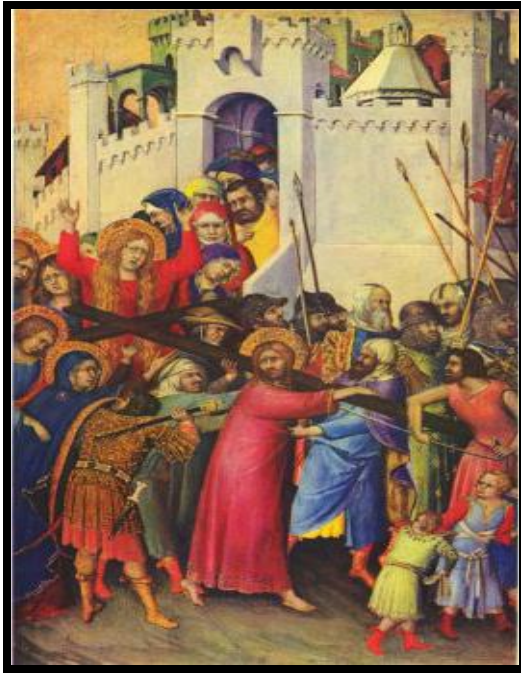
A necessidade do cumprimento das obrigações econômicas influenciou a estrutura da família medieval, que se caracterizou pelo grande número de filhos. Todos os seus membros eram considerados uma mão-de-obra importante, principalmente em uma sociedade marcada pela alta taxa de mortalidade de recém-nascidos e pouca expectativa de vida dos adultos. Por esta razão, os núcleos familiares tinham a concepção de que a manutenção do bem-estar coletivo devia se sobressair frente aos desejos e vontades individuais. Para Le Goff (1995) este caráter utilitário da Idade Média influenciou na formação simplista que os adultos tinham acerca das crianças medievais. Elas não possuíam a autonomia sobre o próprio corpo. Quaisquer conquistas, seja aprender a falar ou andar, eram consideradas vitórias da coletividade. Desta forma, a criança estaria apta a contribuir para a manutenção dos alicerces familiares. O seu poder de autonomia e a alteridade eram constituídos em benefício do

‘outro’. Por esta razão, a família não tinha como prioridade se apiedar ou se maravilhar com os feitos das crianças.

Pai e mãe tinham um papel importante nesta primeira educação. Se a partir de sete, oito anos, os meninos iam com o pai aos campos, antes de serem ‘colocados’ junto a um vizinho ou parente, as meninas em geral ficavam com a mãe, com a qual aprendiam seu futuro papel de mulher. As aprendizagens da infância deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os revezes da sorte e principalmente a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família. Havia nisso uma forma de educação em comum, um conjunto de influências que faziam de cada ser um produto da coletividade e preparavam cada indivíduo para o papel que dele se esperava. (GÉLIS, 1991, p.315)

A relação de coletividade familiar estabelecida no medievo resultou na junção dos universos do adulto e da criança. Também contribuiu para esta aproximação, o fato da maioria da população ser analfabeta e da estrutura narrativa tradicional ser marcada pela tradição oral. Neste contexto, os códigos de entendimento eram os mesmos tanto para adultos e crianças. O ambiente doméstico era caracterizado pela falta de privacidade. O espaço do lar era uma configuração coletiva. Diante deste panorama, a criança medieval tinha acesso às mesmas narrativas que os adultos, mesmo quando estas tinham conteúdo sexual. Esta mesma postura se refletiu na estrutura escolar medieval. Não havia a separação dos alunos por idade, série ou conteúdo. Uma das consequências resultantes desta estrutura familiar acarretou em uma situação peculiar: uma sociedade marcada pela religiosidade, em que o convívio familiar era marcado pela falta do sentimento de vergonha entre crianças e adultos. (Ibid., 1991).

Como salienta Ariés (2006), a realidade medieval suscitou a percepção de que a criança era uma espécie de *adulto em miniatura*, estabelecendo-se um panorama de invisibilidade das características específicas da criança. As imagens representativas do período trazem a criança parecida um homem de baixa estatura. Ela tinha a aparência física condizente com a de um adulto; o mesmo acontecia em relação às vestimentas. A pintura de Simoni Martini (1266 – 1337), denominada *A Caminho do Calvário* (1336), existem duas crianças que portavam vestimentas e calçados semelhantes aos usados pelos adultos; assim como seu porte físico. Também não se pode perceber de forma clara qual o sexo das mesmas, pois as figuras masculinas da obra estão trajando longas túnicas. A única exceção está no laço que adorna a roupa da criança de maior altura.

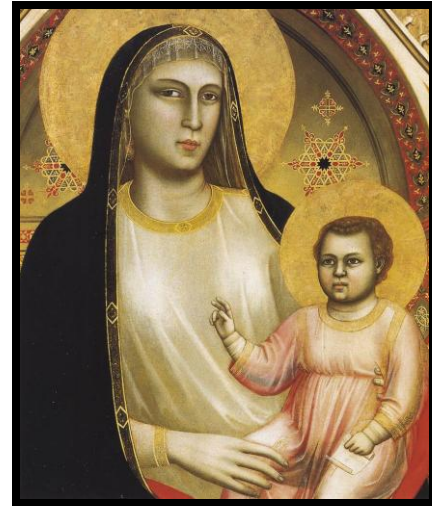


8



A representação da criança medieval também estava presente em práticas religiosas. Havia a percepção de que ela era um ser sagrado; mas esta concepção estava vinculada apenas à figura de Jesus Cristo, cujo culto se iniciou a partir do século XIII. Estas representações ganharam espaço no imaginário medieval porque neste período se tornaram públicos uma série de Evangelhos Apócrifos com referência a época em que Jesus era apenas um menino. (LE GOFF; TRUONG, 2006). A pintura *Madona di Ognissanti* (1310) do artista Giotto di Bondone (1266 -1337) reflete o aspecto sacralizado da criança medieval. A obra traz a imagem de Jesus Cristo sentado no colo da Virgem Maria, na qual se pode observar que seus traços corpóreos eram semelhantes ao de um adulto em miniatura. (LE GOFF, 1995). Seu corpo não apresenta características de um recém-nascido, como por exemplo, a rigidez do tronco que o mantém firme no colo materno; assim como o fato de Jesus Cristo estar segurando um papel. Também não há diferença entre a vestimenta da criança e dos adultos; a imagem demonstra que todos usavam túnicas.

⁸ MARTINI, Simoni. A Caminho do Calvário (1336). MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 156 p., il. color.



9

A relação entre a criança e o meio social medieval evoca para a falta de representações da criança em seu cotidiano. A justificativa apresentada por historiadores se insere no contexto religioso do período, pois até o momento da realização do Batismo a criança era portadora do pecado original. Quando uma criança morria nesta situação, ela teria que viver eternamente em um limbo especial “[...], no qual os pequenos humanos não são vítimas de nenhum tratamento ruim, mas são privadas da visão de Deus”. (LE GOFF; TRUONG, 2006, p.103). A percepção do papel social da criança no contexto medieval estava ligada a uma visão de mundo em que a religião e o princípio da coletividade estavam acima dos preceitos dos indivíduos.

No período de transição para o Renascimento surgiram outras percepções sobre a criança devido às mudanças no contexto social e cultural da sociedade européia. Os séculos renascentista, XV, XVI e XVII, foram marcados por transformações na relação do homem com a realidade a sua volta. As cidades voltaram a crescer e o comércio floresceu como atividade econômica. Assim a Burguesia, classe formada por grandes comerciantes, tornou-se financeiramente poderosa. A política européia vivenciou a formação das Monarquias Nacionais e o advento do Absolutismo como forma de governo. No campo das ideias, o Humanismo desenvolveu as perspectivas intelectual, filosófica e científica de que o homem tinha as respostas para os mistérios da natureza. O novo contexto apresentado acarretou em mudanças no conceito de criança, por meio da figura da criança-burguesa. No entanto, a

⁹ DI BONDONE, Giotto. Madona di Ognissanti (1310).In.:MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Rio de Janeiro:Ediouro, 2005.142 p.,il. color,

imagem sacralizada, proveniente do período medieval, continuou em evidência; assim como o conceito de adulto em miniatura.

Segundo Gélis (1991), a permanência da visão da mística da criança foi resultado da influência da Igreja Católica que, mesmo após o fim da Idade Média, continuou a ser uma das grandes patrocinadoras da arte. Na obra de Leonardo da Vinci (1452-1512) denominada *A Virgem e o Menino Jesus com Sant'Ana* (1510) a representação da criança mantém a aparência com aspectos sacros. No entanto, a pintura apresenta aspectos inovadores, como uma representação corporal mais realista. Na obra já referida, a criança aparece nua e a sua imagem corporal condiz com a de um menino de pouca idade. Além disso, o menino Jesus foi retratado brincando com um cordeiro, o que pode ser considerado uma novidade.



10



A percepção da criança, como um mini adulto também se manteve presente na mentalidade européia. Nas classes menos abastadas, as crianças continuavam a trabalhar para manter o sustento familiar. Em situação pior estavam às órfãs, que de acordo com o governo, deveriam ser retiradas do convívio social. Uma das medidas tomadas foi a de mandá-las para as novas colônias da América, como o Brasil. As crianças, a maioria meninos, que faziam parte da tripulação portuguesa, desempenhavam as funções de grumetes ou pajens. Os primeiros tinham que carregar sacas de alimentos e fazer a limpeza da nau. Eles eram alvo de maus-tratos e ficavam expostas ao calor e a chuva, pois seus alojamentos não tinham

¹⁰ DA VINCI, Leonardo. *A Virgem e o menino Jesus com Sant'Ana* (1510). In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. *O grande livro da arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 352 p., il. color.

cobertura. Os pajens cuidavam da arrumação dos camarotes e serviam as refeições. (RAMOS, 2008). Situação semelhante foi enfrentada no início da colonização britânica. Os órfãos eram empregados como mão-de-obra nas fazendas. No caso das meninas a situação era diferente, pois muitas delas eram vendidas para os colonos que quisessem se casar (KARNAL, 2008).

Em relação à Aristocracia, o papel social da criança estava relacionado ao processo de centralização do poder junto ao Rei. Considerava-se algo comum que meninos e meninas fossem coroados Monarcas; como também se tornassem pivôs de alianças políticas e matrimoniais. No livro *a História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès (2006) relata a preparação de Luis XIII (1610-1643) para subir ao Trono Francês. O Delfim, apelido do futuro rei, tinha pouco contato com outras crianças e brincava com soldados e camareiras; como também frequentava bailes e compromissos reais aos cinco anos. O monarca Luis XIII foi coroado em 1610, com apenas nove anos de idade, após a morte de Henrique IV. A visão aristocrática sobre a criança, embora de caráter conservador, foi importante na constituição de uma nova representação imagética das mesmas. O exercício de papéis políticos transformou as crianças em temas centrais de pinturas; mesmo que na forma de um adulto em miniatura. Como se apresenta na pintura de Velásquez (1599-1660) denominada *Retrato da Infanta Dona Margarida da Áustria* (1660).



11

¹¹ VELÁSQUEZ, Diego. Retrato da Infanta Dona Margarida da Áustria (1660). In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 534 p., il. color.

Foi em meio a estas antigas percepções que a Burguesia instituiu a visão da criança como um indivíduo. O cotidiano da criança burguesa era diferenciado porque ela não tinha que trabalhar, nem de assumir o comando de um reino ou país. Os filhos da classe burguesa conviviam mais tempo com a família. Deste modo os pais, principalmente as mães, podiam perceber suas necessidades e prover meios para um desenvolvimento saudável. Após o nascimento, os recém-nascidos eram amamentados, a maioria por amas-de-leite. Quando as amamentadoras não residiam junto aos patrões, os bebês passavam a morar com suas amas-de-leite com o objetivo de não prejudicar seu crescimento. Os cuidados com a criança resultaram em uma nova percepção do tratamento do corpo e da demonstração de sentimentos. A criança passou a ser beijada e embalada por canções e histórias de ninar; também a ter enxovais feitos e cuidados pela mãe e um espaço próprio para suas brincadeiras.

A esta nova forma de relação entre o indivíduo e o grupo corresponde a uma nova imagem do corpo. No passado os vínculos de dependência com relação à parentela eram vividos carnalmente; agora eles se distendem: “meu corpo é meu”, procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo do meu filho. Este arrancar simbólico do corpo individual ao grande corpo coletivo sem dúvida constitui a chave de muitos comportamentos nos séculos clássicos. Tal modelo certamente permite compreender melhor por que a criança passa a ocupar um lugar tão importante entre as preocupações dos pais: é uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria da cada dia.
(GELÍIS, 2001, p. 317)

O status adquirido pela criança burguesa se refletiu no modo como elas passaram a ser representadas em pinturas. O quadro *Retrato de Leonor de Toledo e seu filho, Giovanni de Médici*, pintada por Agnolo Bronzino (1503-1572) em 1545, demonstra como a introdução da imagem da criança-laica (ARIÈS, 2006), no cotidiano social, suscitou em modos de representação mais condizentes com a realidade. A pintura traz a figura de uma criança com características corporais e faciais compatíveis com um indivíduo de pouca idade. O mesmo se estabelece em relação aos padrões de altura. Percebe-se que a vestimenta do menino não se parecia com as roupas usadas por homens adultos daqueles séculos. Em termos gestuais, a mãe abraça o filho de forma carinhosa e ele repousa a mão sobre seu vestido; um reflexo da identificação da criança como indivíduo.



12



Outro aspecto inovador instituído pela Burguesia foi o início do processo de socialização dos costumes e brincadeira das crianças. A tela *Brincadeira de Crianças*, pintada em 1560 por Pieter Brueghel (1525/30 - 1569), possui como temática central as atividades e os e objetos que faziam parte do universo de diversão das crianças. A imagem traz representações de jogos como o esconde-esconde. Os hábitos da criança passaram a despertar o imaginário dos artistas; como também se tornaram algo digno de ser representado, deveria ser respeitada. (CHALMEL, 2004).



13

¹² Bronzino, Agnolo. Retrato de Leonor de Toledo e seu filho, Giovanni de Médici (1515). In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Tradução Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 440 p., il. color.

¹³ Brueghel, Pieter. **Brincadeira de Crianças** (1560). Disponível em: <http://vr.theatre.ntu.edu.tw/fineart/painter-wt/bruegel/bruegel-09x.jpg>. Acesso em: 2 out.2009, il. color.

O processo de caracterização da criança como um indivíduo se tornou possível porque a visão dos adultos sobre si mesmos também se modificou. Entre as várias razões para tal comportamento estava a descoberta de novas práticas de comunicação. No século XV, o desenvolvimento da Prensa de Tipo Móvel, por Johannas Gutenberg (1390-1468), permitiu a reprodução de textos escritos. As narrativas orais cederam lugar aos textos escritos como principais fontes de conhecimento; instituindo uma realidade diferente da vivenciada durante a Idade Média; na qual a criança tinha acesso às mesmas narrativas orais que as pessoas mais velhas. A alfabetização se transformou na forma mais eficaz para os mais novos terem acesso ao universo adulto. Este novo contexto, de produção e transmissão de conhecimento, acarretou na fundação dos colégios (PRIORE, 2008). A criação destas instituições foi resultado da percepção de que a criança era um adulto em gestação. A partir desta nova visão foram estabelecidas mudanças no modo de ensinar, como a divisão do conhecimento através da faixa-etária do aluno.

Neste período, as instituições religiosas foram às principais responsáveis pela formação intelectual e moral das crianças. Segundo Burke (1997) a Igreja Católica tomou para si o papel de educadora, por medo dos movimentos religiosos de cunho protestante. Com o advento da Contra-Reforma, no século XVI, a Igreja reforçou a necessidade de reafirmar sua posição de grande mentora da sociedade. E por tal razão tomou para si o papel de livrar as crianças do pecado através de seus ensinamentos. Neste mesmo momento foi criada a Companhia de Jesus (1534), que veio para Brasil com o objetivo de conseguir novos fiéis por meio da catequese dos índios.

Para o cumprimento deste objetivo, o castigo físico era empregado com a justificativa de que era preciso livrar as crianças das más influencias e do comportamento mimado das mesmas. Durante o século XVII foram desenvolvidos outros modelos educacionais, mas mantendo a criança como foco principal. Neste contexto se insere a chamada didática moderna desenvolvida pelo educador Comenius (1592-1670). De acordo com sua proposta educacional, a formação do homem dependia diretamente do ensino recebido quando pequeno. Ele comparava o cérebro de uma criança a um punhado de cera que poderia ser moldado, como também a uma árvore que para dar bons frutos deveria ser podada e cuidada por um bom agricultor. (COMENIUS, 1996).

Os séculos seguintes, XVIII e XIX foram marcados pelo fortalecimento da imagem da criança como ator social. Esta nova condição da criança se deu em decorrência das consequências de acontecimentos como a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial. A assinatura da Declaração Universal dos direitos dos Homens e do Cidadão

(1789) trouxe, teoricamente, a percepção de igualdade entre os indivíduos. De acordo com o lema revolucionário francês de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, todos os sujeitos eram iguais desde o nascimento. Em relação à criança esta percepção pôde ser percebida no modo como estas eram tratadas durante a infância, no qual não havia diferenciação entre meninos e meninas. “[...] os meninos e as meninas usam camisolões e cabelos cumpridos até os três ou quatro anos de idade, e muitas vezes até por mais tempo, brincando nas saias das mães ou de uma empregada” (PERROT, 2009, p.140).

As primeiras reivindicações que abrangeram a criança como um grupo social estavam ligadas às questões educacionais. Após a Revolução se estabeleceu a luta de um sistema laico de ensino que abrangesse a todos. De acordo com Ariès (2006), este período também foi marcado pela contrariedade dos pais frente aos castigos físicos impostos pelas escolas religiosas.

O processo de secularização do Estado também implicou em transformações no âmbito familiar. Houve a tentativa de se transferir para os pais a responsabilidade sobre a formação moral e disciplinar das crianças, que anteriormente era responsabilidade da Igreja; quando esta tinha função de Estado. Neste novo contexto, a família se tornou a primeira fonte de socialização da criança. “Garantia da espécie, ela zela por sua pureza e saúde. Cadinho da consciência nacional, ela transmite os valores simbólicos e a memória fundadora” (Ibid., p.92). Este panorama instituiu uma dupla reação no interior das famílias. De um lado houve fortalecimento da figura paterna e da disciplina; inclusive com a existência de leis que permitiam ao pai prender seu filho, caso achasse que o mesmo havia cometido algum desvio de comportamento (ibid., 2009). De outro houve a percepção de que o desenvolvimento da criança dependia dos cuidados recebidos durante a infância; por isso ela passou a condição de figura central da família. As mesmas modificações pela qual passou a família também se fizeram presentes no campo educacional.

A pintura de Jean-Baptiste Siméon Chardin (1699-1779) denominada *Criança girando o peão* (1738) demonstrava as mudanças no universo infantil que se confirmaram após a vitória dos burgueses. A imagem retrata um menino cercado de livros, mas que possui um tempo para brincar e se divertir. Ao mesmo tempo em que havia a necessidade do estudo para a formação intelectual e o desenvolvimento social, como propunha o Iluminismo, a criança tinha o direito de brincar.

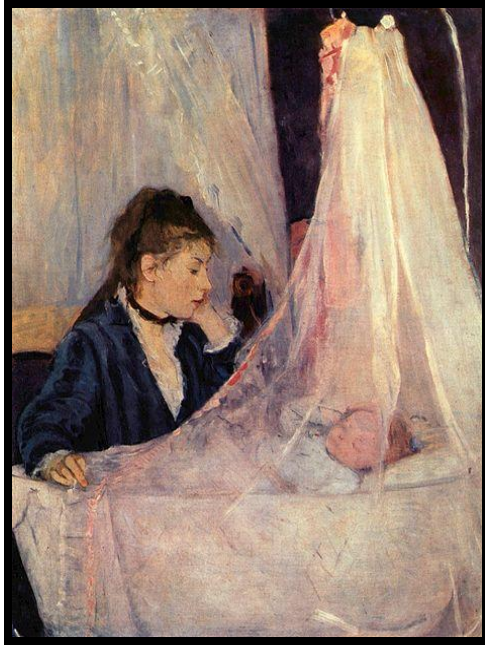


14

A concretização da Revolução Industrial no século XIX consolidou o conceito de criança estabelecido pela Burguesia; no qual ela era o futuro da família e que iria dar continuidade ao seu patrimônio. No entanto, a preparação para a vida adulta não se dava de forma prematura; era comum que as crianças demorassem a ir para escola. A criança passou a ser o centro das atenções; suas ações e os acontecimentos ligados às mesmas passaram a ter a mesma dimensão que para um adulto; como no caso de morte. O período luto destinado à morte de um filho passou a ser o mesmo destinado a um adulto. Passou a ser comum a própria mãe cuidar de seu bebê e dar a ele apelidos carinhosos. (FOISIE, 1991).

As representações imagéticas das crianças no final do século XIX reforçam a perspectiva de sua centralidade no núcleo familiar. As duas pinturas a seguir revelam uma nova atitude dos pais frente às crianças. O primeiro quadro denominado *O Berço* (1873), com autoria de Berthe Morisot (1841-1895), traz a imagem de uma mulher, representação de uma mãe, que está contemplando seu filho que dorme. A segunda obra, *O Banho* (1893), de Mary Stevenson Cassatt (1844-1926), demonstra os cuidados que os pais passaram a ter com os filhos. Mas do que isso, Estas imagens fazem referência ao cotidiano das crianças, e não trazem uma composição posada. O universo infantil se tornou algo bonito e relevante de ser retratado. Pode-se observar que a fotografia já era muito utilizada e considerada uma representação do real. Estas constatações influenciaram nas praticas de retratar a infância no final do século XIX.

¹⁴ Chardin, Jean-Baptiste Siméon. Criança girando o peão (1738).In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Tradução Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 662 p., il. color.



15



16

O novo papel social da criança inspirou o campo das Ciências. Houve uma tentativa de se compreender o que é e qual a importância do período da infância no desenvolvimento do indivíduo. Esta preocupação de se entender a infância levou ao surgimento da puericultura; área científica responsável por estudar a vida das crianças e jovens. Os reflexos da infância foram fonte de pesquisa, como por exemplo, da Psicanálise; através da qual Sigmund Freud (1856-1939) estabeleceu seus estudos sobre o Complexo de Édipo.

No setor econômico, o grupo social formado pelas crianças passou a ser considerado parte integrante da estrutura capitalista em vigência. O desenvolvimento industrial acarretou na abertura de lojas com produtos voltados para este público, como os brinquedos. Neste mesmo período foram abertas as primeiras fábricas de brinquedo no Brasil, cuja produção se caracterizava pela produção de carrinhos e bonecas. Os brinquedos passaram a ser considerados objetos de desejo e de posse pelas crianças. (ALTMAN, 2008). As crianças pertencentes à elite carioca tinham ao seu dispor lojas especializadas em roupas e calçadas infantis: “[...] no Vestidos e Capas, loja com filiais na rua Larga de S. Joaquim e na Praça da Constituição, que a grande liquidação era anunciada: ‘vestidinhos bordados desde a idade de um até 12 anos por 5\$, 10\$, 15\$ e 20\$’ [...]”.(MAUAD, 2008, p.144).

¹⁵ MORISOT, Berthe. O Berço (1873). In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 886 p., il. color.

¹⁶ Cassatt, Mary Stevenson. In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Tradução Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 900 p., il. color.

Embora conceito burguês sobre a infância tenha se sobressaído durante o século XIX, o processo industrial também instituiu o perfil da criança proletária. O modo de produção caracterizado pela mecanização da fábrica e do campo resultou em uma forte migração para grandes cidades industriais. Este novo contexto resultou no surgimento do proletariado, empregado industrial que recebia um salário pelo serviço prestado. A expansão da economia industrial suscitou no aumento das vagas de trabalho; no entanto não havia homens suficientes para preenchê-las, com isso as crianças e mulheres passaram a ser utilizadas como mão-de-obra.

Para Chalmel (2004) o processo de industrialização estabeleceu um retrocesso do conceito de criança, pois meninos e meninas trabalhavam entre dez e doze horas por dia; e como as fábricas não tinham janelas, não se sabia se era manhã ou noite. O salário das crianças se constituía em parte da renda que provia de sustento da família. “O salário do pai corresponde à parcela principal dos rendimentos, complementado, tão logo seja possível, pela contribuição dos filhos. [...] compreende-se a hostilidade a qualquer restrição ao trabalho infantil”. (PERROT, 2009, p.97). A imagem da infância, do século XIX, caracterizou-se como o período em que a criança impôs, não de forma igualitária, seu lugar na sociedade. Esta marca plural do conceito de criança foi diretamente influenciada pelas práticas anteriores; como também se tornou a base definitiva para a construção dos múltiplos conceitos de criança existentes na atualidade.

1.3 - A criança e suas considerações

Em relação ao conceito de criança, percebe-se que ele está em permanente transformação. Por esta razão, a cada contexto seja cultural, político ou econômico a imagem e a compreensão acerca da criança se modificaram. Durante a trajetória histórica do homem, a criança teve certos momentos de visibilidade e suas ações foram reconhecidas através da garantia de seus direitos como grupo social. Em outras ocasiões seus benefícios perante a sociedade foram ignorados. Neste momento, a sociedade vivencia um novo processo de construção da identidade infantil frente às novas tecnologias; tentando-se novamente a reafirmação de indivíduo ativo e autônomo. No entanto, quando estas questões estiverem findadas, outras surgirão; pois a criança é conceito dinâmico; em constante processo de construção. Na contemporaneidade, a grande questão que norteia a definição do conceito de criança está na relação desta com os meios de comunicação de massa. Percebe-se que a percepção introduzida por Walter Benjamin (2007), da criança como ator social, tornou-se

referência nas mais áreas do conhecimento. O mesmo se deu no processo de formulações das legislações que visam a proteger e a restringir o acesso das crianças aos conteúdos de mídia; pois só se constitui as mesmas, para um determinado grupo de indivíduos, quando se reconhece o seu papel social.

2 - A NARRATIVA: HISTÓRIA, TEMPORALIDADE E MÍDIA

“*Era uma vez...*”, quando alguém, seja criança ou adulto, ouve estas palavras ou as lê na primeira página de um livro, tem a certeza de que uma história vai começar a ser narrada. Também se tornou comum as pessoas utilizarem expressões como “minha vida é um livro aberto” ou “é hora de virar a página” para contarem suas experiências. Além disso, todos os dias milhões de telespectadores acompanham em cada capítulo as trajetórias de diversas personagens das novelas. Os exemplos citados demonstram que a narrativa, palavra de origem latina cujo significado é “relatar algo”, está presente no cotidiano dos indivíduos.

A familiaridade e identificação com as estruturas narrativas se estabelecem porque “foi e é” através do criar, do contar e ouvir que os homens, independente do meio cultural e social, registram e transmitem suas histórias e seus costumes. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p.91). A estrutura narrativa constituída de tema, enredo, personagens e narrador pouco se modificou; no entanto, os sentidos empregados a mesma, na atualidade, são polissêmicos.

Segundo Walter Benjamin (1985) a narrativa se caracteriza pela troca de experiências entre os indivíduos. Estas experiências podem ser vivenciadas de modo direto ou indireto junto ao meio social.¹⁷ “A extensão real do reino narrativo, em todo seu alcance só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração destes dois tipos históricos”. (BENJAMIN, loc.cit). Deve-se ressaltar que para o autor este processo estava em franca decadência; pois para o mesmo a modernidade estabeleceu, através dos novos maquinários, estabeleceu um processo de reprodução continuada de imagens e narrativas que desvinculavam as mesmas da relação do passado e da memória, criando uma eterna relação com o presente.

¹⁷ Para o autor as experiências e vivências dos indivíduos eram simbolizadas através de duas figuras: a do camponês sedentário e a do marinheiro comerciante. A primeira perspectiva estava ligada à tradição; aos conhecimentos sociais e culturais que os indivíduos adquirem, por exemplo, através da família. A segunda tem como base o conhecimento que o sujeito apreende ‘de fora’, do ‘outro’. Eles se tornam referências para a formação, do passado e da memória dos indivíduos. (Ibid. pp. 198-199).

A conceituação da narrativa defendida por Benjamin também determinou o modo como o autor trabalha a questão da autoria. Em seu texto, *O autor como produtor. Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo em 27 de abril de 1934*, ele apresenta esta questão a partir da relação entre autores e leitores¹⁸. Para Benjamin existe o autor que aceita que os seus leitores tenham múltiplas interpretações acerca do conteúdo de sua obra. “[...] o leitor está sempre pronto, igualmente, a escrever, descrever e prescrever. Como especialista – se não numa área de saber, pelo menos no cargo em que exerce suas funções –, ele tem acesso a condição de autor”. (BENJAMIN, loc.cit). Para outro grupo de autores as narrativas devem conservar um único sentido. Por tal razão, eles se caracterizam por fornecer aos indivíduos informações resumidas e prontas com o intuito de não permitir a própria interpretação do leitor. (Ibid. p.124).

Outro aspecto a ser observado junto à narrativa é a questão da sua temporalidade, pois ela está diretamente ligada ao período na qual foi produzida, e em qual contexto. Por exemplo, a relação espaço-tempo, seja cíclico ou linear, influi no modo como os indivíduos estabelecem significações para conteúdo presente nas narrativas. Ao mesmo tempo, as narrações se estabelecem como um fator influenciador da formação de coletiva, por exemplo, no processo de constituição as chamadas identidades nacionais, que

[...] fornecem um a série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido a nação”. (HALL, 2005, p.52).

É importante observar que ao longo de sua trajetória histórica e cultural, o homem desenvolveu suas narrativas através de diferentes linguagens como a oral, a escrita e a imagética. Em diferentes épocas, estas linguagens se sobrepunham umas a outras, ou atuavam de modo complementar; como no decorrer do século XX, em que a televisão mesmo imagética se utilizou da estrutura de oralidade proveniente do rádio.

¹⁸ Para Walter Benjamin essa relação é baseada através de dois perfis de escritores e os seus textos: o escritor operativo e o informativo. O escritor operativo é aquele que rompe a barreira entre o autor, a obra e o público. Ele possui uma posição ativa. De outro lado, o escritor informativo se caracteriza por fornecer ao leitor uma visão reduzida do conteúdo, ele não concede espaço para a interpretação do leitor. (Ibid., pp.123-124).

Inúmeras são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fôsse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de tôdas estas substâncias; está presente no mito, na lenda na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. (BARTHES, 1973, p.18)

Este capítulo tem o propósito de percorrer os diferentes meios e linguagens utilizados pelas diferentes sociedades, para a construção e o desenvolvimento da narrativa; desde as pinturas rupestres até o advento da mídia de massa. Desta forma, quer-se perceber como estes diferentes meios influenciaram e modificaram a produção narrativa dos indivíduos. Com o intuito de um melhor entendimento deste processo, foram estabelecidos marcos divisórios, como a criação da Prensa de Tipo Móvel e o advento da Indústria Cultural.

2.1 – Antes de Gutenberg: a narrativa tradicional e a eclesiástica

As pinturas rupestres podem ser consideradas as primeiras narrativas imagéticas desenvolvidas pelo homem. Produzidas entre 40 mil a 10 mil a.C, o seu conteúdo traz como principal referência figura de animais. Segundo Gombrich (1999) foi através destas imagens que o homem começou a desenvolver sua capacidade de registrar e expressar suas experiências de vida; estabelecendo desta forma um conceito narrativo. Crê-se que elas eram pintadas por caçadores esperançosos de que o poder presente nas imagens fizessem os grandes animais sucumbirem perante aos homens. Percebe-se que estas narrativas não constituíam uma sequencia de imagens; razão explicada pelo fato da estrutura linear de pensar a temporalidade era ainda inexistente. Um exemplo deste tipo de narrativa é a imagem de bisões encontrada em cavernas na região de Altamira, na Espanha (13.000 a.C).



19

Posteriormente, com o desenvolvimento e estruturação da linguagem oral, os indivíduos estabeleceram outras formas de produção narrativa, para além das imagens. No período da Grécia Arcaica (VIII a.C – V a.C), as narrativas míticas ou epopéias se constituíram na principal fonte de conhecimento e circulação de informações. A principal forma de transmissão das epopéias era a poesia. Entre as razões apontadas para tal contexto narrativo, estão à falta de domínio dos códigos escritos; como também pelo fato do trabalho manual ser considerado uma atividade menor. Deve-se ressaltar que apenas pessoas mais abastadas tinham direito à prática do discurso.

As narrativas míticas surgiram como uma forma de se constituir uma aproximação entre o homem e a natureza. Através delas se tinha o objetivo de entender certos acontecimentos acima da capacidade humana de compreensão; como, por exemplo, o surgimento do mundo. A personagem principal destas narrativas era o mito, cuja função era a de personificar uma estória sagrada; e através de suas ações fazer os homens aceitarem a realidade ao seu redor.

Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em conseqüências das quais o homem se converteu no que é hoje – um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acôrdo com determinadas regras. (ELIADE, 1972, p.16)

¹⁹ Bisão (c.13.000 a.C).In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Tradução Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 20-21 p., il. color.

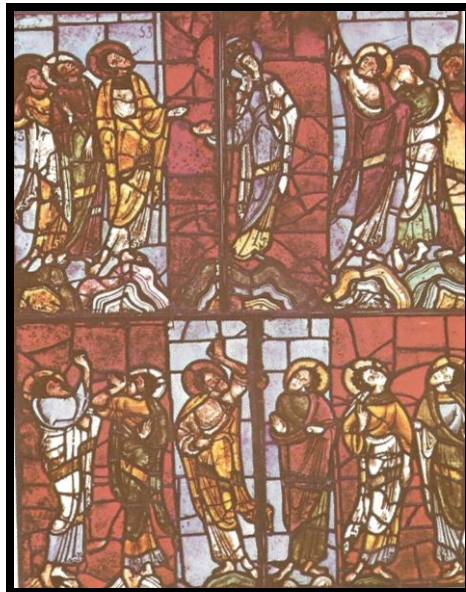
As narrativas míticas estavam inseridas no contexto de uma sociedade possuidora de uma temporalidade cíclica: as ações realizadas no presente representam os feitos dos antepassados. No caso grego, elas se constituíam como uma memória coletiva; e por esta razão as mesmas não podiam ser modificadas. As ações do herói estão ligadas à manutenção da harmonia da coletividade. Em razão delas terem sido a base para a formação de uma memória coletiva, a figura do narrador era primordial. Por meio da entonação das palavras, os gregos compreendiam as mensagens contidas nestas narrativas e, a partir destas, eles estabeleciam sua produção de sentido. “[...] a narrativa, como objeto, é alvo de uma comunicação: há um doador da narrativa, há um destinatário da narrativa”. (BARTHES, 1973, p.45). Mesmo com mudanças posteriores na sociedade grega, as narrativas orais continuaram a ter espaço no meio social.

A Idade Média, século V ao século XV, foi marcada por uma estrutura *sócio-cultural* na qual a Igreja Católica era a principal responsável pela produção de narrativas. Mesmo com o poderio cristão havia dificuldades que a transmissão dos ensinamentos religiosos alcançasse a maior parte da população. Um dos motivos era o alto índice de analfabetos. Não existia um modelo de ensino como o da atualidade, e o domínio das letras estava reservado àqueles que seguiam a vida religiosa. Um importante empecilho era a dificuldade do acesso a livros e manuscritos. Como não existia nenhum maquinário que permitisse a reprodução dos mesmos, os monges copistas tinham a função de copiar seu conteúdo a mão. Além disso, os livros eram montados artesanalmente, através da costura das páginas e das iluminuras feitas manualmente. Esta complexidade para a feitura de um livro ou um manuscrito pode ser percebida através da imagem da página de um livro do século XIV.



²⁰ PUCELLE, Jean. Livro de Horas de Jeanne d'Évreux. In: ENCICLOPÉDIA BARSA. v.9. Rio de Janeiro: Britannica do Brasil, 1987. Lâmina 4., il. color.

Os sermões e a liturgia Católica eram realizados em latim; situação que novamente trata das relações entre a população e os religiosos. A primeira tentativa encontrada para encurtar estas distâncias foi através da peregrinação dos membros da Igreja às localidades mais distantes. Eram realizadas adaptações das narrativas religiosas de acordo com cada grupo de fiéis e as mesclavam com contos populares (LE GOFF, 2008). No interior das Igrejas as adaptações vieram através do emprego dos vitrais como um suporte narrativo. As imagens ganharam uma função alfabetizadora. A partir deste contexto, elas passaram a ser percebidas e utilizadas como uma ferramenta de linguagem, tornando-se um meio capaz de transmitir mensagens para o outro. (JOLY, 2006). O uso de vitrais como fontes narrativas instituiu um novo conceito de temporalidade; pois as sequencias imagéticas estabeleciam uma visão linear, mas sem a perspectiva de um futuro desconhecido. Toda a trajetória a ser percorrida pelo homem já estava estabelecida nos textos bíblicos; do Gênesis ao Apocalipse. Como se observa imagem de parte do vitral, *Assunção da Virgem* (1145) localizado na Catedral de Le Mans, França.



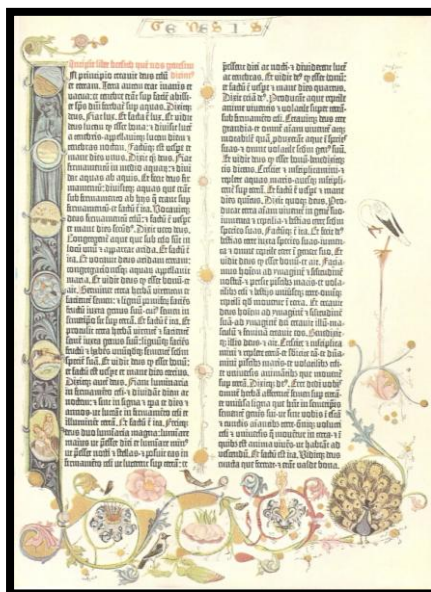
21

As tentativas empregadas pela Igreja Católica para ampliar o alcance de suas narrativas religiosas esbarravam na falta de aparatos técnicos para a realização desta tarefa. Somente a partir da transição da Idade Média para o Renascimento, Esta prática se tornou possível através do desenvolvimento de maquinários que permitiam a reprodução de livros e manuscritos.

²¹ ASSUNÇÃO DA VIRGEM (1145). In: ENCICLOPÉDIA BARSA. v.15.Rio de Janeiro:Britannica do Brasil,1987.Lâmina 9.,il. color.

2.2 – A invenção de Gutenberg: a reprodução da narrativa

Durante o século XV, a Europa viveu uma série de transformações no âmbito econômico, social e cultural. As cidades e a população urbana estavam em crescimento, à estrutura comercial se fortaleceu e os navegantes europeus começavam a sair ao mar à procura de novos territórios e rotas de comércio. O pensamento humanista estabeleceu a visão antropocêntrica de que o homem era o centro do universo. Foi neste contexto que na década de 1450, o alemão Johann Gutenberg (1397-1468) criou a Prensa Gráfica de Tipo Móvel e a impressão de figuras através da técnica xilografia. Este invento significou a possibilidade dos textos escritos serem reproduzidos em uma maior escala. As primeiras páginas a serem impressas pertenciam à chamada *Biblia Pauperum* ou Bíblia dos Pobres, nome dado aos escritos bíblicos que poderiam ser reproduzidos.



22

Segundo Eco (2006), o maquinário criado por Gutenberg possibilitou o surgimento do livro; como também, o nascimento dos leitores. O líder da Reforma Protestante, Martin Lutero (1483-1546), tinha como um de seus objetivos que suas ideias atingissem todos os cristãos. Para tal, foram feitas impressões das suas 95 teses em alemão; abandonando o latim, a língua adotada pela Igreja Católica. (BRIGGS; BURKE, 2006, p.82).

22 BIBLIA PAUPERUM. In: ENCICLOPÉDIA BARSA. v.4.Rio de Janeiro:Britannica do Brasil,1987.Lâmina 1.,il. color.

A criação da prensa de tipo móvel e suas posteriores melhorias técnicas possibilitaram a surgimento da imprensa, com destaque para o Folhetim. A Publicação, de origem jornalística e literária, instituiu um novo tipo de linguagem narrativa. Os primeiros folhetins foram publicados no *Journal des Débats* a partir de 1789, coincidentemente o mesmo ano em que ocorreu a Revolução Francesa. No início o folhetim, a palavra diminutiva de *feuilleton* cujo significado é folha, era apelidado de “rodapé de jornal”. Ele ocupava apenas uma sessão na parte inferior, na folha de rosto de um periódico. Todas as notícias que não tinham um cunho político eram relegadas a este espaço, como por exemplo: críticas literárias, resenhas de peças, receitas culinárias e resultados das corridas de cavalos.

O Folhetim começou a ter destaque como veículo de imprensa a partir da década de 1830, com a transformação dos jornais; de meios políticos, para publicações de cunho comercial. Com a necessidade de se atingir um público, ele teve seu perfil modificado e passando a denominar a sessão do jornal voltada para publicação de romances literários. A síntese de transformação do Folhetim é exemplificada através da figura do escritor José de Alencar (1829 – 1877). Em 1854, ele foi convidado para trabalhar nesta sessão do jornal *Correio Mercantil*, onde escrevia todos os domingos sobre os vencedores das corridas de cavalo. No ano de 1856, já no Diário do Rio de Janeiro, ele presenteou os assinantes com a publicação do Folhetim *Cinco Minutos*. O texto foi dividido em setenta páginas publicadas diariamente. Um ano depois ele lançou *O Guarani*; primeira obra deste tipo a obter grande sucesso. (SODRÉ, 1999).

A mudança no perfil do Folhetim estava ligada ao contexto da Revolução Industrial. Grandes cidades como Londres e Paris passaram a ser o lugar de moradia e trabalho do proletariado. Com isso, instaurava-se uma nova categoria de consumidor. A adequação do folhetim ao novo panorama econômico e social resultou na estruturação de um novo modelo de linguagem. Instaurou-se a possibilidade da divisão do texto narrativo em capítulos. Para que os indivíduos não se perdessem era comum que fosse publicado um resumo como os acontecimentos da edição anterior. Este processo de fragmentação da narrativa e, por consequência, da leitura, foi uma adaptação a nova concepção temporal com a qual se deparava a sociedade do século XIX. O funcionário da fábrica passou a conviver com a figura do relógio. Como os locais de trabalho eram fechados, eles não podiam saber se já havia anoitecido.

[...] o folhetim acabou se libertando do jornal como veículo de transmissão; desenvolvendo-se como “romance por entrega”, que em sua periodicidade semanal se ajustava por completo a fragmentação da temporalidade nas classes populares: a quantidade e a organização do texto e, relação aos hábitos de consumo e às necessidades e possibilidades da leitura, semanal como o tempo de descanso e o recebimento do salário. (MARTÍN-BARBERO, 2003, pp.192-193).

Neste processo de adaptação dos meios de comunicação ao ritmo de vida industrial também se insere a questão da repetição e da criação de formulas narrativas do Folhetim; como o casal que se apaixona e vence os obstáculos para ficarem juntos. Houve também as formas de sedução do leitor instituídas através do sentimento de empatia e do suspense. No Brasil, a maior parte do público leitor de folhetim era de moças. Com isso as histórias, em sua maioria, traziam temas ligados ao amor e o casamento. A questão do suspense despertava junto ao leitor a sensação de querer saber o que estava por vir. Esta concepção se insere no contexto da temporalidade linear; criando-se a perspectiva de futuro. As características presentes no Folhetim o constituíram como o primeiro meio comunicação produzido diretamente para as classes populares.

A possibilidade da impressão de livros e folhetins em larga escala também acarretou em uma nova relação entre autor e leitor. Durante muito tempo a interpretação da narrativa dependeu de uma ‘leitura autorizada’ do autor. De acordo com Chartier (1998), as transformações técnicas trouxeram a figura do leitor individual, aquele que tem contato com o conteúdo de um livro, ou um folhetim sem intermediários. Neste contexto, autor não tem o controle sobre as possíveis leituras que já foram ou ainda serão feitas de sua obra. A interpretação adquire um sentido polissêmico. “[...] a leitura é por definição, rebelde e vadia. Os artifícios que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitas” (Ibid.,p.7).

No transcorrer do século XIX, outros inventos e técnicas foram criados e experimentados com o intuito de modificar as redes de comunicação e a concepção de espaço tempo até então em vigência. Por meio deste novo contexto é que foram desenvolvidos os meios midiáticos que transformaram as narrativas baseadas apenas na escrita.

2.3 - A narrativa e os meios de comunicação de massa

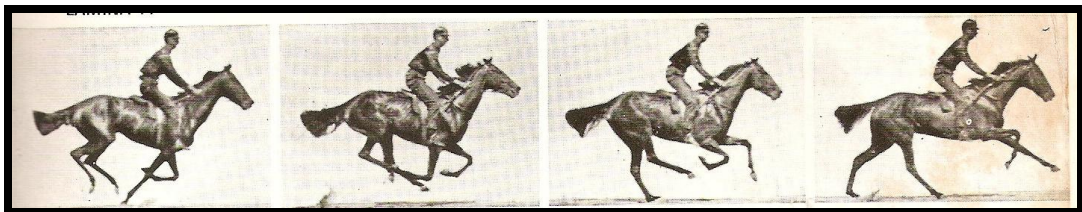
Foi no decorrer do século XX que as mudanças ocorridas no campo das comunicações e da indústria, iniciadas no século XIX, se estabeleceram de modo mais profundo. Este período foi marcado pela popularização e estruturação narrativa do cinema e o advento da televisão; fortalecendo o processo de constituição de um sistema de comunicação voltado para as massas. O setor econômico foi marcado pela implantação da divisão e da racionalização das práticas trabalhistas com o advento do Fordismo e do Taylorismo. Observou-se neste período uma interligação entre o modo de produção cultural e o universo industrial. A estrutura cinematográfica passou a seguir o modelo da divisão do trabalho; através da criação de diferentes cargos para a feitura do roteiro, pesquisa, a filmagem, separação das imagens.

Os novos modos de construção das narrativas culturais passaram a ser classificados como parte da Indústria Cultural. (ADORNO, 2002). Um exemplo da desta relação entre a produção econômica e o campo cultural foi o filme *Tempos Modernos* (1940), no qual Charlie Chaplin (1889-1977) interpretou um funcionário que de tanto repetir as mesmas funções na fábrica acaba por ser dominado pelas máquinas. Esta perspectiva da relação entre os indivíduos e os novos meios de produção nas fábricas; enquadra-se na perspectiva proposta por Walter Benjamin (1985), onde as tecnologias industriais e comunicacionais influíram diretamente na troca de experiências entre os indivíduos; e por consequência no modo de criação e a reprodução das narrativas. Para ele, o maquinário industrial instituiu ações de reprodução, em que o sujeito não é a figura primordial neste processo, ao contrário do que acontecia com os aprendizes dos mestres da pintura, que tinham lidar diretamente com a obra a ser copiada e sua matéria-prima. “Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam ao olho” .(Ibid., p.167).

Entre os aspectos que determinaram o contexto das produções narrativas deste período estava a necessidade de produzir uma programação ininterrupta para um público cada vez maior. Para se conseguir tal intento, havia a necessidade a instituição da linearidade e da serialização. (MACHADO, 2003).

2.3.1 – A narrativa fílmica: a linearidade e o movimento

O cinema se constituiu em um meio capaz de demonstrar as mudanças trazidas pela Modernidade não apenas por meio da imagem, mais também pelo movimento. Até aquele momento, a fotografia era técnica capaz de traduzir estas transformações. O cinema continuou o processo iniciado pela fotografia, no qual as imagens passaram a predominar como principal forma narrativa da modernidade. “Embora a inovação técnica das imagens *em movimento* tenha introduzido a possibilidade literal de retratar a velocidade [...] uma nova de circulação havia sido antecipada com a comercialização de fotografias fixas [...]” (GUNNING, 2004, p.35). Os primeiros inventos usados para projetar o movimento imagético utilizaram o processo fotográfico; no qual se inseria uma moeda em uma caixa com um visor e se podia assistir a projeções rápidas de imagens fixas. Somente com a criação do cinematógrafo houve a possibilidade do registro de imagens através de fotogramas e projetar seu movimento por meio de uma lente.



23

As primeiras imagens projetadas em movimento mostravam situações do cotidiano, como à saída dos funcionários de uma fábrica ou pessoas em uma estação de trem. Um destes exemplos foi a produção *Chegada do trem à cidade* (1895), dos irmãos Lumière, Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948) que mostrava em poucos segundos uma locomotiva em funcionamento e o desembarque de seus passageiros. A estrutura narrativa do Primeiro Cinema²⁴ (COSTA, 1995) não primava pela produção de filmes com início, meio e fim. “Aqueles que primeiro fizeram e pensaram cinema partiram de uma idéia simples: o cinema como arte industrial atinge o auto-movimento, o movimento automático, faz do movimento o dado da imagem”. (DELEUZE, 2005, p.189). Não havia preocupação com a continuidade dos planos, pois cada um deles era vendido separadamente.

²³ MUYBRIDGE, Eadweard. *Animal Locomotion* (1887). In: ENCICLOPÉDIA BARSA. v.5. Rio de Janeiro: Britannica do Brasil, 1987. Lâmina 17., il.

²⁴ A autora empregou o termo Primeiro Cinema como tradução do termo *Early Movies* utilizado para denominar os filmes produzidos sem uma narrativa linear; com início, meio e fim.

Comercializava-se cada *quadro* separadamente, por isso cada exibidor compra os quadros que lhes interessavam e os exibia numa ordem variável onde atuavam vários fatores. Os exibidores itinerantes tendiam retirar os que não faziam sucesso e em cada lugar adicionavam efeitos diferentes – sons, música, palestras, projeções de lanterna – conforme a ocasião, de forma que uma exibição jamais era igual a outra. (Ibid., 1995, p.59).

Durante o período de desenvolvimento do Primeiro Cinema, os filmes primavam pela experimentação técnica e de linguagem. Por Esta razão, preferiu-se a utilização da trucagem ao estabelecimento de uma narrativa fílmica linear. Em muitos filmes se optou por temáticas cômicas para se poder aplicar trucagens como o desaparecimento e reaparecimento das personagens. O comportamento dos atores também refletia esta postura; pois era comum que os mesmos piscassem ou fizessem gestos para o público. “Esta abordagem do espectador consiste antes de tudo em tratá-lo como parceiro *ativo* da imagem, emocional e cognitivamente [...]” (AUMONT, 2007, p.81). No filme *Viagem a Lua* (1902), do cineasta George Méliès (1861-1938), esta sensação fica evidente na cena em que a Lua faz várias caretas para o espectador quando a nave espacial vinda da Terra atinge sua superfície. De forma mais recente, o diretor Woody Allen recriou esta percepção dos filmes iniciais em *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985); no qual a garçonete Cecília (Mia Farrow) assistia repetidamente ao mesmo filme quando, em uma das sessões, o galã principal da película começa a conversar com ela.

A narrativa fílmica linear se estabeleceu a partir da segunda década do século XX. Ao contrário do Primeiro Cinema, ela se caracterizou por contar histórias com começo, meio e fim; baseadas na coerência das cenas e na continuidade das ações. A vida cotidiana marcada pela linearidade foi adaptada aos discursos fílmicos, “O encadeamento de cenas e das seqüências se desenvolve de acordo com uma dinâmica de causas e efeitos clara e progressiva”. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p.27). A utilização do recurso da Montagem foi o que possibilitou a estrutura linear da narrativa fílmica. O encadeamento dos quadros e cenas de forma coerente conseguiu adequar o discurso cinematográfico à temporalidade do século XX; através da “[...] exposição coerente e orgânica do tema, do material, da trama, da ação, do movimento interno da seqüência cinematográfica e de sua ação dramática como um todo.” (EISENSTEIN, 1990, p.13).

A linearização da narrativa levou a instituição de marcadores temporais identificáveis pelo espectador; como um despertador, a luz do sol entrando pela janela, entre outras. Segundo Aumont (2007), a inserção da linearidade temporal permitiu a criação de um tempo artificial que possibilitou retratar o futuro. Mesmo a inclusão de recursos como

flashback, no qual a personagem rememora uma determinada situação, ainda sim não foram estabelecidas mudanças no padrão seqüencial do filme.

Outro elemento que contribuiu para a estruturação da narrativa fílmica foi à introdução do som. No início os filmes eram mudos e o entendimento dos diálogos ficava a cargo das legendas, nem sempre em sintonia com a cena, e pelas expressões dos atores. Para Christian Metz (1980), o recurso sonoro se tornou um elemento complementar à estrutura fílmica. O fundo musical tem como função reforçar a importância de uma determinada cena ou diálogo; pois o sentido transmitido pelos diálogos também interfere na estrutura narrativa. A transição e a adaptação dos atores a esta nova prática foi retratada na comédia romântica *Cantando na Chuva* (1952). O filme retrata a história de atores do Cinema Mudo que precisam se adaptar ao cinema sonorizado. Observa-se que não há a substituição da imagem pelo som porque a estrutura fílmica clássica foi estabelecida no momento em que se vivenciava a experiência do cinema mudo. Definitivamente a narrativa fílmica se estruturou através do processo de sequencialização imagética.

2.3.2 – A televisão: a narrativa seriada

Os primeiros televisores começaram a ser vendidos na Europa e Estados Unidos a partir da década de 20, do século XX. No Brasil eles chegaram às lojas após 1950, com a inauguração da TV Tupi em São Paulo. Inicialmente a televisão não apresentou grandes novidades narrativas; pois a maior parte de seus programas possuía a linguagem em formato radiofônico. “Herdeira direta do rádio, ela se funda primordialmente no discurso *oral* e faz da palavra a sua matéria-prima principal”. (MACHADO, 2003, p.71). Na atualidade, ainda é comum as pessoas deixarem os aparelhos de televisão ligados para ouvirem alguma voz e não se sentirem sozinhas.

Em decorrência do aprimoramento técnico, a televisão formou aspectos narrativos próprios; assim como instituiu novos parâmetros de temporalidade. A transmissão ao *vivo* estabeleceu uma relação com o inesperado. O sequestro do ônibus 174, em 2000 no Rio de Janeiro; e os atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos são exemplos desta estrutura. Em ambas as situações as imagens e narrativas foram produzidas no momento em que tais fatos ocorreram. O emprego do *ao vivo* faz com que o telespectador, mesmo de forma indireta, sinta-se mais próximo do acontecimento. Na atualidade, as transmissões digitais e a vigilância acerca do conteúdo veiculado na televisão, produziram o chamado *delay*, um atraso de poucos segundos entre a geração e a transmissão da imagem.

Ora com a transmissão direta televisiva, ao contrário, foi-se afirmando um modo de contar os fatos totalmente diverso: a transmissão ao ar das imagens de um acontecimento no momento mesmo em que acontece, e o diretor vê-se, de um lado, tendo de organizar um “relato” de modo a oferecer uma notícia lógica e ordenada do que acontece,mas, do outro,deve também saber acolher e canalizar para a sua “narração” todos aqueles imprevistos,aqueles incertos imponderáveis e aleatórios que o desenvolvimento autônomo e incontrolável do fato real lhe propõe[...]. (ECO, 2006, p.327)

A produção narrativa da televisão não se baseou somente na formulação de uma temporalidade real. A maior parte de sua programação manteve ou aprimorou os modelos narrativos presentes em outros meios, como por exemplo, a fragmentação da leitura utilizada no Folhetim. Para Machado (2003), a linguagem televisiva se estrutura em três tipos de narrações seriadas, que podem ser empregadas de forma conjunta ou não.

O primeiro modelo é constituído de uma única história com várias personagens, cujas vidas podem estar entrelaçadas de forma direta ou não. Ao longo de vários capítulos, vivenciam-se dramas, romances e conflitos que devem ser resolvidos até o fim da trama. As telenovelas e as minisséries são seus principais exemplos. Neste contexto narrativo é comum a inserção de elementos de suspense; os capítulos sempre terminam quando algo importante está para acontecer. Outro recurso usado é a manipulação do intervalo, que passou a ter uma função para além do aspecto econômico: ele é o responsável por estabelecer os momentos em a narrativa de deve ser interrompida ou se conceder uma pausa ao telespectador.

A segunda estrutura seriada é identificada em uma história que em um único capítulo se desenvolve começo, meio e fim. As personagens das narrativas são sempre as mesmas, mas a cada episódio possui uma trama diferente. Este tipo de narração é comum em séries policiais e programas de humor; como em *Os Normais* (2001-2003), em que as personagens Rui e Vani ,a cada episódio, vivenciavam acontecimentos diferentes.

O último aspecto narrativo faz referência aos programas nos quais cada episódio possui histórias e papéis diferentes; em comum apenas o título do programa. Este tipo de linguagem é normalmente empregado em humorísticos como a *Comédia da Vida Privada* (1995-1997), em que a cada semana uma trama era desenvolvida com enredo e personagens modificados.

A serialização da narrativa televisiva não se restringiu aos programas de entretenimento. Os telejornais também adotaram aspectos desta estrutura. As notícias que serão apresentadas são divididas em blocos de acordo com o tema e a importância. O elemento de suspense está presente nas chamadas que informam as principais reportagens daquela edição do jornal. Em termos narrativos percebe-se que cada reportagem apresentada

possui um começo, meio e fim; além das temáticas diferentes. O repórter narra em sequencia um determinado fato, através de imagens e depoimentos e de um desfecho. Nos telejornais, os apresentadores são filmados em primeiro plano e se portam como se estivessem falando com cada telespectador de modo individual.

[...] o telejornal não pode ser encarado como um simples dispositivo de reflexão dos eventos, de natureza particular, ou como mero recurso de aproximação daquilo que acontece alhures, mas antes de tudo como um efeito de *mediação*. A menos que nós próprios sejamos os protagonistas, os eventos surgem para nós, espectadores, mediados pelos repórteres (literalmente: aqueles que reportam, aqueles que contam o que viram), porta vozes, testemunhas oculares e toda uma multidão de sujeitos falantes considerados competentes para construir “versões” do que acontece. (MACHADO, 2003, p.102)

A produção narrativa da televisão ainda mantém seus aspectos básicos. No entanto, ela sofreu transformações através, por exemplo, da popularização do controle remoto. A partir do seu uso, o telespectador teve a oportunidade de mudar os canais e escolher que tipo de programa ele gostaria assistir; produzindo os efeitos de *Zapping* e *Ziping* (Id., 2001). O primeiro se refere ao fato do telespectador poder mudar de canal em qualquer pretexto. O segundo menciona o hábito do uso do controle remoto para acelerar uma fita de vídeo. Embora os espectadores não fossem os produtores do conteúdo televisivo, eles passaram a estabelecer indiretamente suas próprias narrativas. No momento em que o indivíduo muda de canal constantemente, a estrutura serializada da televisão, por instantes, se desfaz. Estas modificações passam a ser percebidas com maior intensidade com o desenvolvimento do maquinário digital.

2.4 – A narrativa e as mídias digitais: o hipertexto e o vídeo

Na contemporaneidade, a sociedade vivencia o processo de consolidação das de novas relações econômicas e sociais provenientes do processo de Globalização. Este panorama se caracterizou por instituir novas percepções de distâncias e fronteiras; principalmente uma concepção de temporalidade. Com a popularização da Internet os indivíduos passaram a se comunicar e trocar experiências através da tela do computador.

Esta nova realidade significa que o mundo está inserido na chamada Revolução da Informação (CASTELLS, 2000); onde a base de transformação está situada na produção e transmissão de conhecimento com o intuito da “geração e de dispositivos de

processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (Ibid., p.50). A grande quantidade de conteúdos disponíveis em rede instituiu no ciberespaço uma relação de tempo baseada no presente contínuo, no qual sempre há uma nova informação a ser explorada.

A instituição da cibercultura, caracterizada pelas relações de multiplicidade e fragmentação entre os indivíduos, resultou em uma nova lógica informacional de rompimento com a linearidade das práticas de leitura. Neste contexto, percebe-se que a narrativa atual “[...] se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente” (LÉVY, 2000, p.15). Este cenário propiciou a emergência de um produto textual que aglutinasse as características estruturais e relacionais das Redes mundiais, o hipertexto. Ele é constituído por vários links, que permitem ao usuário estabelecer um modo próprio de compreensão textual. O usuário pode clicar em uma imagem ou palavra, e estas podem gerar outras narrativas complementares de forma instantânea.

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimento emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (Ibid., p.158)

A constituição de novos modos de relacionamento com o espaço narrativo no ambiente de Rede também foi influenciado pela ampliação do acesso de aparatos técnicos, como câmeras e celulares equipados com gravadores de som e imagem. A criação de blogs, fotoblogs e sites como Wikipédia permitiram aos indivíduos a possibilidade de terem um papel mais ativo no processo de circulação da informação. O advento de serviços como o *You Tube* suscitaram na transformação dos navegadores em produtores e divulgadores de narrativas midiáticas. Deve-se observar que parte do conteúdo presente neste tipo de site ainda é proveniente das mídias tradicionais como a televisão e o cinema. No entanto, mesmo neste contexto há o estabelecimento de uma produção de sentido própria; por meio da escolha, da edição ou da criação de paródias para uma cena de novela.

A instituição da criação de uma narrativa midiática a partir dos espectadores também influenciou os meios de comunicação de massa. Tornou-se comum os programas televisivos incentivarem seu público a enviarem vídeos como forma de participação. Os

telejornais passaram a dedicar espaço às imagens feitas pelos telespectadores. O *RJTV*, da Rede Globo, possui o quadro *Você no RJ*; em que as pessoas enviam imagens sobre os problemas do bairro onde moram, trabalham, entre outras.

A rede de televisão CNN formalizou uma parceria com o *You Tube* para a realização de debates durante a eleição presidencial norte-americana, em 2008. Os eleitores podiam enviar vídeos com perguntas aos candidatos. Observa-se que, por meio destes novos espaços de informação, as pessoas adquiriram a prática da produção de um tipo de narrativa que as mesmas já estavam acostumadas a observar e identificar através da televisão e do cinema. Neste processo de popularização da produção de narrativas midiáticas, o vídeo se tornou uma importante ferramenta de divulgação destes conteúdos. Embora as práticas videográficas tenham sido inovadoras, como nas exposições de arte, o vídeo foi por muito tempo caracterizado apenas como um suporte técnico.

Falamos em ‘câmera de vídeo’, ‘tela de vídeo’, ‘videocassete’, imagem de vídeo’, ‘trucagem de vídeo’, ‘sinal de vídeo’, ‘videogame’, ‘documento em vídeo’, ‘videoclipe’, ‘videoinstalação’ etc. Mais do que um nome, próprio ou comum, que designaria uma entidade intrínseca, um objeto dotado de consistência própria e identidade firme, a palavra ‘vídeo’ nos parece inicialmente como uma simples modalidade, um termo que podemos qualificar de anexo, algo que intervém na linguagem tecnológica ou estética como uma simples fórmula de complemento [...]. (DUBOIS, 2004, p.71).

O vídeo se caracteriza por produzir imagens que podem se adaptar as mais diferentes narrativas; seja proveniente dos meios de comunicação de massa ou as hipertextuais. As imagens videográficas também podem ser trabalhadas de modo contínuo; contexto que para Costa (1995) se assemelha ao início do cinema em que os filmes não primavam pela linearidade.

Neste processo de transição das percepções sobre distâncias, temporalidades e mídias, o vídeo se caracteriza como um “[...] sistema de circulação de uma informação qualquer, ‘meio de comunicação’, tudo isto independentemente do seu resultado visual e do conteúdo das mensagens que ele pode veicular. (Ibid., p.73). Desta forma o vídeo se transforma em um meio imagético que se insere no contexto narrativo múltiplo e polissêmico presente nas narrativas atuais.

2.5 – A Narrativa e suas considerações

O processo de construção narrativa sempre esteve diretamente relacionado ao contexto social e cultural de uma sociedade. Através do conceito de narrativa, proposto por Walter Benjamin (1985), este processo só está completo mediante a troca de experiências entre os indivíduos; que estão diretamente ligadas a um posicionamento ativo, como a figura do escritor operativo, no meio social.

Percebe-se que o homem sempre procurou aparatos técnicos que o possibilitassem ser compreendido pela maior quantidade de indivíduos possível; por exemplo, as imagens contidas nos vitrais medievais e as reproduções de livros feitas na Prensa de Tipo Móvel. Com o processo de Revolução Industrial, o modo de produção das narrativas passou a depender também da divisão do trabalho e da economia.

Na atualidade, os indivíduos vivenciam um período de interligação entre as narrativas midiáticas produzidas pelos meios de comunicação de massa e as provenientes da Internet. Observa-se ao longo da trajetória histórico-cultural o conceito de narrativa não sofreu grandes alterações; mas sim o modo de criação e transmissão entre os indivíduos.

3 - AS NARRATIVAS E O PROCESSO DE PESQUISA

Esta Dissertação de Mestrado foi desenvolvida com o objetivo de estudar as narrativas produzidas por alunos da rede pública de ensino do Rio de Janeiro durante atividades para a produção de conteúdo de mídia. O contexto para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu com a ampliação de áreas estudo sobre a relação entre a criança e a mídia. O fortalecimento de conhecimento como a Educomunicação permitiu-me utilizar no Mestrado o conhecimento adquirido durante o curso Comunicação Social realizado na PUC – RIO.

O trabalho de campo desta Dissertação foi realizado junto ao Segmento Infantil da Escola Estadual de Ensino Fundamental República (EEEF); instituição de ensino pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) localizada no bairro de Quintino, zona norte da cidade²⁵. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos, entre cinco e seis anos de idade, matriculados regularmente nesta Instituição Educacional. Na atualidade, o núcleo de Educação Infantil é formado por 14 professores que se dividem no exercício de suas funções em sala de aula e na realização de atividades na Sala de Jogos, na Sala de mídia; além das atividades voltadas para a contação de histórias. As turmas são divididas entre os turnos da manhã e da tarde; e cada uma não pode ter mais do que 12 alunos.

A proposta de ensino, aplicada pelos coordenadores e professores, segue o Regimento Interno da FAETEC publicado em 1997²⁶. De acordo com o artigo 6º deste documento, os princípios educacionais a serem adotados devem ter como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da sociedade”.(Ibid.,p.12).

A postura didático-pedagógica se caracteriza pela prática de atividades de cunho lúdico e de estímulo a criatividade; tendo-se a finalidade de oferecer a criança a oportunidade de adquirir conhecimento através de diferentes linguagens como: a musical, a oral, a escrita e a corporal. A feitura de relatórios individuais foi escolhida como forma de avaliação, em razão da prioridade de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno; seja nos campos “afetivo, cognitivo, psicomotor e social”. (Ibid.,p.46). O documento propõe a constituição de

²⁵ A Escola de Ensino Fundamental República foi fundada em 1990, após a desativação da Fundação de Bem-Estar do Menor (FUNABEM); que funcionava naquela localidade desde 1964. Inicialmente, a Escola República oferecia aos seus alunos opções de cursos técnicos; além do núcleo de Educação Infantil. Em 10 de junho de 1997, o Governo do Estado assinou o decreto de criação da Fundação de Apoio à Escola Técnica, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com o propósito unir todas as escolas técnicas no Rio de Janeiro. Com isso, a instituição de ensino passou a ser considerada uma unidade da FAETEC. Os núcleos já existentes foram mantidos; inclusive o voltado para as crianças. Por esta razão, a unidade de Quintino se tornou a única Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro a incluir em sua estrutura turmas com alunos de até seis anos de idade.

²⁶ Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/eteot/regimento.pdf>. Acesso em 19.jan.2010.

uma estrutura de ensino na que a criança adquira meios de lidar com a pluralidade de pessoas e culturas e fontes de conhecimento que estão presentes no mundo.

A primeira vez que tive conhecimento sobre o núcleo de Educação Infantil da FAETEC foi em 2008 quando fui apresentada por minha orientadora, a Prof^a.Dr^a Guaracira Gouvêa, ao projeto *TV Criança: professores e crianças sujeitos de direitos*. A iniciativa desenvolvida por ela e por duas professoras da Educação Infantil, Luciene Silva e Maristela Porto tinha o propósito de identificar as marcas culturais das crianças através da realização de atividades de criação e filmagem de programas de televisão.

O desenvolvimento do projeto *TV Criança* surgiu das experiências em sala de aula das duas professoras da Educação Infantil. Em 2007, elas eram responsáveis pelo projeto *Clicando o Sete*, através do qual os alunos tinham as primeiras noções de informática. Durante os exercícios, de jogos e desenhos, as professoras perceberam que os alunos sempre comentavam sobre seus programas de televisão favoritos. A partir destas observações, as docentes decidiram criar uma Sala de Mídia, na qual os alunos e os professores tivessem a oportunidade de usarem os equipamentos necessários para fazerem os próprios programas televisivos. Este local também se constituiria em um espaço para a realização de pesquisas; principalmente as que tivessem como tema a relação de grupos sociais com a mídia.

Com o intuito de conseguir os recursos necessários a concretização *TV Criança*, o projeto foi submetido ao edital, nº10/2007²⁷, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), vinculado ao programa de *Apoio à melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro*, lançado em 27 de junho de 2007. O edital da propunha a melhoria do ensino público do Rio de Janeiro através da promoção da formação dos professores e da promoção de parcerias entre as universidades e as escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Para o cumprimento das demandas presentes no edital foi estabelecida uma parceria entre a FAETEC e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)²⁸. Com os recursos recebidos, uma das salas do prédio da Educação Infantil foi transformada em no espaço multimídia *TV Criança*.

²⁷ Disponível em: www.faperj.br/versao-imprEstao.phtml?obj_id=3837. Acesso em: 26.jan.2010.

²⁸ A escolha da UNIRIO como parceira do projeto aconteceu em razão da instituição possuir um núcleo de pesquisa sobre imagens e mídias; e também pelo fato da professora Luciene Silva ter cursado o Mestrado em Educação na instituição sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Guaracira Gouvêa.

A sala foi reformada e nela foram instalados computadores, uma impressora, um data show e um telão para projeção. Também foram adquiridos uma filmadora, os figurinos e os acessórios a serem usados nas filmagens. As fotografias abaixo demonstram como era o ambiente no qual as atividades de mídia foram planejadas e desenvolvidas:²⁹



30



31

²⁹Estas fotografias são de autoria da própria pesquisadora durante o período de acompanhamento das turmas da Educação Infantil nos anos de 2008 e 2009. Elas fazem referência aos ambientes que compõem a Sala da Mídia criada para ser a sede do Projeto TV Criança.

³⁰Telão instalado para os alunos assistirem as suas produções de mídia.

³¹ Detalhe da decoração da Sala de Mídia.



32



33

³² Os computadores da Sala de Mídia que foram adquiridos com os recursos da FAPERJ.

³³ Parte dos figurinos que estiveram disponíveis para os alunos usarem durante as filmagens.

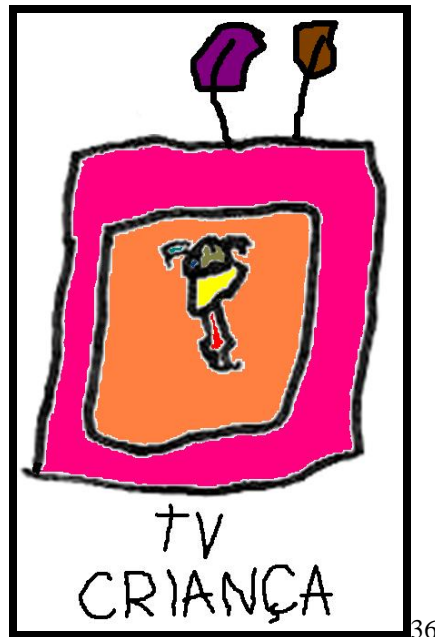


34

De acordo com a proposta apresentada a FAPERJ, a *TV Criança* foi estruturada em duas vertentes: uma voltada para os alunos e outra para os docentes³⁵. A parte do projeto referente aos alunos foi desenvolvida, em três etapas realizadas entre os meses de maio e junho de 2008. A primeira etapa foi marcada pela escolha do logotipo da *TV Criança* feito pelos próprios alunos. A seguir se tem uma imagem do desenho escolhido através de uma votação entre alunos e professores.

³⁴ Os acessórios usados nas atividades de mídia.

³⁵ Para os professores foram realizadas, no primeiro semestre de 2008, duas oficinas denominadas *Tecnologia sem Mistérios*. Com a duração de três horas, os encontros tinham o propósito de ensinar aos docentes como manusear os equipamentos de filmagem e edição. Além de promover um debate sobre o uso destas tecnologias em sala de aula. Os participantes puderam manusear aparelhos, como uma máquina de fotografar digital e apreender a transmitir as fotografias para o computador e a usar programas de edição de imagens. Também foi proposto que eles produzissem os próprios programas de televisão. Na totalidade foram realizadas seis produções; entre eles *Jaqueline Três e Meia*; uma paródia do *Programa do Jô*, da Rede Globo de Televisão. Cf. GOUVÊA, Guaracira. Formação continuada no cotidiano da prática docente. In: _____; NUNES, Maria Fernanda (ORG.). Crianças mídias e diálogos. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 193 – 202.



Na etapa seguinte, os alunos participaram diretamente da produção de um programa de televisão. Em cada turma foi realizada uma votação para escolher quais atrações televisivas eles gostariam de representar. O processo de criação do roteiro, dos ensaios e da filmagem teve a duração de seis aulas. Nos dois primeiros encontros, os alunos fizeram o roteiro e escolheram suas personagens. No terceiro dia, eles fizeram um ensaio. No quarto momento, os alunos ensaiaram e escolheram seus figurinos. Na quinta e na sexta aulas foram feitas, respectivamente, a escolha do cenário e a filmagem do programa³⁷. Ao todo foram realizados dez programas de televisão.³⁸

³⁶ Logotipo *TV Criança*. Rio de Janeiro, RJ: FAETEC, [2008]. 1 CD-ROM.

³⁷ A única etapa do projeto em que os alunos não participaram de forma direta foi na edição dos programas de televisão; este trabalho foi realizado pelas docentes Luciene Silva e Maristela Porto.

³⁸ Os dez programas produzidos pelas Turmas da Educação Infantil foram: *Os heróis da Cidade* (A história unia super-heróis e personagens do desenho Pica-Pau na luta para salvar a cidade dos vilões), *Power Rangers* (A narrativa mostrava o combate do grupo de heróis a um monstro que ameaçava os moradores de uma cidade), *Cantando com Kelly Key* (O programa apresentava os super-heróis em um programa de calouros apresentado pela cantora Kelly Key), *Os Baixinhos cantam Xuxa* (Os alunos cantavam os sucessos infantis da apresentadora), *Chaves* (Os alunos se vestiram como as personagens do programa de TV e imitaram os seus modos de agir e falar), *Uma partida de futebol* (Os meninos e as meninas disputaram um partida de futebol), *Família Feliz* (Era um programa baseado em um projeto desenvolvido pela professora e seus alunos, no roteiro eles contavam como era o cotidiano desta família), *Lazy Town com Pica-Pau* (As personagens dos dois desenhos lutam contra o vilão de Lazy Town, o Robbie Rotten), *Lazy Town* (A história reproduziu um episódio no qual o vilão Robbie Rotten tenta acabar com a cidade) e *O Aniversário do Pedrinho* (No roteiro a Cuca tenta atrapalhar a festa que os super-heróis e as outras personagens do sítio fizeram para Pedrinho). Cf: SILVA, Luciene; NASCIMENTO, Débora Collares do. Quem é a criança na TV Criança. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (ORG.). **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. pp.131-155.

Na terceira fase do projeto, as turmas realizaram uma atividade denominada Aula Livre. Os alunos participaram de filmagens nas quais eles não tinham a obrigação de seguir os formatos dos programas de televisão. O objetivo era o de perceber se as crianças eram capazes de se organizarem e criarem narrativas coletivas. Todas as turmas escolheram realizar as filmagens na Sala de Jogos. Este espaço é composto por uma mesa com quatro cadeiras e uma estante de tamanho acessível aos alunos; onde estão guardados os brinquedos e os livros infantis. Como demonstram as imagens a seguir:



39



40

³⁹ Sala de Jogos da Educação Infantil da FAETEC.

⁴⁰ Detalhe de um dos brinquedos presentes na Sala de Jogos.

A minha participação no projeto *TV Criança* se constituiu em auxiliar nas filmagens e na coleta de dados para análise; por meio de visitas pedagógicas, realizadas sempre às quintas-feiras. Este período de observação foi importante para adquirir experiência para o desenvolvimento do meu projeto de Dissertação. Eu participei em parceria, com a professora Maristela Porto, da análise das narrativas produzidas durante as Aulas Livres; com destaque para a construção da narrativa coletiva. Esta relação foi debatida através do texto *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII*, de Roger Chartier (1998). Embora o livro faça referência à produção de livros, suas perspectivas foram transpostas para a produção de mídia; pois nos dois casos foram debatidos o processo de criação e autoria de uma narrativa. No decorrer da atividade, percebeu-se que os alunos misturavam diversas narrativas, mas conseguiam rapidamente voltar para a narrativa inicial.⁴¹

3.1 – A pesquisa de campo e as atividades de mídia na Educação Infantil

A decisão de realizar minha pesquisa de mestrado com os alunos do Segmento de Educação Infantil da FAETEC se deu no primeiro semestre de 2009; quando as professoras Luciene Silva e Maristela Porto decidiram dar continuidade às atividades de mídia; mesmo com o fim do financiamento da FAPERJ; em dezembro de 2008. As razões para a continuidade do projeto foram o fato das professoras da Educação Infantil terem passado a utilizar a Sala de Mídia como um local de pesquisa para fazer pesquisas e a boa repercussão das atividades junto aos pais dos alunos. As atividades feitas pela *TV Criança* passaram a incluir a realização de filmagens, por exemplo, das narrativas trabalhadas durante as aulas de contação de histórias.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de abril e junho de 2009; através de visitas pedagógicas que tinham o propósito de observar o processo construção de narrativas através da feitura de atividades de mídia. Os alunos, sujeitos da pesquisa, em sua maioria,

⁴¹ Como resultado deste trabalho participei com a Professora Maristela Porto do V Seminário Internacional *As redes de conhecimento e as tecnologias – Os outros como legítimo do OUTRO*, de primeiro e quatro de junho de 2009. Nosso artigo *A criança produtora de narração midiática: Estudo piloto da TV criança e das Aulas Livres*, foi selecionada para o eixo temático, Infância, Juventude e Educação. Assim como, os dados obtidos nessa análise também resultaram num capítulo do livro *Crianças, Mídias e Diálogos*, com organização da Prof^ª. Dr^ª. Guaracira Gouvêa e da Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda Rezende Nunes; e publicado pela editora Rovellet no ano de 2009. Cf: PATROCLO, Luciana; PORTO, Maristela. *A criança produtora de narração midiática: a TV Criança e as Aulas Livres*. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (ORG.). **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. pp.159-174.

participaram do projeto *TV Criança*. No entanto, o número de turmas foi reduzido porque algumas crianças deixaram a instituição temendo a possibilidade do fechamento do núcleo de Educação Infantil, em 2009.⁴²

Para a análise dos dados da pesquisa foram selecionadas três turmas, EIV-A, a EIV-B e EIV-C, pois nelas tive a oportunidade de acompanhar todas as etapas das diferentes atividades de mídia feitas pelos alunos; através de visitas pedagógicas realizadas às segundas-feiras, às quartas-feiras e às quintas-feiras. No espaço de pesquisa o nome dos grupos foi modificado para **Turma A**, **Turma B** e **Turma C** com o intuito de facilitar a identificação dos mesmos. Por razões ligadas a questão da autorização do uso de imagem das crianças e por normas da FAETEC, os nomes dos alunos foram substituídos por outros fictícios. Os dados para análise foram escolhidos através de anotações e das filmagens realizadas.

Foram filmadas as três principais atividades de mídia realizadas pelos alunos do Segmento infantil da FAETEC. Ao todo foram analisadas nove filmagens produzidas por 24 alunos; oito crianças por turma. A primeira um comercial em homenagem ao *Dia das Mães*. A segunda foi a gravação da história de *Cachinhos Dourados*. A terceira atividade teve como referência o livro *Fogo no Céu*, de Mary França. A seguir, encontram-se as descrições das ações midiáticas feitas pelas três turmas e aspectos considerados relevantes para o processo de pesquisa.

3.1.1 – O comercial em homenagem ao *Dia das Mães*

No final do mês abril, as professoras das turmas de Educação Infantil propuseram a realização de um vídeo em que os alunos pudessem homenagear suas mães. O objetivo era dar um presente diferente e aproveitar a experiência adquirida pelos alunos nas atividades da *TV Criança*. As docentes propuseram aos alunos que eles criassem um comercial de televisão e eles aceitaram a proposta. Foi estabelecido que cada criança gravasse um comercial em que apresentariam suas mães através da descrição física e pessoal das mesmas. Os alunos participariam de um jogo de perguntas e respostas. Para que os comerciais não fossem iguais, cada turma respondeu a perguntas diferentes, por exemplo, “*A minha mãe gosta de?*” ou “*O que você gostaria de dizer para a sua mãe?*”. Para dar um tom cômico à homenagem, os alunos deveriam perguntar aos colegas de turma: “*Vocês gostaram da minha mãe?*”. Quando

⁴² Entre as razões apontadas para o possível término das atividades do Núcleo de Educação Infantil está o da FAETEC ser uma instituição educacional voltada para o Ensino Técnico e a manutenção da Educação Infantil ser de responsabilidade, prioritariamente, do Governo Municipal.

todos respondiam “*sim*”, o protagonista retrucava com a frase: “*Vai procurar a sua por que Esta já é minha*”. No fim da narrativa, as crianças gravaram uma mensagem, na qual declaravam às mães que as amavam. A seguir estão descritas as perguntas e respostas dadas pelos alunos de três turmas a serem posteriormente analisadas:

Turma A

1ª Pergunta (Professora): *Como é sua mãe?*

Rafaela: *A minha é boa.*

Clara: *A minha é bonita.*

Pedro: *A minha é inteligente.*

Carlos: *A minha é legal.*

João: *A minha é carinhosa.*

Marcos: *A minha é carinhosa.*

Mariana: *A minha é carinhosa.*

Juliana: *A minha é bonitona.*

2ª Pergunta (Professora): *O que você quer dar para ela?*

Rafaela: *Eu queria dar um computador.*

Clara: *Eu queria dar um computador rosa.*

Pedro: *Eu queria dar uma sandália.*

Carlos: *Eu queria dar uns óculos.*

João: *Eu queria dar uma flor.*

Marcos: *Eu queria dar um sabonete.*

Mariana: *Eu queria dar um sapato lindo rosa.*

Juliana: *Eu queria dar um batom rosa que brilha no escuro.*

Turma B

1ª Pergunta: *Você pode descrever a sua mãe?*

Marta: *Minha mãe tem cabelo enroladinho.*

Paulo: *Ela tem o cabelo enroladinho.*

Antônio: *Ela é magrinha com o cabelo cortado.*

Marcelo: *Ela é do cabelo enroladinho, enroladinho.*

Barbara: *Ela tem o cabelo liso e sempre sai de cabelo preso.*

Carolina: *Minha mãe é com o cabelo liso.*

Mateus: *Ela é bonita.*

Carla: *Ela tem cabelo liso, magra e cabelo cacheado.*

Maria: *Com o cabelo enrolado.*

2ª Pergunta (Professora): *O que a mamãe faz e que você gosta?*

Marta: *Quando me dá banho.*

Paulo: *Me leva para a Igreja.*

Antônio: *Me dá banho.*

Marcelo: *Me dá banho todo dia.*

Barbara: *Que ela me leva para o parque.*

Carolina: *Me dá banho.*

Mateus: *Ela me dá banho.*

Carla: *Me dá banho.*

Maria: *Ela penteia o cabelo e me dá banho.*

3ª Pergunta (Professora): *O que você gostaria de dizer para a sua mãe?*

Marta: *Eu amo ela.*

Paulo: *Eu amo ela.*

Antônio: *Eu amo muito ela.*

Marcelo: *Eu amo ela.*

Barbara: *Eu te amo.*

Carolina: *Ela é bonita.*

Mateus: *Mãe, eu gosto de você.*

Carla: *Eu amo ela*

Maria: *Mãe, eu gosto muito de você.*

Turma C

1ª Pergunta (Professora): *A minha mãe tem?*

Lucas: *Roupa*

Hélio: *Roupa*

José: *Sapato*

Eduardo: *Roupa*

Ricardo: *Roupa*

Marcela: *Roupa*

Catarina: *Roupa*

2ª Pergunta (Professora): *A minha mãe faz?*

Lucas: *Comida*

Hélio: *Comida*

José: *Comida*

Eduardo: *Comida*

Ricardo: *Comida*

Marcela: *Comida*

Catarina: *Comida*

3ª Pergunta (Professora): *A minha mãe gosta de?*

Lucas: *Dinheiro*

Hélio: *Passear*

José: *Dinheiro*

Eduardo: *Flores*

Ricardo: *Beijo*

Marcela: *Desenho*

Catarina: *Passear*

4ª Pergunta (Professora): *A minha mãe usa?*

Lucas: *Roupa*

Hélio: *Roupa*

José: *Biquíni*

Eduardo: *Biquíni*

Ricardo: *Roupa*

Marcela: *Top*

Catarina: *Roupa*

A seguir se encontra um exemplo completo da versão final do comercial em homenagem ao *Dia das Mães*.

Exemplo - Turma A

Professora: *Como é sua mãe?*

Pedro: *A minha é inteligente.*

Professora: *O que você quer dar para ela?*

Pedro: *Eu queria dar uma sandália.*

Pedro: *Vocês gostaram da minha mãe?*

Todos: *Sim!*

Pedro: *Vai procurar a sua por que esta já é minha.*

Todos: *Mãe, eu te amo!*

Exemplo - Turma B

Professora: *Você pode descrever a sua mãe?*

Paulo: *Ela tem o cabelo enroladinho.*

Professora: *O que a mamãe faz e que você gosta?*

Paulo: *Me leva para a Igreja.*

Professora: *O que você gostaria de dizer para a sua mãe?*

Paulo: *Eu amo ela.*

Paulo: *Vocês gostaram da minha mãe?*

Todos: *Sim!*

Paulo: *Vai procurar a sua por que esta já é minha.*

Todos: *Mãe, eu te amo!*

Exemplo - Turma C

Professora: *A minha mãe tem?*

Lucas: *Roupa*

Professora: *A minha mãe faz?*

Lucas: *Comida*

Professora: *A minha mãe gosta de?*

Lucas: *Dinheiro*

Professora: *A minha mãe usa?*

Lucas: *Roupa*

Lucas: *Vocês gostaram da minha mãe?*

Todos: *Sim!*

Lucas: *Vai procurar a sua por que esta já é minha.*

Todos: *Mãe, eu te amo!*

Após a filmagem foi realizada o processo de edição das imagens. A mãe, ou responsável, recebeu de presente um DVD com o comercial gravado pelos seus filhos.

3.1.2 - A história de *Cachinhos Dourados*

Como parte das atividades de contação de histórias, as turmas de Educação Infantil realizaram a filmagem da história de *Cachinhos Dourados*⁴³; que já havia sido trabalhada com os alunos nas aulas de Contação de histórias⁴⁴. Em todas as turmas, a preparação do roteiro foi de responsabilidade da professora de Contação de Histórias e dos próprios alunos. Foi combinado com os alunos que eles poderiam modificar ou não o conteúdo da narrativa original ou os seus diálogos. As crianças tiveram a oportunidade escolher quem representaria cada personagem e o local da filmagem o qual escolheram a Sala de Jogos. Eles preferiram usar figurinos semelhantes aos descritos na narrativa contada pela professora; por exemplo, o uso das máscaras de urso e de uma peruca loira para Cachinhos Dourados. Houve também a inclusão no cenário de camas feitas com pedaços de papelão. A gravação das imagens foi de responsabilidade das docentes da Sala de Mídia. A seguir se encontram as histórias produzidas pelas três turmas participantes da atividade:

Turma A

Narrador (Professora): *Era uma vez uma família de três ursinhos: a Mamãe Urso, o Papai e o Filhinho. A Mamãe Urso gostava de fazer mingau para a sua família. Quando o mingau ficou pronto, a Mamãe Urso teve uma ideia.*

Mamãe Urso (Aluna): *Vamos passear? Vamos passear enquanto o mingau está esfriando?*

Papai Urso (Aluno): *Então vamos passear!*

Narrador (Professora): *A família de ursos foi passear pela floresta. Enquanto isso, uma menina chamada Cachinhos Dourados estava passeando pela floresta e viu uma casinha. Ela resolveu entrar na casa com seu bichinho de estimação.*

⁴³ A narrativa baseada no folclore europeu conta a história da menina chamada de Cachinhos Dourados que desobedeceu a mãe e foi passear sozinha pela floresta. Ela se perde e na busca por ajuda, encontra uma casa com a porta aberta e decide entrar. Cansada e com sono, a menina come um dos pratos de mingau que estava em cima da mesa e quebra a cadeira em que sentou para descansar. Por fim ela decide dormir em uma das camas do quarto. Cachinhos Dourados não sabia que a casa pertencia a uma família de Três Ursos, que tinham ido passear enquanto o mingau feito pela Mamãe Urso esfriava. Quando os ursos voltaram, encontraram a menina. Como medo dos animais Cachinhos Dourados foge pela janela e promete a mãe nunca mais sair de casa sem sua permissão.

⁴⁴ Estas atividades foram desenvolvidas com o intuito dos alunos poderem ter um espaço para trabalharem com a Literatura Infantil. Durante as aulas a professora conversa com as crianças sobre o conteúdo das histórias e os incentiva a criarem suas próprias narrativas.

Cachinhos Dourados (Aluna): *Todo mundo está mexendo nele.* (Neste momento, a aluna interrompeu a professora para avisar que estavam brincando com o seu cachorro).

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados mexeu no mingau do papai, no mingau da mamãe, no mingau do Filhinho. Ela comeu todo o mingau do filinho e quebrou a cadeirinha. Ela resolveu ir para o quarto e ao chegar, ela viu três caminhas; a do Papai, a da Mamãe e a do Filhinho. A caminha do papai que era grande, a caminha da mamãe que era média e a caminha do filinho que era pequena. Ele escolheu deitar na caminha do Filhinho. Enquanto isso, a Família Urso voltou de seu passeio. O Papai Urso viu que alguém havia mexido no seu mingau.*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Papai Urso (Aluno): *A vasilha dela está vazia.* (Neste momento o aluno se dirigiu a professora e apontou para a vasilha vazia).

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Narrador (Professora): *E o Papai falou que alguém tinha mexido na cadeira dele:*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu na minha cadeira!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu na minha cadeira!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém quebrou minha cadeira!*

Narrador (Professora): *E eles resolveram ir para o quarto. Quando chegou ao quarto, o Papai falou:*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu na minha cama!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu na minha cama!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém deitou na minha cama!*

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados acordou junto com seu cachorro de estimação*

Cachinhos Dourados (Aluna): *Me desculpa, é que eu fui dar uma passeio na floresta e me perdi. Eu vi uma casinha, eu não vi ninguém. Eu resolvi entrar. Eu 'tava' com muito sono e resolvi deitar.*

Narrador (Professora): *Você a desculpam?*

Família Urso (Alunos): *Desculpamos!*

Narrador (Professora): *E depois daquele dia, Cachinhos Dourados passou a ser amiga do Filhinho Urso e eles ficaram brincando pela floresta. Enquanto isso, Mamãe e Papai ficaram observando. Cachinhos Dourados resolveu ir embora para a sua casa. Antes disso, a Mamãe Urso resolver dar para Cachinhos Dourados um pote de mel de presente.*

Mamãe Urso (Aluna): *Toma para você. Quando quiser, pode brincar com meu filhinho.*

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados pega seu cachorrinho para ir embora.* (Neste momento, a aluna sai da sala sem o cachorro). *A Cachinhos Dourados vai deixar seu cachorrinho?* (A aluna volta e sai com o bichinho de estimação)

Cachinhos Dourados (Aluna): *Tchau!*

Família Urso: *Tchau!*

Durante o processo de construção da narrativa, os alunos incluíram na história um cachorro de estimação para Cachinhos Dourado; com o intuito de que toda a turma pudesse participar da atividade. Os alunos improvisaram diálogos e modificaram algumas ações presentes na história original. Ao invés da menina ter comido o mingau do Filhinho Urso, ela comeu o lanche da Mãe Urso. Ao mesmo tempo eles olhavam para a professora em busca de obter sua aprovação. Esta situação pode ser percebida quando o aluno disse: “*A vasilha dela está vazia*”; e ficou mostrando o pote vazio para a professora. As maiores mudanças ocorreram na parte final da narrativa. Na história oficial, a menina fugiu com medo dos ursos, pois na versão apresentada pelos alunos a Mamãe Urso presenteia a menina com um pote de mel.

Turma B

Narrador (Professora): *Era um vez uma família de três ursinhos, o Papai, o Filhinho e ...* (Neste momento a professora é interrompida por um de seus alunos)

Filhinho Urso (Aluno): *Não, é a Mamãe primeiro...*

Narrador (Professora): *Era uma vez uma família de três ursinhos:, o Papai, a Mamãe, o Filhinho e o seu gatinho de estimação. Eles viviam numa linda floresta e todas as tardes, a Mamãe Urso fazia um mingau bem gostoso para a sua família. Uma tarde depois de fazer o mingau ela teve uma ideia:*

Mamãe Urso (Aluna): *Vamos passear?*

Papai Urso: *Vamos passear.*

Narrador (Professora): *Então a família de ursos foi passear pela floresta. Enquanto isso, Cachinhos Dourados estava passeando pela floresta e viu uma casinha muito bonitinha e resolveu entrar na casa com seu bichinho de estimação. A menina mexeu no mingau do Papai, no mingau da Mamãe, mexeu no mingau do Filinho e comeu tudo.*

Cachinhos Dourados (Aluna): *Não, Tobi!* (A aluna disse esta frase para o aluno que representava o cachorro quando o este tentou pegar uma vasilha de mingau para comer)

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados sentou na cadeira do Filhinho Urso para comer e quebrou a cadeirinha.*

Cachinhos Dourados (Aluna): *Risos*

Narrador (Professora): *Ela resolveu ir para o quarto. Ao chegar ao quarto, ela viu três caminhas; a do Papai, a da Mamãe e a do Filinho. A caminha do Papai era grande, a caminha da Mamãe era média e a caminha do Filinho era pequena. Cachinhos Dourados deitou na caminha do filinho. Enquanto ela estava dormindo, a Família Urso voltou do passeio. Papai Urso percebeu que alguém havia mexido no seu mingau*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém comeu o meu mingau!*

Narrador (Professora): *E o Papai falou que alguém tinha mexido em sua cadeira:*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu na minha cadeira!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém quebrou minha cadeira!*

Narrador (Professora): *Eles resolveram ir para o quarto. E ao chegar no quarto, o Papai falou:*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu na minha cama!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu na minha cama!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém mexeu na minha cama!*

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados e seu cachorro de estimação acordaram.*

Cachinhos Dourados (Aluna): *‘Me desculpa’, Eu vi uma casinha e entrei. Depois eu tava com muito sono e dormir.*

Narrador (Professora): *E depois daquele dia Cachinho Dourado passou a ser amiga da Família Urso e ficou brincando com o ursinho na floresta. A Mamãe Urso disse que Cachinhos Dourados poderia sempre brincar com seu Filhinho. (Neste momento, os alunos que faziam os papéis do gato e do cachorro fingiram que estavam brigando, um deles se arranhou).*

Cachinhos Dourados (Aluna): *Tchau!*

Mamãe Urso (Aluna): *Tchau!*

Esta atividade foi marcada pelas modificações feitas pelos alunos junto a narrativa original de *Cachinhos Dourados*. Na versão apresentada pelas crianças, a Família Urso possui um gato de estimação, enquanto Cachinhos Dourados é dona de um cachorro. A inclusão destes animais resultou na mistura de narrativas reais e imaginadas. Quando a menina entrou na casa dos ursos e o cachorro quis mexer na comida, ela lhe disse: *“Não, Tobi!”*. Outro fato ocorreu quando a professora apresentou os três ursos; e o Filhinho Urso foi chamado antes da Mamãe Urso. Um dos alunos disse à docente que ela estava errada; pois a mãe tinha que ser apresentada antes do filho. Deve ser ressaltado que no final da narrativa, o aluno que fazia o gato arranhou o dedo; e esta situação chamou a atenção das outras personagens. Com isso, a história terminou com a Mamãe Urso conversando com Cachinhos Dourados e os outros alunos prestando atenção ao machucado do aluno.

Turma C

Narrador (Professora): *Era uma vez três ursinhos: a Mamãe Urso, o Papai Urso e o Filhinho Urso. A Mamãe Urso fez mingau para a sua família e teve uma ideia.*

Mamãe Urso (Aluna): *Vamos passear enquanto o mingau esfria?*

Papai Urso (Aluno): *Vamos!*

Narrador (Professora): *A família foi passear pela floresta. Enquanto isso, Cachinhos Dourados que passeava pela floresta quando viu uma casinha. Ela resolveu entrar na casa com seu bichinho de estimação. Cachinhos Dourados mexeu no mingau do Papai Urso, no mingau da Mamãe Urso, no mingau do Filhinho Urso...*

Cachinhos Dourados (Aluna): *Você não!* (Neste momento, a aluna interrompeu a professora para reclamar com o colega que interpretava o cachorro porque ele queria sentar na mesa e mexer no pote de mingau. Só que a personagem cachorro não poderia fazer ter tal).

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados mexeu no mingau do Papai, no mingau da Mamãe, no mingau do Filhinho. Ela comeu todo o mingau do Filhinho e quebrou a cadeirinha. Ela resolveu ir para o quarto e ao chegar, ela viu três caminhas; a do papai, a da Mamãe e a do Filhinho. A caminha do Papai era grande, a caminha da Mamãe era média e a caminha do Filhinho era pequena. Ele escolheu deitar na caminha do Filhinho...*

Filhinho Urso (Aluno): *Ela está na cama errada!* (O aluno reclamou que a aluna deitou na cama da Mamãe Urso e não na do Filhinho).

Narrador (Professora): *Enquanto isso, a Família Urso voltou de seu passeio. O Papai Urso viu que alguém havia mexido no seu mingau.*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu no meu mingau!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém comeu meu mingau!*

Narrador (Professora): *E o Papai falou que alguém tinha mexido na sua cadeira:*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu na minha cadeira!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu na minha cadeira!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém quebrou minha cadeira!*

Narrador (Professora): *E eles resolveram ir para o quarto. Quando chegou ao quarto, o Papai Urso falou:*

Papai Urso (Aluno): *Alguém mexeu na minha cama!*

Mamãe Urso (Aluna): *Alguém mexeu na minha cama!*

Filhinho Urso (Aluno): *Alguém deitou na minha cama!*

Narrador (Professora): *Cachinhos Dourados acordou junto com seu cachorro de estimação.*

Cachinhos Dourados (Aluna): *Me desculpa, é que eu fui dar uma passeio na floresta e me perdi. Eu 'tava' com muito sono e resolvi deitar.*

Narrador (Professora): *E depois daquele dia, Cachinhos Dourados passou a ser amiga do Filhinho Urso e eles ficaram brincando pela floresta. Quando Cachinhos Dourados resolveu ir embora para a sua casa, a Mamãe Urso deu para a menina um pote de mel de presente.*

Mamãe Urso (Aluna): *Toma para você. Quando quiser, pode brincar com meu filhinho.*

Narrador (Professora): *Para comemorar a amizade entre os ursinhos e Cachinhos Dourados foi feita uma grande festa na floresta com a presença de todos os bichos: o cachorro, o cavalo e o rato.*

A narrativa produzida por estes alunos se caracterizou pela intervenção dos mesmos junto à fala da professora. Quando ela dizia algo que não condizia com as ações dos alunos, eles a corrigiam. A professora disse que Cachinhos Dourados havia dormido na cama do Filhinho Urso; só que a aluna havia deitado na cama da Mamãe Urso. O aluno disse que a professora que estava errada. O final da história produzido por esta turma foi que mais se diferenciou da narrativa original. Para comemorar a amizade entre a Família Urso e Cachinhos Dourados foi realizada uma festa na floresta. Estavam presentes todos os tipos de bichos como: o gato, o cavalo e o rato. Os alunos que interpretaram os animais desenvolveram uma narrativa paralela; pois o aluno que representava o gato começou a implicar com o que fazia rato. O aluno que interpretava o cavalo fingiu dar coices com o intuito de parar a briga entre os colegas.

3.1.3 – O livro *Fogo no Céu*, de Mary França

Os alunos da Educação Infantil realizaram uma filmagem baseada na história do livro *Fogo no Céu*, de autoria de Mary França, pertencente à Coleção Gato e Rato da Editora Ática. Esta narrativa se caracteriza pelo vasto número de ilustrações, de Eliardo França, como também por suas frases curtas. O livro conta a história de um bode que ao ver uma luz muito forte, conclui que o céu está pegando fogo. O boato se espalha entre os animais que passam a querer fugir da floresta. O desespero entre os bichos só termina quando eles percebem que o bode se enganou e que a luz forte proveniente do céu, é na verdade um balão de São João. Após o susto, os animais da floresta festejaram o dia de São João. A seguir se encontra o texto contido na narrativa original do livro⁴⁵:

⁴⁵ Disponível em: www.plenarinho.gov.br. Acesso em: 31 jan.2010.

O bode falou para o rato: *O céu pegou fogo.*

O rato falou para a pata: *O céu pegou fogo.*

A pata falou para o galo: *O céu pegou fogo.*

Narrador: *Fugiu o rato, fugiu o galo, fugiu a pata, fugiu o bode.*

O bode viu a coruja e falou: *Foge coruja, o céu pegou fogo. O fogo vai cair na mata.*

A coruja viu o céu e falou: *O fogo é um balão de São João.*

O bode falou: *Um balão de São João. Vamos apagar o fogo do balão. O fogo não pode pegar na mata.*

Narrador: *O balão caiu, o bode apagou o fogo e pendurou o balão, e todo deram vivas a São João.*

Narrador: *Fim*

A professora responsável pela atividade conversou com os alunos sobre a filmagem. Eles escolheram, como cenário, uma área verde da escola; assim como decidiram usar figurinos os mais fiéis possíveis as características das personagens do livro. A escolha das personagens esteve ligada aos figurinos disponíveis; por esta razão houve mudanças na história. Os alunos usaram máscaras de bichos e apenas um menino estava vestido de balão. Abaixo estão descritas a narrativa produzida por três turmas, para serem posteriormente analisadas.

Turma A

Narrador (Professora): *O boi encontrou o rato e disse:*

Boi (Aluna): *O céu está pegando fogo!* (Neste momento a aluna comentava sua fala, mas também arrumava o posicionamento e figurino de outra aluna)

Narrador (Professora): *O rato encontrou a pata e disse:*

Rato (Aluno): *O céu tá pegando fogo!*

Narrador (Professora): *A pata encontrou o galo e disse:*

Boi (Aluna): *Vê se fala alto!* (Neste momento ela chegou perto da aluna que interpretava a pata e lhe disse para falar alto)

Pata (Aluna): *O céu tá pegando fogo!* (Neste momento, a aluna vestida de boi aplaudiu a colega).

Narrador (Professora): *O galo encontrou o urso e disse:*

Galo (Aluno): *O céu tá pegando fogo!*

Narrador (Professora): *O urso encontrou o cabrito e disse:*

Urso (Aluno): *O céu tá pegando fogo!*

Narrador (Professora): *Todos fugiram: a pata, o boi, o rato e o cabrito.*

Galo (Aluno): *E o galo?*

Narrador (Professora): *E o galo fugiu também.*

Narrador (Professora): *O cabrito encontrou o gato e disse:*

Cabrito (Aluno): *O céu está pegando fogo! Foge, o fogo vai cair na mata.*

Narrador (Professora): *O gato olhou para o céu e disse:*

Gato (Aluno): *É um balão de São João.*

Cabrito (Aluno): *Um balão de São João? Vamos lá apagar o fogo.*

Narrador (Professora): *O balão caiu e o cabrito apagou o fogo do balão. Ele chamou todos os amiguinhos...*

Cabrito (Aluno): *Vem, Vem!*

Narrador (Professora): *Todos deram um Viva a São João!*

Todos: *Viva São João!*

Em relação à narrativa produzida, percebeu-se que os alunos ajudavam no posicionamento correto das colegas no momento da filmagem; como também indicavam a momento em que uma fala deveria ser dita. Os alunos prestavam atenção às palavras ditas pela professora; e quando a mesma se referiu à fuga dos bichos, e esqueceu de citar o galo, prontamente um aluno a alertou sobre o erro.

Turma B

Narrador (Professora): *O boi estava passeando quando encontrou o rato e disse:*

Boi (Aluno): *O céu está pegando fogo! Foge!*

Narrador (Professora): *O rato encontrou a pata e disse:*

Pata (Aluna): *O céu está...*

Rato (Aluno): *Sou eu que tenho que falar...*

Rato (Aluno): *O céu está pegando fogo!*

Narrador (Professora): *A pata encontrou o galo e disse:*

Pata (Aluna): *O céu ta pegando fogo!*

Narrador (Professora): *O galo encontrou o urso e disse:*

Galo (Aluno): *O céu ta pegando fogo!*

Narrador (Professora): *O urso encontrou o cabrito e disse:*

Urso (Aluno): *O céu tá pegando fogo!*

Narrador (Professora): *E todos fugiram: o rato, a pata, o galo, o urso, o boi, e o cabrito. O cabrito encontrou o gato e disse:*

Cabrito (Aluna): *O céu está pegando fogo! Foge! Vai cair na mata e queimar todos os bichos.*

Narrador (Professora): *O gato olhou para o céu e disse:*

Cabrito (Aluna): *Não olha para a câmera. (Neste momento, a aluna interrompeu a filmagem para pedir que o colega não ficasse olhando para a câmera enquanto pronunciava sua fala)*

Gato (Aluno): *Não é fogo, é um balão de São João.*

Cabrito (Aluna): *Então vamos assoprar.*

Narrador (Professora): *O balão caiu e o cabrito apagou o fogo do balão. Ele pendurou o balão e chamou todos os animaizinhos.*

Cabrito (Aluna): *Vêm animais!*

Narrador (Professora): *E todos deram Vivas a São João.*

Todos: *Viva São João!*

Durante o processo de filmagem, os alunos costumavam corrigir uns aos outros sobre o modo correto de se posicionar em frente às câmeras. Em uma das cenas, o menino que interpretou o rato errou sua fala; logo em seguida uma das alunas o repreendeu dizendo que aquela fala era dela. O mesmo ocorreu no instante em que o cabrito contava ao gato sobre o suposto incêndio na floresta. O aluno que representava o cabrito parou a gravação para avisar que o colega não precisava olhar para a filmadora; em seguida mostrou-lhe a posição correta.

Turma C

Narrador (Professora): *O boi estava passeando na floresta quando encontrou o rato e disse:*

Boi (Aluna): *O céu está pegando fogo! O céu está pegando fogo!* (Ela falava sacudindo o aluno que interpretava o rato)

Narrador (Professora): *O rato encontrou a pata e disse:*

Rato (Aluno): *O céu tá pegando fogo! O céu tá pegando fogo!* (Ele falava sacudindo a aluna que fazia a pata)

Narrador (Professora): *A pata encontrou a galinha e disse:*

Pata (Aluna): *O céu ta pegando fogo!*

Narrador (Professora): *A galinha encontrou o urso e disse:*

Galinha (Aluna): *O céu ta pegando fogo! O céu ta pegando fogo!*

Urso (Aluno): *O céu está pegando fogo!*

Narrador (Professora): *O urso encontrou o cabrito e disse:*

Urso (Aluno): *O céu ta pegando fogo! O céu está pegando fogo!*

Narrador (Professora): *E todos fugiram: a pata, a galinha, o urso, o boi, o rato. O boi encontrou cabrito e disse:*

Boi (Aluna): *Não é aqui, é no centro!* (Neste momento, ao invés de dizer a sua fala, aluna decidiu posicionar outra aluna para mais perto da câmera)

Boi (Aluna): *O céu está pegando fogo! O céu está pegando fogo!*

Cabrito (Aluna): *Não é fogo não, É um balão de São João.*

Boi (Aluna): *Então vamos lá apagar o fogo.*

Narrador (Professora): O balão caiu...

Balão (Aluno): *Eu não! Vai sujar minha calça.*

Narrador (Professora): *Então finge que se abaixa... O balão caiu...* O boi pagou o fogo.

Narrador (Professora): O boi chamou todos os amiguinhos e *todos deram um Viva a São João!*

Todos: *Viva São João!*

Na filmagem realizada na parte externa da escola, percebe-se que os alunos costumavam imitar os gestos uns dos outros. A partir do momento em que uma menina sacudiu o braço de outra aluna, para demonstrar o nervosismo com o boato de haver fogo na floresta, o restante dos alunos passou a repetir os mesmos gestos. A questão do posicionamento frente à câmera também esteve presente. O aluno que fazia o boi errou sua fala, e foi repreendido pelo colega que fazia o galo. O mesmo ocorreu quando o boi contava a outro bicho sobre a estranha luz que caía do céu. O menino não deixou a aluna responder, pois ela estava na posição errada para ser filmada. Ele lhe disse: “*Não é aqui, é no centro*”.

Também houve momentos em que as crianças ficavam dispersas em a narrativa original. Na sequência em que os bichos tentam fugir da floresta, eles começaram a correr uns atrás dos outros e esqueceram-se da narrativa original. Em outra ocasião, o aluno que interpretava o balão tinha que se abaixar e fingir que o fogo havia sido apagado. No entanto, ele disse que não poderia executar aquela ação porque ele não queria sujar sua roupa.

3.2 - A estruturação dos dados da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo; e posteriormente das categorias de análise, houve a necessidade de estabelecer duas frentes de conhecimento, uma teórica e outra prática, que se complementaram ao longo do processo de estudo. O primeiro momento, de estruturação da pesquisa, foi caracterizado pela definição do conceito de criança a ser adotado no decorrer das visitas pedagógicas realizadas às turmas da FAETEC e no decorrer da coleta de dados. “A pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos destes sujeitos que não somente define nossa relação com eles como também funda o saber científico que produzimos”. (CASTRO, 2000, p.21). Decidi que a perspectiva desenvolvida por Walter Benjamin (2007); na qual a criança é um ator social capaz de produzir cultura e dialogar com a cultura do *outro*.

[...] jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos -, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (Ibid., p.87).

Instituiu-se a perspectiva da realização de uma Pesquisa Participante baseada nos princípios propostos por Thiollent (1985), na qual o pesquisador convive com os hábitos e costumes dos sujeitos a serem pesquisados, com o intuito de observar as ações desenvolvidas pelos mesmos. Mas, o pesquisador não interfere de forma direta nestas ações. No caso da pesquisa Esta perspectiva era importante, porque os alunos poderiam ficar acanhados diante de uma pessoa que não conheciam e que de forma repentina passou a filmar e observar suas atividades. Desta forma pude acompanhar as diferentes etapas de produção dos vídeos, desde a escolha do tema até a filmagem. No entanto, não posso afirmar que minha participação não mexeu com a rotina da turma, pois além de filmar as atividades em algumas situações, ajudei as crianças no processo de ensaio e na filmagem.

As atividades de mídia eram realizadas, em cada turma uma vez por semana; com a duração de uma hora. Cada atividade de mídia era realizada no máximo em três encontros. Durante o processo de observação destas atividades, as professoras me deram a liberdade para fazer anotações e utilizar as imagens gravadas no processo de elaboração das narrativas.

A pesquisa de campo não foi norteada por categorias de análise pré-estabelecidas. Foi decidido que tais categorias seriam formuladas através da identificação de eventos considerados importantes para o processo narrativo. Com o intuito de organizar estes dados e facilitar a seleção dos mesmos, foram criadas tabelas com informações sobre o tipo de atividade, a descrição das ações realizadas, os participantes, entre outros itens. A seguir, encontra-se um exemplo baseado nas imagens das atividades e nas minhas anotações durante a filmagem da história de *Cachinhos Dourados*; realizada pelos alunos da **Turma C**.

Turma C - A história de <i>Cachinhos Dourados</i>				
Tipo de Atividade	Descrição	Participantes	Desenvolvimento	Comentários
Filmagem da história de <i>Cachinhos dourados</i>	<p>Apresentação da atividade de filmagem de história de Cachinhos Dourados;</p> <p>Escolha dos alunos sobre as personagens, o figurino e o local de filmagem;</p> <p>Ida a Sala de Jogos;</p> <p>Filmagem.</p>	<p>Alunos</p> <p>Professora de contação de história;</p> <p>Professora da Sala de Mídia;</p> <p>Mestranda</p>	<p>A professora de contação de história conversou com os alunos sobre a atividade.</p> <p>Por meio de conversas com a professora, os alunos puderam inserir novas personagens e novos fatos a narrativa original;</p> <p>Os alunos escolheram os figurinos e a Sala de Jogos como cenário..</p> <p>O cenário foi montado com a inclusão das camas de papelão e arrumação da mesa e das tigelas de mingau</p> <p>Realização da filmagem.</p>	<p>Os alunos corrigiam a professora quando consideravam que faltavam elementos a narrativa. Ex: Aluno corrigiu a Professora quando disse que Cachinhos Dourados havia dormido na cama do pequeno urso, só que a aluna havia escolhido a da Mamãe Urso;</p> <p>O grupo produziu um final diferente. Ao invés da fuga, foi feita uma grande festa na floresta;</p> <p>As crianças interagiam com a câmera e queriam a aprovação da professora quando improvisavam algum diálogo.</p>

Após a organização dos dados da pesquisa foram destacados alguns aspectos do processo de criação de narrativas no contexto das atividades de mídia. Na filmagem do comercial em homenagem ao *Dia das Mães*, percebeu-se que diante de certas circunstâncias, os alunos copiavam as respostas dadas pelos colegas. Na gravação da história de *Cachinhos Dourados*, os alunos quiseram manter as características físicas das personagens; através da escolha de figurinos que remetiam de forma fiel a narrativa. Ao mesmo tempo, eles impuseram importantes mudanças nas narrativas; com a inclusão de novas personagens e a modificação da parte final das histórias. Durante as filmagens de *Fogo no Céu*, os alunos corrigiram os colegas quanto a postura diante da filmadora.

Estes eventos suscitaram questões que repercutiram as narrativas criadas pelos alunos em aspectos como: a participação da criança como autora de narrativas de mídia, o emprego da experiência e da imaginação neste processo de construção e as relações de mediação que se fizeram presentes nas atividades.

A estruturação de categorias de análise foi inspirada nas teorias de autores como Walter Benjamin (1892-1940) e Lev Vygotsky (1896-1934). A razão para a escolha destes autores é a de que eles compreendem a criança como um indivíduo possuidor de capacidade criadora. O fato de suas obras terem sido publicadas na emergência do fenômeno da Comunicação de Massa contribuiu para a adaptação dos conceitos e perspectivas dos autores dentro da relação entre as crianças e a mídia.

O primeiro conceito selecionado para analisar os dados da pesquisa foi o de narrativa. Para Benjamin (1985), a construção do processo narrativo depende das experiências vivenciadas pelo indivíduo; através do convívio social. Diante desta perspectiva seria possível estabelecer uma relação entre as narrativas desenvolvidas e o universo cultural das crianças? Ou ao fato dos alunos já terem participado da criação de programas de televisão? .

Dentro da obra de Vygotsky (1998) foram abordados aspectos ligados a questão da autoria e da mediação. Para ele, a relação do indivíduo com o mundo não se dá de forma direta; mas sim através de atividades de mediação; pois existem intermediários, como a cultura, que interferem no modo como os indivíduos interpretam e vivenciam o mundo social. Estas percepções poderiam ser adaptadas ao processo de construção narrativa, com o intuito de se perceber quais formam as mediações estabelecidas neste processo. A mediação ocorreu entre os alunos? Ou a partir do conhecimento anterior obtido com o projeto T V Criança? . A partir dos conceitos apresentados e a sua interligação com os dados da pesquisa se formulou o processo de análise das narrativas produzidas por crianças em atividades de mídia.

CAPÍTULO 4 - AS CRIANÇAS E SUAS NARRATIVAS

O quarto capítulo desta Dissertação é dedicado a compreensão e a análise das narrativas produzidas por crianças no contexto das atividades de mídia. Ao longo do processo das filmagens foram estabelecidos os aspectos considerados relevantes e que deveriam ser pesquisados como, por exemplo, o espaço de autoria vivenciado pelos alunos durante as atividades. A partir da observação desses elementos foram instituídos questionamentos que precisavam ser desenvolvidos como: As crianças participantes desenvolveram o papel de autores? O fato de algumas filmagens serem baseadas na literatura já existente se traduziu em um processo de autoria ou co-autoria? A presença das professoras no decorrer das diferentes etapas o processo narrativo acarretou em uma restrição no papel de autores desempenhado pelas crianças? . Um aspecto também estudado foi à presença de elementos referentes à linguagem técnica e a estrutura narrativa proveniente dos meios de comunicação de massa. Por meio deste panorama foi instituída a possibilidade de perceber se “[...] os textos produzidos pelas crianças são resultado das leituras e das vivências por elas experimentadas em diferentes instâncias”. (FERNANDES; OSWALD, 2009, p.102).

As primeiras análises sobre os dados da pesquisa fazem referência justamente às percepções sobre a criança na função de produtora de mídia. Com destaque para o fato de que as atividades desenvolvidas pelos alunos e pelas professoras foram construídas a partir da identificação das crianças como sujeitos capazes de lidar com os conteúdos midiáticos. O segundo momento foi dedicado a pesquisa das narrativas criadas pelos alunos. Como eixos centrais foram instituídos, através de exemplos presentes nas atividades, questões sobre as experiências adquiridas pelas crianças no meio social e se as mesmas estavam presentes nas narrativas construídas pelas crianças.

4.1- A criança e o seu espaço de autoria

Como já foi descrito no terceiro capítulo as atividades aqui relatadas foram desenvolvidas a partir da concepção defendida pelas professoras da Educação Infantil de que seus alunos devem ser considerados como indivíduos ativos no meio social. Posicionando-se de forma contrária ao “[...] preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas”. (BENJAMIN, 2007, p.147). Por tal razão, desde o planejamento inicial de todas as etapas do

processo de filmagem, foi salientada pelas docentes a necessidade dos alunos terem a oportunidade de compartilharem em sala de aula suas percepções sobre os meios midiáticos. Assim foi definido que eles participariam das diferentes etapas das atividades como: a elaboração do roteiro, a escolha dos figurinos e dos cenários.

No decorrer dos diferentes momentos de desenvolvimento narrativo foi observado que eles foram marcados pelas decisões, de cunho coletivo, proferidas pelas professoras e pelos alunos. Neste contexto, foi cogitado que as crianças desempenharam, simultaneamente, os papéis de autores e co-autores. Principalmente, porque as professoras procuravam estar em uma posição hierárquica superior a dos alunos. As crianças conseguiram instituir um diálogo com as docentes como forma de estabelecimento de uma relação de ‘mão dupla’ no processo de circulação do conhecimento.

Na gravação de *Cachinhos Dourados*, realizada pela Turma B, a professora, e ao mesmo tempo narradora da história, disse: “*Era uma vez uma família de três ursinhos, o Papai, o Filhinho e...*” Antes que a ela pudesse completar a frase, o aluno, que interpretava o Filhinho Urso, a corrigiu dizendo que a ordem de entrada das personagens em cena estava errada: “*Não, é a Mamãe primeiro...*”. Uma situação semelhante ocorreu no período de gravação de *Fogo no Céu*, de Mary França. Uma criança da Turma A, questionou a professora pelo fato dela ter se esquecido de incluir o galo, na lista de animais que fugiram da floresta por medo de um possível incêndio. A docente disse: “*Todos fugiram: a pata, o boi, o rato e o cabrito*”. Logo após, o aluno lhe questionou: “*E o galo?*”.

A proximidade entre estes dois sujeitos contribuiu para que, as crianças pudessem ser percebidas como atores sociais capazes de constituir uma relação de diálogo baseada na troca de experiências socioculturais junto aos meios de comunicação. Esta posição foi observada no desenrolar das filmagens do comercial em homenagem ao *Dia das Mães*. A escolha desta modalidade de narrativa foi pensada como uma forma de cada aluno poder expressar suas visões acerca das próprias mães. Um exemplo, foram as respostas apresentadas por um aluno da Turma B. A primeira pergunta feita a ele foi a seguinte: “*Você pode descrever a sua mãe?*”. O menino respondeu: “*Ela tem o cabelo enroladinho*”. Em seguida, a docente lhe perguntou: “*O que a mamãe faz e que você gosta?*”. Prontamente, ele disse: “*Me leva para a Igreja*”.

Os diferentes momentos da atividade foram desenvolvidas a partir da capacidade dos alunos de criar e recriar narrativas. Estabelecendo-se uma ligação com a perspectiva de Vygotsky (1998) para o qual a produção do conhecimento é intrinsecamente dependente das relações interpessoais. Sublinhando-se a posição de que as crianças são atores sociais que se

relacionam com o mundo a sua volta. Neste sentido, o desenvolvimento das práticas de narrativa de mídia, no Segmento Infantil, também segue o posicionamento de Benjamin (2007), de que a criança possui a capacidade de ler e interpretar o mundo, pois ela “Caça os espíritos que fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre dos seres humanos [...] Os seus anos nômades são horas passadas na floresta dos sonhos”. (Ibid.,p.107). Desta forma, as crianças se constituem em indivíduos que procuram inserir e trazer para o ambiente escolar as suas experiências, por exemplo, como espectadoras e consumidoras de informações provenientes dos meios de comunicação de massa. Assim elas se legitimam como possíveis produtoras de mídia.

Na filmagem do comercial do *Dia das Mães*, os alunos responderam as perguntas a partir de suas próprias referências culturais e sociais. Quando um aluno disse que sua mãe gostava de dinheiro, e outro afirmou gostar que a mãe o levasse a igreja; eles não copiaram algo dito pelas professoras. Este é um aspecto a ser ressaltado, pois foram as docentes que formularam as perguntas feitas a eles. Mesmo que esta situação possa sugerir certo direcionamento em relação ao assunto a ser trabalhado é preciso salientar que elas se remetem as representações provenientes de práticas cotidianas que não são vivenciadas diretamente pelas educadoras. Outro aspecto é que mesmo que os as crianças tenham ouvido tais considerações sobre suas mães em casa, ou vindas de um parente próximo, naquele momento da atividade, eles se constituíram como autores daquelas narrativas. Desta forma, as relações de mediação não se tornaram empecilhos à construção autoral dos alunos; na verdade foram estas relações que deram uma ‘bagagem de conhecimento’.

Em todas as atividades, o comportamento autoral dos alunos não se baseou na criação de elementos inéditos, mas pequenos atos. Como analisa Vygotsky (1998), quaisquer transformação, por mais simples que possa parecer, é considerada uma forma de autoria. Na atividade de criação do comercial, a professora perguntou a duas alunas, da Turma A, quais os presentes elas gostariam de dar as suas mães. A primeira respondeu: “*Eu queria dar um computador*”. Em seguida, a outra aluna disse: “*Eu queria dar um computador rosa*”. A inclusão do adjetivo rosa, fez com que as repostas se diferenciassem. No momento em que a menina inseriu uma qualidade ‘rosa’ ela trouxe uma perspectiva ligada ao seu gosto pessoal ou pelo fato de sua mãe gostar de objetos e roupas na cor rosa. No momento em que se observou o jogo de perguntas e respostas por completo, percebe-se que as crianças constroem uma narrativa pessoal sobre suas mães.

Nas atividades baseadas em história já existentes como, *Cachinhos Dourados* e *Fogo no Céu*, de Mary França, as professoras deram aos alunos a liberdade para modificarem as personagens e o conteúdo original dos textos. Os alunos decidiram inserir elementos distintos a narrativa original. O fato das crianças não serem os autores das histórias originais; não os impediu de serem percebidos autores ou como co-autores, pois eles inseriram elementos que não existiam no texto já pronto. Têm-se como principais exemplos, os finais que cada uma das três turmas criou para a história de *Cachinhos Dourados*. Na Turma A, os alunos decidiram que Cachinhos Dourados se tornou amiga do Filhinho Urso. Para comemorar a nova amizade a Mamãe Urso deu um pote de mel à personagem principal. Na Turma B, a narrativa terminava com a menina brincando na floresta com o Filhinho Urso. No caso da Turma C, o final foi marcado pela realização de uma grande festa na floresta com a presença de todos os animais. Em nenhuma das três narrativas se optou pelo final mais conhecido, em que *Cachinhos Dourados* foge pela janela com medo dos ursos e promete a sua mãe que nunca mais sairá de casa sem a sua permissão. Caracterizando-se um processo de construção de múltiplas visões e sentidos a partir de um mesmo recurso, seja ele textual ou imagético.

A criação de novas personagens teve como consequência a inserção de diálogos e cenas que alteraram o curso adotado pelos autores oficiais destas histórias. Na história de *Cachinhos Dourados*, por exemplo, essa situação resultou na aquisição de um cachorro de estimação para a menina e um gato para a Família Urso. Assim como, a inserção de um rato e um cavalo em uma na festa da floresta. As alterações das narrativas também tiveram motivos ligados a questões práticas: o primeiro foi por causa dos figurinos disponíveis para os alunos, o segundo por que eles não quiseram representar personagens do sexo oposto e a necessidade de se incluir todos os alunos nas atividades de narrativa. Estas podem ser observadas na comparação entre as personagens presentes no livro, e os representados e pelos alunos. A história de *Fogo no Céu* faz referência aos seguintes animais: *o bode, o rato, a pata, o galo e a coruja*. Na narrativa criada, por exemplo, pelos alunos da Turma A, estão presentes: *um boi, um rato, uma pata, um galo, um urso, um gato e um cabrito*.

Um aspecto observado foi que a escolha do cenário também contribuiu para a percepção dos alunos da FAETEC como autores. Eles escolheram realizar as filmagens na Sala de Mídia, na Sala de Jogos e uma das áreas verdes existentes na unidade de Quintino. A escolha destes locais estaria ligada a possibilidade das crianças estarem em lugares onde fossem permitidas as mesmas, mergulharem por inteiro no mundo do lúdico e da imaginação. Segundo Vygotsky (1998), a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança. Por meio

desta interação, os alunos produziram uma nova forma de se relacionar com suas experiências e com o processo de criação de histórias. Como salienta a Walter Benjamin (2007) no texto *Visão do Livro Infantil*: “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido deste mundo pictórico”. (Ibid.,p.69). Neste caso a preferência de fazer as filmagens em locais sem as referências ao espaço escolar tradicional pode estar relacionada a questão de delinear a fronteira entre o ‘real’ e o ‘conto de fadas’.

Durante o desenvolvimento das três atividades percebeu-se que os alunos vivenciaram ao mesmo tempo o papel de autores e co-autores. Neste contexto, percebe-se uma semelhança com as descrições feitas por Chartier (1998) sobre o processo de produção e de autoria de um livro. Pois não pode negar de certa forma, os alunos complementavam o sentido presente nas narrativas originais baseadas em histórias já existentes. Outra questão é que os diferentes finais criados pelas crianças para as narrativas foram criados de forma coletiva. Para que, por exemplo, uma narrativa de uma festa na floresta pudesse ser construída, como a inclusão de novas personagens, houve um processo decisório realizado pelo grupo.

4.2 – A criança, suas narrativas e experiências

A atividade de produção de conteúdo de mídias foi dividida em etapas; e a última delas se referia à filmagem das narrativas construídas pelos alunos da Educação Infantil. Por esta razão, o ato de interpretar as personagens presentes nos textos originais ou criadas pelas crianças se caracterizava pela última ação a ser desenvolvida pelo grupo. Observou-se que nesta parte da atividade, o comportamento dos alunos se diferenciou dos adotados nas etapas anteriores.

No período de construção da narrativa, os alunos primaram por usar a liberdade, dada pelas professoras, para desenvolver mudanças nas narrativas originais; através da inclusão de novas personagens e situações não existentes originalmente; como a realização de uma festa para celebrar a amizade entre Cachinhos Dourados e a Família Urso. As alterações também ocorreram na formação dos diálogos. Na filmagem de Fogo no Céu, realizada pela Turma B, a fala de algumas personagens foram modificadas e ampliadas, quando comparadas a narrativa presente no livro. Na filmagem dos alunos, o cabrito diz: *O céu está “pegando fogo! Foge! Vai cair na mata e queimar todos os bichos”*. Na fala original, o bode encontra a coruja e diz: *“Foge coruja, o céu pegou fogo. O fogo vai cair na mata”*. No entanto, esta vontade de mudança não ocorreu quando os alunos tinham que interpretar as personagens; principalmente em relação ao figurino e ao cenário.

Observou-se que, ao mesmo tempo, em que eles queriam modificar as narrativas de *Cachinhos Dourados* e *Fogo no Céu*, os alunos decidiram usar figurinos que estabelecessem uma relação de proximidade com as personagens e os locais presentes nas narrativas originais. Nas três turmas, as meninas que interpretaram a *Cachinhos Dourados* fizeram a questão de usar uma peruca loira; assim como, os alunos que representavam a Família Urso quiseram usar máscaras de ursos. Na filmagem de *Cachinhos Dourados*, feita pela Turma B, os que interpretavam o gato e o cachorro começaram a brigar. Para acabar com a briga, o menino que usava o figurino de cavalo começou a dar coices com o intuito de acabar com a mesma. Abordou-se a questão de que o figurino se caracterizaria como um instrumento de mediação entre a realidade e da imaginação, ele significaria o ‘portal de entrada da criança para o mundo do lúdico. “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda”. (BENJAMIN, 2007, p.93). O fato dos alunos terem optado por não usar os uniformes escolares durante as filmagens reforça a questão do estabelecimento de uma separação proposital entre a ‘realidade’ e o ‘ficcional’.

A situação vivenciada em relação aos figurinos, também foi percebida no tocante à composição dos cenários para a gravação. Embora os alunos tenham escolhido locais, como a Sala de Jogos, identificados como espaços propícios para o exercício da imaginação; houve a necessidade de se inserir elementos presentes na história original. A professora cortou três pedaços de papelão que foram usados para representar as camas em que dormiam o Papai Urso, a Mamãe Urso e o Filhinho Urso. Também foram providenciadas canecas para serem usadas como os potes de mingau que ficaram esfriando; enquanto os ursos foram passear.

Percebeu-se que os alunos não se importavam quando eles eram os responsáveis por modificar as narrativas e seus os diálogos; mas não gostavam quando a professora, que também era narradora, mudasse a história. Eles reclamavam com a docente. Quando ela dizia algo que não condizia com as ações dos alunos, eles a corrigiam. Na filmagem de *Cachinhos Dourados*, dos alunos da Turma A, a professora disse que *Cachinhos Dourados* havia dormido na cama do Filhinho Urso; só que a aluna havia deitado na cama da Mamãe Urso. Através das atividades de mídia, os alunos estabeleceram relações de aproximação e distanciamento das narrativas originais. Ao mesmo tempo em que tinham vontade de usar figurinos parecidos com os presentes nas histórias, elas imprimiriam no processo de construção narrativa, características próprias.

As narrativas desenvolvidas pelos alunos foram observadas por meio de anotações e das imagens gravadas entre os meses de abril e junho de 2009. O primeiro aspecto a ser abordado, a partir dos dados disponíveis, foi o de que o processo narrativo se baseou em aspectos individuais e coletivos. Percebeu-se que os alunos e as professoras decidiram que, seria função das crianças, resolverem aspectos práticos das filmagens: como a escolha das personagens ou a inclusão de outros não existentes; e principalmente, o fato destes poderem alterar as histórias como a de *Cachinhos Dourados* e a do livro *Fogo no Céu*, consideradas narrativas prontas. As narrativas contidas no comercial em homenagem ao *Dia das Mães* caracterizaram-se, inicialmente, por seus aspectos individuais, pois cada turma tinha que responder a um conjunto de perguntas diferentes. Os alunos da Turma A responderam as seguintes questões: “*Como é sua mãe?*” e “*O que você quer dar para ela?*”. Para a Turma B, as docentes selecionaram três perguntas: “*Você pode descrever a sua mãe?*”, “*O que a mamãe faz e que você gosta?*” e “*O que você gostaria de dizer para a sua mãe?*”. Na Turma C foram formuladas tais questões: “*A minha mãe tem?*”, “*A minha mãe faz?*”, “*A minha mãe gosta de?*” e “*A minha mãe usa?*”. Assim como, as respostas dadas pelos alunos eram individuais e provenientes das relações sociais e afetivas de cada criança.

No entanto, no decorrer desta atividade se percebeu que alguns alunos copiavam as respostas dos colegas. Esta situação foi percebida nos momentos em que os alunos se mostravam inseguros ou esqueciam o que haviam pensado como resposta. Em certas situações, eles respondiam o que era ‘assoprado’ pelos outros alunos. Um exemplo aconteceu na gravação da Turma C. Para a pergunta “*A minha mãe gosta de?*”, um aluno respondeu: “*Dinheiro*”. Quando esta mesma questão foi feita a outro aluno, ele olhou para o colega, riu e deu a mesma resposta: “*Dinheiro*”. Na filmagem da Turma C este efeito também foi notado, quando todos os alunos responderam a pergunta: “*A minha mãe faz?*”, com a mesma palavra: “*Comida*”. Neste contexto, abordou-se a possibilidade da existência de uma relação de mediação entre as crianças. Baseando-se em Vygotsky (1998), para quem as relações entre os indivíduos e o mundo não se dão de forma direta, mais através da existência de mediadores como, por exemplo, a cultura.

Foi observado que os alunos, em certas situações, transitavam entre a narrativa desenvolvida, anteriormente, para a filmagem e outra construída durante a gravação das narrativas. Percebeu-se também, que mesmo em uma narrativa imaginária, os elementos constitutivos da realidade se fazem presentes nas mesmas.

A criança ao inventar uma história, retira elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação destes elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é à base da atividade criadora no homem. (JOBIM e SOUZA, 1994, p.148).

Em determinados momentos, nas três atividades realizadas pelos alunos, estas características foram percebidas. Durante a filmagem, da Turma B, da história de *Cachinhos Dourados*, o aluno que fazia a personagem do gato arranhou o dedo. Os alunos que participavam da gravação passaram a prestar atenção ao machucado do menino e não mais na narrativa que estava sendo construída. A história terminou com a Mamãe Urso conversando com Cachinhos Dourados, sem a participação das outras personagens. Exemplos da mediação entre a imaginação e a realidade foram notados no decorrer das filmagens. Na encenação de *Cachinhos Dourados*, feita pela Turma C, a aluna que representava a Cachinhos Dourados, reclamou com outro aluno, porque ele quis que a sua personagem, o cachorro de estimação da menina, também pudesse comer o mingau dos ursos. A aluna não gostou e gritou: “*Você não!*”. Ela o repreendeu, em razão de não querer que o cachorro tivesse um comportamento humanizado. Na Turma B, durante a mesma atividade, a mesma situação se repetiu. A aluna, que vivia a personagem principal da história, disse a seguinte frase, quando o aluno que interpretava o animal de estimação de Cachinhos Dourados quis mexer no pote de mingau: “*Não, Tobi!*”. No transcorrer da filmagem *Fogo no Céu*, o aluno que representava o balão de São João parou a filmagem para reclamar que não queria se ajoelhar na grama: “*Eu não! Vai sujar minha calça!*”. Os elementos observados na construção das narrativas se inserem no princípio adotado por Walter Benjamin, de que o processo narrativo se caracteriza pela experiência do indivíduo frente ao mundo social.

Nas atividades de mídia foi percebida que as narrativas foram construídas através de diferentes experiências já vivenciadas pelos alunos. No processo de filmagem do comercial do *Dia das Mães*, os alunos tiveram contato com perguntas e respostas, onde se percebia o tipo de relação que cada um deles tinha com suas mães. As respostas dos alunos tiveram influências das experiências sociais, como as presentes no cotidiano familiar. Nas gravações *Cachinhos Dourados* e *Fogo no Céu*, observou-se que os alunos faziam referências à linguagem técnica utilizada nos meios de comunicação de massa. Esta situação poderia estar ligada, ao fato dos alunos terem participado, em 2008, do projeto *TV Criança*; no qual eles criaram programas de televisão. Na filmagem de *Fogo no Céu*, feita pela Turma B, um aluno

indicou a outro a postura correta que ele deveria ter diante da filmadora: “*Não olha para a câmera*”. Uma ação semelhante ocorreu na Turma C, quando uma aluna ao invés dizer sua fala, a menina preferiu ajudar a colega que, segundo ela, estava na posição errada para ser filmada. Aluna disse: “*Não é aqui, é no centro!*”.

Observando-se as ligações entre estas ações e as experiências anteriores vivenciadas, por exemplo, por meio das relações sociais em família e da participação no projeto *TV Criança*. Esta percepção sobre a questão das experiências se insere no contexto defendido por Martin-Barbero (2002) “na qual não se pode compreender o que se passa com as massas sem considerar sua experiência”. (p.84). No caso dos alunos não se podia compreender suas narrativas sem estabelecer uma ligação das mesmas com as linguagens presentes nos meios de comunicação de massa.

Estas características presentes nas narrativas poderiam estar ligadas a relação de mediação e experiência, entre as crianças e a linguagem técnica e da narrativa dos meios de comunicação de massa. Estabelecendo uma estrutura narrativa Zapping, descrita no segundo capítulo, e estruturada por Arlindo Machado (2001). Criando-se a possibilidade dos indivíduos estabelecerem, mesmo que indiretamente, suas próprias narrativas. No momento, em que o indivíduo muda de canal constantemente, a estrutura serializada da televisão por instantes se desfaz. No caso das crianças participantes das atividades de mídia da FAETEC, elas poderiam ter internalizado a possibilidade ‘ir e voltar’ em suas construções narrativas sem se perder. Neste período de visitas pedagógicas, observou-se a possibilidade de que os alunos tenham utilizado elementos de experiências anteriores com o intuito de criarem novas narrativas.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta Dissertação acerca das narrativas produzidas por crianças no contexto da Educação Infantil se caracterizou como uma oportunidade de se compreender e analisar as relações entre a linguagem pertencente aos meios de comunicação de massa e a sua inserção no cotidiano escolar. Assim, as filmagens realizadas pelos alunos, com a participação dos professores, se constituíram em espaço no qual estes sujeitos puderam dialogar e compartilhar experiências sobre a construção e a produção de narrativas.

No decorrer do processo de observação das atividades se percebeu a importância da constituição de ambientes no quais as crianças possam trazer para a sala de aula outras linguagens e narrativas, para além da estrutura ensinada na escola, que compõem sua visão de mundo. “Embora reconhecendo o indiscutível caráter da propaganda que alguns produtos de mídia exercem sobre a crianças, não nos parece que interdita-lhes o acesso a estes produtos seja um caminho”. (FERNANDES; OSWALD, 2009, p.97). A realização deste tipo de atividade concedeu às crianças a possibilidade de desenvolverem um papel ativo no processo narrativo e não apenas de simples receptor passivo de conteúdo.

Durante a feitura das análises foi observado que as crianças lidam com diferentes tipos de narrativas e que estas não podem estar distanciadas da realidade presente no conteúdo escolar. Outro aspecto a ser ressaltado é que através das filmagens as professoras da Educação Infantil também tiveram a oportunidade de lidar com estas múltiplas linguagens e perceberem as novas potencialidades para o emprego dos meios midiáticos em sala de aula.

Este trabalho se constituiu como mais uma contribuição acerca dos estudos que pesquisam as relações de visibilidade da criança junto aos meios de comunicação. As ações analisadas contribuíram para a perspectiva de que os alunos participaram das atividades de mídia por serem considerados indivíduos sociais e históricos. Estas crianças passaram a ser percebidas como potenciais produtores de narrativas de mídia, pois “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre Estes restos imateriais residuais”. (BENJAMIN, 2007, p.58). Assim como, percebeu-se que as experiências vivenciadas por estas crianças junto aos meios de comunicação estão presentes nas narrativas construídas por elas. No cenário descrito na pesquisa confirmou-se que a criança também se percebe como constituinte do papel de autor ou co-autor de uma narrativa. Por exemplo, na alteração dos finais das histórias, como ocorreu na narrativa de *Cachinhos Dourados* ou nas repostas que os alunos deram ao descreverem suas próprias mães.

O panorama contemporâneo não permite negar que a formação cultural e social da criança se baseia para além dos ambientes formais como a família e a escola. O contexto da pesquisa demonstrou como pode ser enriquecedora a experiência de se unir as múltiplas narrativas que constituem o seu universo. Por exemplo, ao fazer uma adaptação da linguagem literária para o ritmo e os elementos técnicos presentes no discurso midiático. Não se pode dizer que este recurso seja novo, pois diferentes meios como o cinema e a televisão já fizeram uso deste tipo de adaptação com o intuito de unir estas duas linguagens. No entanto, no ambiente escolar esta junção ainda está sendo instituída. Neste contexto já existem iniciativas do uso da linguagem radiofônica e cinematográfica como forma de aproximação dos setores midiáticos e educacionais. No entanto, no campo da Educação Infantil estas iniciativas são mais incipientes.

Esta Dissertação se caracterizou como um estudo sobre o modo como as crianças circulam pelo discurso midiático e, principalmente, compreendem os discursos ligados as imagens em movimento como a televisão. As narrativas filmadas não dependem apenas da entonação de voz, no caso do discurso oral, ou dos marcadores de pontuação como no discurso escrito. As narrativas constituídas no contexto das atividades realizadas na FAETEC também dependiam de expressões e recursos técnicos, os quais as crianças mostraram que fazem parte de suas experiências narrativas. “[...] estamos diante de novos sujeitos culturais, cujos modos de ler o mundo, e de nele interferir, são mediados pelas sensibilidades desenvolvidas na relação que estabelecem com os artefatos midiáticos”. (FERNANDES; OSWALD, 2009, p.95).

Ao longo dos capítulos se demonstrou que o modo de produção e as características criadas pelas crianças fazem referência ao modo como as sociedades estruturam seus meios de relato de suas histórias e experiências. Neste cenário não se pode abdicar da percepção de que o universo das narrações midiáticas se constitui como forma de expressão e produção de conhecimento das mais diversas camadas da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; ALMEIDA, Jorge M. B. de. **Indústria cultural e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORE, M. L. M (ORG.). **História das crianças no Brasil**.6.ed.São Paulo: Contexto, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed.Rio de Janeiro:LTC,2006.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 12.ed. Campinas,SP:Papirus,2007.
- BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. 3.ed. Petrópolis,RJ : Vozes, 1973.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I - Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**.v.1.Brasília,DF, 2006.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**. 2.ed.rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BUCKINGHAM, DAVID. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BURKE, Peter. Os usos da alfabetização no início da Idade Moderna. In:_____; PORTER, Roy. **História social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1997.
- CANCLINI. Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**. Tradução Mauricio Santana Dias. 7.ed.Rio de Janeiro.Editora UFRJ,2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1.3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CASTRO, H. M. M. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed.Rio de Janeiro:Campus,1997.
- CASTRO, Lucia Rebello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In:_____; BESTET, Vera Lopes (ORG.). In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tradepar; FAPERJ, 2000.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, pp. 57-74, abril. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2009.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2.ed. Brasília: UNB,1998.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque***. 2.ed. Campinas-SP:UNICAMP,2001.

COMENIUS, Johann Amos. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA, Cristina. **Educação, imagens e mídias**. v.12. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A milésima segunda noite: da narrativa mítica à telenovela análise estética e sociológica**. São Paulo; Annablume, 2000.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**. São Paulo: Scritta, 1995.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUBOIS, Philippe; **Cinema, vídeo, Godard**. Tradução Mateus Araújo Lima. São Paulo: Cosac&Naif, 2004.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EISENSTEIN, Sergei. Palavra e Imagem. In: **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FERNANDES, Adriana Hoffmann Fernandes; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (ORG.). **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.pp.95-112.

FOISIE, Madeleine. A escritura do foro privado. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada, 3 : da Renascença ao Século das Luzes**.São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In:_____;_____.
_____. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMBRICH, E.H. **História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOUVÊA, Guaracira. Formação continuada no cotidiano da prática docente. In: _____; Nunes, Maria Fernanda (ORG.). **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. pp. 193 – 202.

_____ ; COSTA, Andrea. Criança e Conhecimento Científico: produção de sentidos e marcas culturais. In: _____ ; Nunes, Maria Fernanda (ORG.)._____. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. pp.31-54.

GUNNING, Tom. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, VanEsta R.(ORG.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. 2. ed. rev. São Paulo: Cosac&Naify,2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In:_____ ; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (ORG.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 9.ed. Campinas,SP: Papirus,2005.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10. ed. Campinas,SP: Papirus, 2006.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval**. v.2. 2.ed São Paulo:Estampa,1995.

_____. **Em busca da Idade Média**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____;TRUONG, Nicolas; **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 3.ed. São Paulo: SENAC, 2003.

_____. **Máquina e Imaginário: os desafios da poética imaginária**. São Paulo: EDUSP, 2001.

MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. **O grande livro da arte**. Tradução Gilson B. Soares.Rio de Janeiro:Ediouro, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito, Sérgio Alcides. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, M. L. M (ORG.). **História das crianças no Brasil**.6.ed.São Paulo: Contexto, 2008.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. L. M (ORG.). **História das crianças no Brasil**.6.ed.São Paulo:Contexto,2008.

PATROCLO, Luciana; PORTO, Maristela. A criança produtora de narração midiática: a TV Criança e as Aulas Livres. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (ORG.). **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. pp.159-174.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, jul 2002. pp.235-264. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul.2009.

PERROT, Michelle. Funções da família. In: PERROT, Michelle; ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada, 4** : da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Figuras e papéis. In: _____; _____; _____. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

PRIORE, M. L. M. Apresentação. In. _____ (ORG.). **História das crianças no Brasil**.6.ed.São Paulo:Contexto,2008.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In. PRIORE, M. L. M (ORG.). **História das crianças no Brasil**.6.ed.São Paulo: Contexto, 2008.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula: Amais,1997.

RIZZINI, Irma. **A assistência a infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** São Paulo, v.26, n.91, pp. 361-378, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso: 25. jan. 2010.

SILVA, Luciene; NASCIMENTO, Débora Collares do. Quem é a criança na TV Criança. In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (ORG.). **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. pp.131-155.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**.4.ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SCHOLES, Robert. E; KELLOG, Robert. **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGRAW-Hill do Brasil, 1997.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. - São Paulo : Brasiliense, 1985.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.