

organizadoras
Gilka Girardello
Monica Fantin

TRAJETÓRIAS INVENTIVAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

infância, comunicação, cultura e arte



organizadoras
Gilka Girardello
Monica Fantin

TRAJETÓRIAS INVENTIVAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

infância, comunicação, cultura e arte



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontificia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragozo Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrírcio Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eynng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Ligia Andrade Machado
Imagens da capa Ilustração: Telma Anita Piacentini
Textura: Xamtiw, Freepik.com
Editora executiva Patricia Bieging
Assistente editorial Peter Valmorbida
Revisão Viviane Lima Ferreira
Organizadoras Gilka Girardello
Monica Fantin

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T768 Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte. Gilka Girardello, Monica Fantin - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 691p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-024-3 (eBook)

978-65-5939-025-0 (brochura)

1. Educação. 2. Infância. 3. Comunicação. 4. Cultura.
5. Arte. I. Girardello, Gilka. II. Fantin, Monica. III. Título.

CDU: 370

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 0

SUMÁRIO

Introdução.....	15

Capítulo 1

O invisível acontece: 20 anos de Museu do Brinquedo/UFSC.....	29
<i>Telma Anita Piacentini</i>	

Capítulo 2

Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade	40
<i>Monica Fantin</i>	
<i>Gilka Girardello</i>	

Capítulo 3

Rodando o Engenho: reflexões teórico-metodológicas sobre a brincadeira de fazer vídeo, na perspectiva da mídia-educação.....	78
<i>Fabio Lessa Peres</i>	

Capítulo 4

A música nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Florianópolis: perspectivas de trabalhos em parceria.....	99
<i>Gislene Natera</i>	

Capítulo 5

Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo.....	117
<i>Eloíza Schumacher Correa</i>	
<i>Monica Fantin</i>	

Capítulo 6

O modelo de ambientes informatizados nas escolas e o papel das coordenadoras 140

Fernanda da Silva Lino

Capítulo 7

Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação..... 159

Lenice Cauduro

Capítulo 8

Questões éticas e estéticas na relação entre crianças e telejornais 176

Leopoldo Nogueira

Monica Fantin

Capítulo 9

Sem perceber eu praticava bullying: crianças, algumas falas e experiências 195

Patricia Biegging

Capítulo 10

A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas sobre a infância..... 210

Sandra Eckschmidt

Capítulo 11

O Minuto Lumière, o Minuto Méliès e o Minuto Blachè!..... 225

Alessandra Collaço da Silva

Capítulo 12

Mídia-educação no ensino médio

em Moçambique: cenários e perspectivas

nas escolas públicas da cidade de Maputo 239

Elias Gilberto Filimone Djive

Capítulo 13

A viagem como elemento

de formação: uma possibilidade

teórico-metodológica de pesquisa 260

Roselete Fagundes de Aviz

Capítulo 14

Tá na hora de chamar a SuperNanny? 277

Juliana Achcar

Capítulo 15

Um computador por aluno: princípios

do modelo 1:1 no olhar dos professores 291

Suleica F.B.Kretzer

Capítulo 16

Educação do Campo e políticas

públicas para “inclusão digital”

em escolas do campo do Brasil 316

Iracema Munarim

Gilka Girardello

Antonio Munarim

Capítulo 17

Literacies: ampliando o conceito 335

Gabriela Spagnuolo Cavicchioli

Capítulo 18

Incorporar e ser incorporado pelo cinema..... 354

Rodrigo Ferrari

Capítulo 19

**Práticas e mediações pedagógicas
em relação à televisão na educação infantil 369**

Simone Soler

Capítulo 20

**Desigualdade social e criação
de possibilidades do uso
do computador nos Anos Iniciais 383**

Viviane Lima Ferreira

Capítulo 21

**Transformar a comunicação para mudar
a escola: produção audiovisual,
competência comunicativa e Episódios
de Aprendizagem Situados 395**

Lyana Thediga Miranda

Capítulo 22

Crianças narradoras de histórias..... 418

Karin Cozer de Campos

Capítulo 23

O eu e o nós na pesquisa acadêmica 436

Barbara Malcut

Capítulo 24

**Primeira manhã do mundo: arte,
infância e experiências inaugurais 456**

Fábio Baracuhy Medeiros

Capítulo 25

**As crianças e os conteúdos
para adultos na televisão:**

recepção, mediação e brincadeira 475

Thais Ehrhardt de Souza

Capítulo 26

**Reflexões para um pesquisar na interface
da educação e da arte: convergindo desejo,**

memória e arquivo pessoal 494

Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa

Capítulo 27

Crianças e arte contemporânea em relação:

interatividade, ludicidade, multissensorialidade 514

Karin Z. Orofino

Capítulo 28

“A gente quer ver nosso filme”: espaços

de reconhecimento com cinema na escola 531

Karine Joulie Martins

Capítulo 29

A autonomia na pesquisa em educação:

entre silêncios e deslocamentos..... 550

José Carlos Debus

Capítulo 30

Escola parangolé: experiência, arte e infância 569

Maria Cristina Diederichsen

Capítulo 31

**A importância do brincar e das histórias
em contextos educacionais 589**

Roberta Consiglio de Souza

Capítulo 32

Infância e tecnologias digitais:

desafios e possibilidades educativas 602

Juliana Costa Muller

Capítulo 33

A docência na cultura digital: um estudo

de caso na Rede Municipal de Florianópolis 620

Lídia Coutinho

Capítulo 34

Crianças, produções culturais e educação 637

Lizyane Francisca Silva dos Santos

Capítulo 35

O doutorado, o NICA, os filmes e a vida 653

José Douglas Alves dos Santos

Coordenação do nica 672

Sobre os autores e as autoras 674

Índice remissivo 684

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIAS INVENTIVAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: INFÂNCIA, COMUNICAÇÃO, CULTURA E ARTE

Com muita alegria, oferecemos à comunidade de estudiosos da infância na educação e na cultura este livro, que marca os 20 anos de atividades do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A produção dos primeiros 10 anos do grupo já havia sido parcialmente registrada em uma publicação anterior, *Práticas Culturais e Consumo de Mídias entre Crianças* (Fantin e Girardello, 2009), do Núcleo de Publicações do CED/UFSC. Desta vez, os autores são os pesquisadores e as pesquisadoras que realizaram dissertações e teses no âmbito do grupo nos últimos dez anos. Da coletânea, 34 artigos são baseados nessas pesquisas, e apresentados em ordem cronológica, para que se possa ter uma ideia das temáticas e abordagens presentes no grupo ao longo do tempo.

Entre as tantas experiências de ensino, pesquisa e extensão que vivemos nos últimos anos, muitas vezes nos perguntamos: o que é um grupo de pesquisa? Como se organiza, “respira” e atua? Como vai se modificando a partir das pessoas que por ele passam ou que nele permanecem? Como os seus fios temáticos também se modificam, incorporando novas questões?

Nesses 20 anos de Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte - o nosso querido NICA - muitas histórias e pesquisas foram tecidas, e

o grupo foi se consolidando em múltiplas faces, ora tomando à frente em iniciativas de educação e cultura na infância, ora mais voltado à investigação reflexiva para compreender os fenômenos tão novos e desafiadores em nosso campo. Mas sempre comprometido com um trabalho consistente e de qualidade, buscando o conhecimento e a beleza da infância, da cultura, da comunicação e da arte na educação.

Entre os entendimentos teóricos e metodológicos que alicerçaram nossas práticas, listamos alguns: a escola como espaço de criação em que arte, cultura e comunicação sejam articuladas às dimensões curriculares; as mídias e tecnologias como parte do ecossistema educativo-cultural, sendo espaços de criação, diálogo, encontro com a diversidade, construção de significados, autoria e pertencimento cultural; a mídia-educação como aspecto imprescindível à formação de crianças, jovens e professores, valorizando a produção de textos em múltiplas linguagens, e a possibilidade de reelaborar criticamente formas, conteúdos e práticas midiáticas; a defesa da infância e dos direitos da criança (proteção, provisão e participação) e suas mediações; a pesquisa “com e sobre” a criança e as múltiplas possibilidades de relações; as novas temáticas, questões e metodologias da interface educação e comunicação; e as práticas culturais, lúdicas, narrativas, artísticas e suas corporeidades. Entendimentos sempre provisórios e em diálogo com diferentes perspectivas e interlocutores.

Nos últimos dez anos, que são o recorte deste livro, diversas pesquisas - “guarda-chuva” ou “solo” - acolheram os diferentes projetos que de uma forma ou de outra orientaram os artigos aqui reunidos: “Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático” (Girardello 2010 - 2016); “Contribuições da pesquisa brasileira em mídia e infância para a educação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental” (Girardello, 2016 - 2019); “Usos e Consumos Culturais e midiáticos de professores” (Fantin, 2012) “Um computador por aluno: representações e práticas

de estudantes e professores a partir do uso de laptop (Fantin, 2011-2013) e/ou Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica (Fantin, 2015); “Multiletramentos e Aprendizagens formais e informais” : diálogos entre escola e cultura (Fantin, 2012-2015); “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos” (Fantin, 2014-2019); “Tecnologias da sensibilidade e as fronteiras da formação” (Fantin, 2018-2020); “Um itinerário da magia nas brincadeiras infantis indígenas em SC: Xokleng, Guarani e Kaingang” (Piacentini, 2019); “Raízes da Infância: outras referências para estudar as crianças na cultura” (Fantin; Girardello 2020).

Além das pesquisas indicadas acima, realizadas na última década, nesses 20 anos de existência do NICA foram produzidas cerca de 16 teses de doutorado, 42 dissertações, e 21 TCCs. A vida acadêmica do grupo também se manifestou na participação em redes e pesquisas interinstitucionais, pós-doc e iniciação científica, além da organização de oito edições do Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, quatro edições das Jornadas de Mídia e Imaginário Infantil e muitos outros eventos acadêmicos, artísticos e culturais.

Quanto às ações de extensão, o Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, coordenado por Telma Piacentini, é um destaque do NICA. A seu lado, lembramos tantos outros projetos desenvolvidos pelo grupo nesse tempo, como por exemplo: a Oficina Permanente de Narração de Histórias da UFSC (1999-2011), “Arte e Cultura na Formação e no Território”, “Museu e Educação”, “Itinerâncias de um Museu do Brinquedo”, e muito mais, que poderá ser acompanhado na leitura dos artigos da coletânea...

É nesse movimento que o grupo de pesquisa vai se construindo e se fortalecendo a partir das diferentes formas de ser/estar/participar/pesquisar, acolhendo e construindo dinâmicas próprias desse nosso “jeito de funcionar”. Na singularidade que nos identifica, encontramos

desafios que são comuns a muitos outros grupos, entre eles alguns com os quais temos feito parcerias preciosas ao longo dos anos: a dificuldade de trabalhar colaborativamente em uma sociedade individualista; o acolhimento a cada um que chega e que leva o grupo a se transformar; a luta para garantir espaço ao grupo nas nossas agendas tão pressionadas; as invenções e reinvenções éticas, estéticas, afetivas e políticas necessárias para afirmar lógicas coletivas e solidárias na contracorrente de certas marés. E seguimos, vivendo a cada ano as novas aventuras a que cada configuração do grupo nos leva, em diálogo com as circunstâncias também sempre novas.

Aqui cabe também um agradecimento difícil de dizer em palavras: aos nossos queridos orientandos e orientandas, parceiros de viagem, pelo tanto que nos ensinaram e não terminam de ensinar, pela confiança, pelo compromisso e pela qualidade dos afetos vividos. Sabemos que muitos não puderam estar representados aqui na coletânea, mas todos deixaram marcas e sementes no grupo e imaginamos que tenham levado consigo também um pouco do jeito NICA de ser e de fazer.

Ainda há tanto o que andar. Mas se novas montanhas que precisam ser escaladas aparecem a cada curva da estrada, olhamos pra trás e vemos as pegadas de tanta gente boa que trilhou conosco o caminho até aqui. E isso torna leve a bagagem tão rica, e nos renova o ânimo de seguir em frente, inventando, na busca esperançosa e comprometida com o desenho de novos horizontes de arte, diálogo e cultura para as crianças brasileiras, a quem este dedicamos este livro.

Gilka Girardello

Monica Fantin

Para abrir o conjunto, trazemos dois artigos das coordenadoras do grupo, que possuem um caráter mais abrangente e que podem ajudar a contextualizar historicamente os temas e perspectivas teórico-metodológicas que vêm sendo inspiradores em nossas pesquisas.

Assim, o primeiro artigo da coletânea é *O invisível acontece: 20 anos do Museu do Brinquedo/UFSC*, no qual Telma Anita Piacentini, fundadora e contínua inspiradora do NICA, apresenta o rico trabalho do Museu do Brinquedo de Santa Catarina, do qual é criadora e diretora. O modo como o museu articula infância, arte, diversidade cultural, memória e comunicação é bem representativo do horizonte de estudos e pesquisas do grupo.

A seguir, vem o artigo *Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidades*, que Monica Fantin e Gilka Girardello optam por republicar aqui, uma vez que ele sintetiza os fundamentos teórico-metodológicos que têm orientado as investigações desenvolvidas recentemente no grupo. Destacam-se a atenção aos direitos das crianças, à ludicidade, às autorias infantis e a busca de qualificar as mediações educativas aos desafios colocados pela cultura digital contemporânea.

No artigo *Rodando o Engenho: reflexões teórico-metodológicas sobre a brincadeira de fazer vídeo, na perspectiva da mídia-educação*, Fábio Lessa Peres narra uma experiência de oficinas de vídeo com crianças em uma comunidade tradicional - a Costa da Lagoa, na Ilha de Santa Catarina - abordando temas como identidade cultural, memória, autoria infantil e diálogo intergeracional.

No artigo *A música nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Florianópolis: perspectivas de trabalho em parceria*, Gislene Azor apresenta uma pesquisa com educadores musicais e pedagogos professores de sala. Apoiada em referências da educação musical e da mídia-educação, ela defende a importância de trabalhos em parceria

entre todos os professores, com ênfase na brincadeira e na atenção ao contexto cultural das crianças.

Em *Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo*, Eloiza Schumacher Corrêa trata de questões de uma pesquisa sobre o videogame do ponto de vista da reflexão teórica e dos jogadores, discutindo suas características no universo dos jogos e as possíveis aprendizagens a partir das percepções de pré-adolescentes a respeito do potencial educativo dos jogos e seu papel na educação.

O artigo *O modelo de ambientes informatizados nas escolas e o papel das coordenadoras*, de Fernanda da Silva Lino, traz aspectos de uma pesquisa que discute o processo de implementação das tecnologias na educação a partir do modelo das salas informatizadas e do papel das coordenadoras em tais ambientes. Ao refletir sobre a formação de tais profissionais e a inclusão digital na escola, o texto situa as limitações e possibilidades de mudança na prática pedagógica e o sentido de inovação assumido nesse contexto.

A reflexão de Lenice Cauduro, *Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação*, situa aspectos de sua pesquisa sobre as representações das mídias no cotidiano escolar e os usos nos âmbitos pessoal e profissional dos professores. Ainda que tais usos sejam fortemente instrumentais visando aumentar a motivação dos estudantes, nem sempre eficaz neste sentido, a autora pondera os desafios atuais para a qualificar as práticas pedagógicas na perspectiva da mídia-educação.

O artigo *Questões éticas e estéticas na relação entre crianças e telejornais*, de Leopoldo Nogueira trata da relação entre criança e telejornalismo a partir do olhar da mídia-educação, que fez parte de sua pesquisa. Ao analisar os modos de apropriação das mensagens transmitidas pelo telejornal pelas crianças, o texto enfatiza a relação

entre recepção e produção e o papel da mediação educativa, enfatizando as questões éticas e estéticas das notícias mostradas às crianças na perspectiva dos direitos sociais, da classificação indicativa e da auto-regulação.

No texto *Sem perceber eu praticava bullying: crianças, algumas falas e experiências*, Patricia Bieging discute uma pesquisa de recepção de televisão que realizou com grupos focais junto a 24 crianças entre 9 e 12 anos, em espaços extra-escolares na cidade de Florianópolis. Apoiada nos estudos culturais, a pesquisa chama atenção para um cenário de violência e intolerância entre muitas crianças, evidenciado nas práticas de *bullying* na escola relatadas por elas.

No artigo *A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas sobre a infância*, Sandra Eckschmidt relata a pesquisa que fez com professoras, baseada em Oficinas de Narrativas Autobiográficas sobre suas infâncias. Combinando referências teóricas sobre pesquisas autobiográficas na educação com métodos autobiográficos desenvolvidos na Pedagogia Waldorf, o trabalho destaca o papel da memória para inspirar práticas educativas imaginativas.

O artigo *O Minuto Lumière, o Minuto Méliès e o Minuto Blachè*, de Alessandra Collaço da Silva, tece alguns relatos de experiência de sua docência com cinema na escola a partir de desdobramentos e inspirações de sua pesquisa. Na busca de estratégias pedagógicas para trabalhar alguns aspectos históricos do cinema com seus estudantes, o texto sintetiza algumas propostas de iniciação cinematográfica a partir dos pioneiros do cinema como Lumière e Méliès, e da visibilidade feminina no pionerismo da cineasta Blachè.

Em *Mídia-Educação no ensino médio em Moçambique: cenários e perspectivas nas escolas públicas da cidade de Maputo*, Elias Gilberto Filimone Djive sintetiza a pesquisa que realizou junto a professores e estudante de 9 escolas da capital de Moçambique, sobre as práticas

e projetos ligados a Educação e Comunicação. O autor ressalta a importância de que a razão tecnológica e os interesses econômicos não se sobreponham aos critérios educativos.

No artigo *A viagem como elemento de formação: uma possibilidade teórico-metodológica de pesquisa*, Roselete Fagundes de Aviz retoma sua pesquisa de doutorado, voltada à constituição da voz do/a educador/a na sua viagem de formação. A partir de um “diário de bordo”, e destacando a literatura como lugar do pensamento, de aventura, de humanização, a autora discute sua compreensão da viagem como vigorosa possibilidade de formação.

Em *Tá na hora de chamar a SuperNanny?*, Juliana Achcar relata uma pesquisa de recepção com mães que costumavam assistir um reality show para apoiá-las na educação de seus filhos. A partir de referências dos estudos culturais, entre outras, a autora problematiza aspectos da infância e das famílias contemporâneas, em que a busca de soluções para as angústias na educação das crianças é incorporada à lógica mercantil que sustenta o programa.

O artigo *Um Computador por Aluno: princípios do modelo 1:1 no olhar de professores*, de Suleica F.B.Kretzer, faz um recorte de sua pesquisa, focalizando como os princípios que pautaram o Programa UCA foram vistos pelos professores. Discute também sobre as possíveis repercussões do programa na escola, na vida de professores, estudantes e familiares na perspectiva de uma inclusão digital e social.

O artigo *Educação do campo e políticas públicas para a “inclusão digital” em escolas do campo do Brasil*, escrito por Iracema Munarim e colegas, defende que a incorporação das tecnologias digitais às escolas do campo não se pautar por interesses de mercado, mas sim por políticas críticas e afirmativas, fazendo das relações entre educação e mídias digitais espaços que fortaleçam as reivindicações e a legitimação dos saberes e das lutas de quem vive no campo.

No artigo *Literacies: ampliando o conceito*, Gabriela Cavicchioli retoma a reflexão teórica e conceitual de sua pesquisa para situar termos como multiletramentos, novos letramentos, letramento midiático, letramento audiovisual, letramento digital entre outros. Discutidos na perspectiva da mídia-educação e da cultura participativa, a autora esclarece o sentido dos termos usados a fim de interpretar e construir outras práticas educativas e culturais.

No artigo *Incorporar e ser incorporado pelo cinema*, Rodrigo Ferrari situa alguns aspectos filosóficos e científicos da relação cinema, filosofia, neurociência e educação, elaborados em sua pesquisa de doutorado. A complexidade e inseparabilidade da relação entre corpo, mundo e mente remete a outro olhar sobre percepção e incorporação, que também foi trabalhado em uma oficina Kino para formação de professores, ampliando as possibilidades reflexivas de análise e interpretação fílmica, de leitura e escrita, de modo a entender, perceber e conhecer o cinema através do corpo e da corporeidade.

No trabalho *Práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil*, Simone Soler relata uma pesquisa empírica em que procurou perceber e problematizar os usos do aparelho de TV na Educação Infantil. Por meio de uma pauta de questões que possam ser discutidas nas instituições, a autora oferece elementos voltados à construção participativa de indicadores e critérios para o uso da televisão em contextos de educação infantil pública.

Em *Desigualdade social e criação de possibilidades do uso do computador nos anos iniciais*, Viviane Lima Ferreira discute formas de criar ambientes em sala de aula que possam ser “campos de práticas”(Ingold) favoráveis à superação das desigualdades no acesso ao computador. A partir da análise de uma oficina com professores, a autora destaca o valor da criação de narrativas pelas crianças, para tornar a sala de aula um ambiente relacional.

O artigo *Transformar a comunicação para mudar a escola: produção audiovisual, competência comunicativa e Episódios de Aprendizagem Situados* é um recorte da pesquisa de doutorado em que Lyana Thediga Miranda parte das relações entre comunicação, escola e tecnologias e cultura para refletir sobre práticas situadas de aprendizagens. Entre conexões e saberes construídos de maneira colaborativa, compartilhando experiências e descobertas nas resoluções de problemas, o texto destaca alguns caminhos percorridos pelas crianças na escola mediados por diversos cenários da cultura digital.

Em *Crianças narradoras de histórias*, Karin Cozer de Campos apresenta uma pesquisa com crianças de 9 e 10 anos de uma escola pública rural, em oficinas de criação de histórias baseadas em experiências pessoais, em que elas eram as principais narradoras. Apoiando-se em referenciais como a pesquisa narrativa, e em ideias de Bakhtin e Benjamin, a autora procurou entender o que é, para as crianças, a experiência de ouvir e contar suas próprias histórias.

O artigo *O eu e o nós na pesquisa acadêmica* de Bárbara Malcut, traz reflexões que emergem de sua pesquisa e transita por diversas experiências desencadeadas a partir de sua participação no coletivo/grupo NICA. Com interrogações sobre como jovens estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual, a autora destaca a relação construída neste percurso, entre o Teatro do Oprimido, a Mídia-Educação e os Episódios de Aprendizagem Situada.

O ensaio *Primeira manhã do mundo: arte, infância e experiências inaugurais*, de Fábio Baracuhy Medeiros, faz uma discussão filosófico-literária sobre a potência das experiências primeiras, para valorizar a singularidade da contribuição estética de cada vida humana. A partir de Deleuze, Benjamin e Gumbrecht, entre outros autores, busca e encontra na obra de Proust *Em Busca do Tempo Perdido* algumas

formas de pensar o processo de criação artística e suas aproximações à infância, no rumo de uma educação não burocrática, capaz de produzir intensidades e presenças.

Em *As crianças e os conteúdos para adultos na televisão: recepção, mediação e brincadeira*, Thaís Ehrhardt de Souza relata uma pesquisa entre crianças de educação infantil em uma comunidade de periferia, baseada em metodologias lúdicas e participativas. Defendendo os direitos de mídia das crianças, em oposição aos interesses privados das emissoras e do mercado publicitário, a autora discute a relação problemática das crianças com programas de televisão adultos, muitas vezes inadequados para elas, e que compõem boa parte da oferta a que têm acesso nos canais abertos.

No ensaio *Reflexões para uma pesquisa na interface da educação e da arte: convergindo desejo, memória e arquivo pessoal*, Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa aponta para a potência dos arquivos e museus escolares, entendidos aqui como “museus menores”. Um sentido afirmativo dessa expressão é proposto, a partir dos conceitos de “literatura menor” de Deleuze e de “educação menor” de Gallo. A reflexão poético-filosófica inspira-se na ideia de coleção em Benjamin, nas artes de fazer de Certeau, e no romance *Museu da Inocência* de Pamuk.

No artigo *Crianças e arte contemporânea em relação: interatividade, ludicidade, multissensorialidade*, Karin Orofino faz uma síntese de sua pesquisa de doutorado, socializando diversas experiências e reflexões sobre criança e a arte contemporânea na escola e em espaços expositivos. Situa também algumas propostas artísticas com crianças através da ativação do corpo, da ludicidade, das múltiplas linguagens, num processo que as formas de mediação revelam a importância dos encontros e saberes que se deixam levar pelo ritmo das crianças em contato com a arte.

O artigo *"A gente quer ver nosso filme": espaços de reconhecimento com cinema na escola*, de Karine Joulie Martins, faz um recorte de sua pesquisa sobre as possibilidades de oficinas de cinema despertar outras formas de participação de crianças e jovens na escola na perspectiva da mídia-educação. Nos diálogos com o território, diversas imagens são construídas numa trajetória pautada por reconhecimentos, visualidades e autorias que buscam exercitar a cidadania de crianças e jovens estudantes promovendo encontros e deslocamentos por meio do cinema no espaço-tempo da escola.

Em *A autonomia na pesquisa em educação: entre silêncios e deslocamentos*, José Carlos Debus contextualiza historicamente o conceito de autonomia, e examina como ele se apresenta - e sobretudo como não se apresenta - na pesquisa brasileira em educação do século XXI. Identifica um atual deslocamento do sentido de autonomia tal como o concebia Paulo Freire, associado a uma relação dialética na construção do saber, e problematiza o sufocamento dos princípios de liberdade e autonomia que marca os projetos neoliberais para a educação.

O texto *Escola parangolé: experiência, arte e infância*, de Maria Cristina Diederichsen, é um manifesto poético-filosófico, inspirado na arte irreverente de Hélio Oiticica. A autora propõe uma educação que resista à necropolítica e ao conformismo, que se abra à arte e à experiência, voltada à ética, à potência da vida e à solidariedade. "Penso" diz a autora, "uma educação-parangolé, onde possamos sacudir nosso torpor frente ao intolerável".

Em *A importância do brincar e das histórias em contextos educacionais*, Roberta Consiglio de Souza sintetiza uma pesquisa que realizou a partir da obra de Vivian Gussin Paley, dedicada ao papel da imaginação e da brincadeira com histórias na Educação Infantil. São explicitados os aspectos metodológicos do trabalho pedagógico dessa autora, especialmente as categorias "brincadeira

narrativa e “observação e registro”, em diálogo também com estudiosos brasileiros.

No artigo *Infância e tecnologias digitais: desafios e possibilidades educativas*, Juliana C. Muller faz uma síntese das relações entre crianças e tecnologias móveis, discutidas na pesquisa de mestrado e de doutorado. Ao pensar as potencialidades e os limites dos usos das tecnologias móveis na educação infantil e nos anos iniciais, a autora também reflete sobre os desafios das mediações familiares e escolares em tal relação, e com isso, enriquece o debate oferecendo outros elementos para entender a criança, suas múltiplas linguagens e suas práticas culturais no contemporâneo.

Em *Docência na cultura digital: o olhar dos professores de Tecnologia*, Lídia Miranda Coutinho investiga e analisa os desafios enfrentados pela educação na cultura digital na rede municipal de ensino de Florianópolis, em tempos de reformas curriculares, de promoção do discurso da competência digital e da inovação pedagógica. O artigo se baseia em um estudo de caso a partir das experiências de Professores Auxiliares de Tecnologia Educacional da rede.

No artigo *Crianças, produção cultural e educação*, Lizyane F. S. dos Santos traz aspectos de sua pesquisa, que tem como foco analisar as produções culturais no cotidiano da educação infantil segundo as propostas das professoras. A partir de um mapeamento inicial realizado com docentes da rede municipal de Florianópolis, a autora situa a forte presença de brincadeiras da cultura popular, de narração de histórias, músicas, brinquedos cantados e também das brincadeiras ligadas ao universo da cultura midiática e digital.

No artigo, *O doutorado, o NICA, os filmes e a vida*, José Douglas A. dos Santos parte da reflexão de sua pesquisa de doutorado sobre infâncias na tela, para situar outras experiências formativas que dialogam com a elaboração de uma tese: viagens para eventos

acadêmicos, participação em projetos de Extensão e particularmente alguns encontros que os filmes propiciam na vida de crianças, jovens e de todos nós. O autor recupera as marcas que ficam e os contornos de subjetividades, reconhecendo-os como um potencial que nos fortalece e repercute no que produzimos e fazemos.

Boa leitura!

1

Telma Anita Piacentini

O INVISÍVEL ACONTECE: 20 ANOS DE MUSEU DO BRINQUEDO/UFSC

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.29-39

A definição do caráter do Museu do Brinquedo na Universidade Pública, compromete-se com o abrir o mundo Infantil aos olhos e mentes de crianças e adultos, através de suportes montados para apreciação e leitura objetivas e/ou subjetivas numa vivência cultural interativa e significativa, respondendo a perspectivas sócio-educativas e culturais da sociedade

A consolidação do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina (MBISC), além de investimento lúdico-afetivo, configura o avanço do conhecimento científico em torno da infância, contribuindo muito para o resgate da memória infantil, o trabalho com o imaginário da criança e do adulto, e o respeito à diversidade cultural em relação à especificidade da cultura infantil. Todos eles são importantes compromissos educacionais, além de questões concretas em tempos de globalização.

Destacar a identidade cultural é tarefa necessária de preservação e enriquecimento de heranças culturais positivas. É também o estabelecimento de novas relações e estruturas universitárias, ultrapassando dimensões de tempo e espaço atualmente conhecidas, e investindo na direção ao espaço cibernético e ao imaginário correspondente, caminhando no que Walter Benjamin chamou de “o espetáculo do interminável mundo do Brinquedo” (Benjamin, 1928).

O MBISC foi criado em 1999 como metamuseu do Museu Universitário Prof. Oswaldo Rodrigues Cabral, formado a partir das brincadeiras infantis de Franklin Cascaes, nos termos de pesquisas através do CNPq e Capes e acervo coletado por doações e em feiras populares e, em parte, adquirido durante viagens e estadias na *Università degli Studi di Ferrara*, Itália, concomitante à criação no Centro de Educação do Núcleo de Pesquisa Infância, Comunicação e Arte (NICA), ligado ao CNPq e atividades desenvolvidas no programa de Pós-Graduação do Centro de Educação/UFSC (PPGE/CED).

Entre muitas idas e vindas, em 2015, com a mudança do Museu Universitário para Museu de Arqueologia e Etnografia/UFSC (MARqueE), o Museu do Brinquedo recebeu novo ato de criação, e foi localizado no Gabinete da Reitoria, através de Portaria do Reitor, funcionando presencialmente no Setor de Obras Raras no primeiro piso da Biblioteca Universitária e virtualmente, <http://museudobrinquedodailhadesc.blogspot.com>. Com a exposição Crianças Brincadeiras Xokleng, inaugurou-se um outro momento lúdico, apresentado pelo *QRCode*, envolvendo espaços presenciais e virtuais num momento único e possivelmente criando novas dimensões, ainda em estudo.

A iniciativa de um museu que se apresente como espaço cultural e científico que integre Ensino, Pesquisa e Extensão – tripé de Universidade Pública – responde a uma estrutura que se assemelha a um polvo, com seus 8 tentáculos ou Alas:

1. Ala de Exposição Permanente
2. Ala de Exposição Temporária
3. Ala de Reserva Técnica
4. Ala Virtual e do Repositório/BU
5. Ala Pedagógica
6. Ala de Pesquisa
7. Ala Ecológica
8. Ala de Administração

As diferentes Alas possuem organizações específicas em diferentes atividades, ainda em processo de aprovação pelos órgãos competentes, a saber, no Gabinete do Reitor e no Setor de Obras Raras da BU. Seus princípios básicos se referem a:

1. Exposição Permanente

Expressa o conceito do Museu e expõe parte do acervo para “revelar” o mesmo, permanece aberta e livre para visitas espontâneas e

organizadas através das visitas dialógicas, disposta em cinco estantes no primeiro piso da Biblioteca Universitária.

2. Exposição Temporária

Direcionada a temáticas específicas, apresenta parte do acervo já tombado e também o acervo recente constituído através de doações, integrando-se às outras Alas do Museu e/ou propostas aprovadas pela equipe.

3. Reserva Técnica

Transferido o acervo do MARquE (Museu de Arqueologia e Etnografia/UFSC) para a Reserva Técnica Temporária no Setor de Obras Raras/BU (Biblioteca Universitária) através da ação do serviço de museologia (Termo de Adesão de Serviço Voluntário) responsabiliza-se por todo o serviço específico, destacando a montagem de exposições, a higienização do acervo e a discriminação do tombo: integra a equipe central do Museu; atualmente conta com 144 brinquedos relacionados no tombo e registrados no IPHAN e um total de 206 em catalogação e registros no setor, bem como a realização da discriminação de material do acervo.

4. Virtual e do Repositório/BU

Ala Virtual

<http://museudobrinquedodailhadesc.blospot.com/>

<http://www.facebook.com/profile.php?id=100002066693222>

<http://twitter.com/MBISCfpolis>

Repositório – integrado ao sistema *Pergamum* da UFSC, com uma plataforma específica criada pelos técnicos da BU e representantes do MBISC, realiza a identificação descritiva e analítica de todo o acervo do museu, através do trabalho de estudantes bolsistas dos diferentes cursos e com o serviço fotográfico pelo responsável da

disciplina Fotojornalismo, bem como a coordenação do Laboratório de Fotojornalismo do Curso de Jornalismo/UFSC.

5. A Ala Pedagógica

Estabelece a relação do museu com os grupos da sociedade, quer sejam escolas (públicas e privadas) e/ou outras entidades organizadas, através de um procedimento que envolve três momentos pedagógicos: contato entre os interessados e o museu, estabelecimento de um plano em comum acordo para a visita dialógica e, por último, a devolução ou pós visita. Na impossibilidade de contatos presenciais, os primeiros momentos também poderão ser realizados através de uma proposta online, envolvendo contato inicial e elaboração de plano usando o material virtual já disponibilizado, e a visita dialógica com estudantes bolsistas.

6. Ala de Pesquisa

Iniciada através de pesquisa em andamento, como pesquisadora independente ligada ao NICA, após período de pesquisadora CNPq e de trabalhos de investigação com professores e estudantes da graduação em Pedagogia e Pós Graduação em Educação (PPGE). Resultou na criação de diferentes Alas e trabalhos investigativos concretos, cuja colaboração com o Repositório deu-se especificamente na seleção de sequência de brinquedos para serem trabalhados e destaque ao entendimento do brinquedo numa relação de troca de investigação (com duas turmas, das Profas. Dra. Alessandra Rotta e Dra. Mônica Fantin), desenvolve pesquisas referentes a imagens de infância de diferentes etnias em espaços sociais, em brinquedos e brincadeiras presentes na formação do imaginário infantil, a saber: A Representação da Infância no período moderno – imagens de criança, do brinquedo e das brincadeiras na formação da cultura infantil em Santa Catarina e o sub-projeto “um itinerário de magia nas brincadeiras infantis indígenas em SC” (Xokleng, Guarani e Kaingang) e “A infância na obra do artista”

(estudo de obras selecionadas de Lucas Cranach, Pieter Bruegel, Jean-Baptiste Debret, John Singer Sargent, Pietro Longhi, José Maria Estrada, Paul Klee, Kvêta Pascovská, Pablo Picasso, Candido Portinari, Franklin Cascaes, Myllene de Albuquerque e Martinho de Haro), relacionando o mundo do brinquedo e das brincadeiras, cenário apresentado através da arte no período moderno e contemporâneo, elaborado a partir do Seminário Especial Imagens de Infância no curso de Pós Graduação em Educação (PPGE/DED/UFSC) e aguardando condições objetivas.

A pesquisa sobre o lúdico indígena em Santa Catarina encontra-se na fase pré-iconográfica, através dos estudos sobre a etnia Xokleng, em Laklanõ (Luiz Fernando Ne-gatxa Patte) e a etnia Guarani no Morro dos Cavalos e Tekoá Marangatu (Joana Evangelista Mongelo), com antecipação de parte da etapa iconográfica (segunda etapa metodológica da pesquisa) pela participação da bolsista indígena¹ Maria Laura Prestes da Fonseca (Laura Parintintin, etnia Karaíba) do curso de Ciências Sociais, orientação Profa. Mônica Fantin/CNPq, em contatos com estudantes de graduação e pós-graduação, resultando na entrevista realizada por Sara Perrella², da *Università di Foglia/Itália*.

Os sub-projetos em questão também estão desenvolvendo as categorias dialéticas oriundas do encaminhamento do pensamento científico circunscrito ao universo pesquisado, com categorias específicas de acordo com o contexto.

7. Ala Ecológica Lydia Hortélio

Criada através de proposta encaminhada e aprovada pela Fundação de Meio Ambiente (Floram/ PMF) e aprovada na gestão do período, com quiosque determinado para implantação do espaço do MBISC no Parque Ecológico do Córrego Grande, o mesmo foi

1 Bolsa de Iniciação Científica, edital PIBIC/UFSC 2018.

2 Doutoranda italiana da *Università di Foglia*, que em 2018-1 realizou estágio no PPGE/UFSC com bolsa do governo italiano.

interrompido e desconsiderado pela nova administração eleita, retirando o quiosque-espço para outro local antes mesmo da utilização e anulando o processo: está suspenso até condições favoráveis, isto é, apresentação de nova proposta e pessoal capacitado para desenvolver, mesmo com ideias já em andamento, através da proposta inicial e com preparação de áudios passíveis de implantação, pelo setor de museologia.

8. Ala Administrativa

A administração do local é exercida pela coordenação, desenvolve atividades com alunos bolsistas oriundos de diferentes editais dos cursos da Universidade e através de serviços imprescindíveis do corpo de funcionários da Biblioteca Universitária, destacando o setor de Obras Raras.

Conta ainda com as atividades das diferentes Alas e com a participação como orientadores de Professores da UFSC, ligados ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, com propostas aprovadas nos setores responsáveis.

Destaca-se que os procedimentos metodológicos, ligados ao planejamento e administração do museu, especificamente na criação, implantação e continuidade do processo e no seu refinamento, inclui as fases de avaliação e revisão, bem como a aprovação de seu organograma, ainda em execução.

Ainda destacar que, para além o desenvolvimento da Extensão e de Pesquisas e visitas dialógicas com escolas públicas e privadas, conexões com cursos de graduação e pós graduação, aliando educação e demais áreas humanas e sociais, bem como diferentes etnias e culturas, com a presença de estudantes universitários e voluntários sempre nos específicos Termo de Adesão de Serviço Voluntário de Servidor Aposentado da UFSC ou de profissional externo),

faz parcerias também com a Biblioteca Barca dos Livros (Sociedade Amantes da Leitura), com o Instituto Vilson Groh (IVG), com o *Spazio Brazzà* (Moruzzo/Italia), a Biblioteca e Centro de Documentação do Museu de Arte de São Paulo (MASP), as Bibliotecas do CEART e da FAED/UEDESC, e o Museu de Arte de Santa Catarina(MASC).

ALGUMAS AVALIAÇÕES PRELIMINARES

Os estudos realizados na Ala de Pesquisa e na Ala de Exposições Temporárias com a participação de estudantes indígenas Xokleng, Guarani e a presença da etnia Karaíba (Parintintin), na fase pré-iconográfica, indicam *aproximações lúdicas*, apesar da *diversidade cultural*, buscando responder as seguintes questões relacionadas com os brinquedos e as brincadeiras de Franklin Cascaes já estudadas e publicadas na edição *brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina, 2010*: o que aproxima uma criança indígena *Kaingang* do Paraná com uma boneca branca nos braços durante os Jogos Mundiais Indígenas realizados em Palmas/TO – Brasil, 2015 e a boneca de Crepereia Tryphaena do Século II e III encontrada nas escavações em Roma/Itália, em 1889? ou as bonecas representadas na clássica pintura “Brincadeiras Infantis” de Peter Bruegel (1560) e as esculturas de Franklin Cascaes, na Ilha de Santa Catarina nos anos de 40 a 80 do Século XX? Ou ainda crianças brincando de perna-de-pau em aldeias Xavante no interior do Brasil e as representadas nas artes plásticas e esculturas nas obras de Bruegel e Cascaes? Ou mesmo as brincadeiras das crianças indígenas do Amapá/Brasil, etnia Galibi-Morworno (exposição no MBISC 2006-7) semelhantes às existentes na área rural da Ilha de Santa Catarina, representadas por Cascaes? A proposta é desvendar as semelhanças pontuadas pelas diferenças culturais, enquanto seres humanos, universais e particulares.

Os estudos realizados até o momento e que estiveram circunscritos à obras de arte , museus e lugares de passeio e à literatura de autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Philippe Ariès, Peter Burke, Gilles Brougère, Tizuko M. Kischimoto, Michael Baxandal, Michael Manson, Marco Tosa, Pierre Francastel, Egli Becchi, Carlo Pancera, Fulvia Gicca Palli, sob a regência metodológica de Categorias Dialéticas do Pensamento Científico e de fases iconográficas e iconológica de Erwin Panofski, possibilitaram traçar um caminho para desvendar o mundo infantil, expresso num imaginário que, por sua vez, centraliza-se no brincar enquanto materialidade passível de investigações. É necessário destacar, no momento, os estudos realizados no campo da Antropologia por Silvio Coelho dos Santos (na década de 1980) e os estudos na mesma Aldeia Laklanõ (2017-18) relacionando os dois diferentes tempos e conhecer o mais detalhadamente possível os espaços sociais e lúdicos dos povos Guarani, Xokleng e, posteriormente, Kaingang, em Santa Catarina.

Entre as últimas realizações cabe destacar as visitas de estudantes e professores das escolas às Exposições Permanente e Temporária e posterior envio do resultado do encontro como o livro encaminhado pelos alunos do Colégio de Aplicação , escolares da Tapera, do Monte Serrat, contatos para visitas de diferentes escolas realizando os diferentes momentos da visita dialógica, encontros com estudantes nas escolas municipais para entrevistas sobre brincadeiras infantis, visitas de adultos e estudantes de outros locais como Chapecó/SC, Novo Hamburgo/RS e Santa Maria/RS, presença de bolsistas indígenas Xokleng e Guarani e da Itália, visitas à aldeia com exposição de fotografias, intercalada à exposição no hall da Reitoria e participação online e visita a aldeia Tekoá Marangatu (Imaruí-Imbituba) para contatos iniciais e posteriores gravações da bolsista Guarani, coletando material para futura exposição 2020.

Os esforços empreendidos no enfrentamento de precariedades estruturais através da utilização de espaço físico alternativo e uma concentração de atividades de disponibilidade de editais para bolsistas estudantes e do trabalho voluntário da museóloga e da coordenação, não impedem a realização de ações de qualidade para a existência e o fortalecimento do Museu do Brinquedo, pois se acredita que “quando uma ideia é boa, cria asas”: e o testemunho é a aparência do invisível que acontece, nesses 20 anos de existência, ao lado do Núcleo de Pesquisa NICA/UFSC – CNPq.

Concluindo, com as palavras de Mônica Fantin ao envolver o museu em seus trabalhos acadêmicos: “A articulação entre ensino-pesquisa-extensão se evidencia desde a origem do MBISC, quando Telma Piacentini promoveu a instalação do mesmo a partir do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC-CNPq. Nos últimos anos, evidenciamos diversas atividades no MBISC relacionadas às disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia e no PPGE-UFSC, envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação, além de atividades relacionadas a outros eventos promovidos em parceria, como, por exemplo, a *Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis* e o ciclo de ações envolvendo pesquisadores, estudantes e aberto ao público *Museu do brinquedo: o invisível acontece*. Tudo isso permite uma interessante articulação entre ensino-pesquisa-extensão” (Fantin, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROUGÈRE, Gille. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMBI, Franco. La storia dell’Infanzia – Questioni di Método. In: *Storiografia dell’Infanzia*. Ferrara: Biblioteca del Bollettino, Saggi 1, Cirse, 1990:33-42.
- FANTIN, M. *Museu e educação: um espaço de formação estética e cultural*. Relatório do Projeto Extensão. Florianópolis: UFSC, 2018.

FERREIRA DE MELLO, Osvaldo. *Teoria e Prática de Planejamento Educacional*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

FRIEDMANN, Adriana et.al. *O Direito de Brincar*. A brinquedoteca. São Paulo> ABRINQ, 1992.

KISCHIMOTO, Tizuko M. *Jogos Tradicionais Infantis*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LEHMANN, Hans. Remarques sur l'idée d'enfance dans la pensée de Walter Benjamin. In: *Walter Benjamin et Paris – études réunies et présentées* par H. Wismann Paris: Cerf, 1968: 71-89(traduzido do alemão por Ghislain Riccardi e Marc Sagnol).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

PANOFSKI, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

GIACOMELLI, Ivan Luiz. *A transição tecnológica do fotojornalismo: da câmara escura ao digital*. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

GIRARDELLO, Gilka. A dialética do olhar na produção de imagens com crianças. In: PONTES, Altem e PONTES, Aldo. *Pesquisa e Prática Docente sobre Educação e Comunicação*. Belém: UEPA, 2008.

PIACENTINI, Telma Anita. A criação do museu do brinquedo da ilha de Santa Catarina da Universidade Federal de Santa Catarina. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 595-610, nov. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1824/1588>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PIACENTINI, Telma A. *Brincadeiras Infantis na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2010.

PIACENTINI, Telma A.; FANTIN, Mônica. Museu do Brinquedo como Centro Cultural Infantil. In: LEITE, Maria Izabel e OSTETTO, Luciana E. (orgs). *Museu, Educação e Cultura*. Campinas: Papirus, 2005: 55-71.

PIACENTINI, Telma A.; FANTIN, Mônica. Museu do Brinquedo na Ilha de Santa Catarina. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília/DF:MEC, n. 37, nov/2002: 10-13.

2

*Monica Fantin
Gilka Girardello*

CENÁRIOS DE PESQUISA *COM E SOBRE CRIANÇAS,* MÍDIA, IMAGENS E CORPOREIDADE

Texto Originalmente publicado na Revista Perspectiva. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575/pdf>.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.40-77

Ao pensar a relação entre mídia, imagens e corporeidades na pesquisa com e sobre crianças, o texto discute alguns cenários e práticas culturais das infâncias contemporâneas a partir do olhar da educação. Apresenta-se os fundamentos teórico-metodológicos que têm orientado investigações desenvolvidas num grupo de pesquisa brasileiro nos últimos quatro anos, em sintonia com abordagens presentes em outros contextos nacionais e internacionais. Numa compreensão de pesquisa como espaço de reflexão crítica e instância pedagógica, as investigações escolhidas para compor o recorte do artigo entrelaçam os temas mídia, imagem e corporeidade com a atenção aos direitos das crianças, à ludicidade, às autorias infantis e aos desafios das práticas culturais na cultura digital. Entre tais desafios, destaca-se a necessidade de considerar a escuta às vozes, aos silêncios e às performances das crianças como forma privilegiada para construir metodologias participativas. Sinaliza-se também a importância de desconstruir certas retóricas redutoras presentes no debate social e dar visibilidade à riqueza do já considerável corpo de pesquisas sobre imagem, mídia e corporeidade na infância. Por fim, o texto enfatiza o papel da articulação interdisciplinar entre pesquisadores que atuam com estes temas, de modo a fortalecer a pesquisa voltada a qualificar a mediação educativa diante das mudanças culturais contemporâneas.

INTRODUÇÃO

Os cenários culturais das infâncias contemporâneas, fortemente marcados pela relação com as mídias, são especialmente desafiadores para quem, como nós, tem como foco de pesquisa justamente essa relação. Trazemos aqui uma síntese de algumas das questões teórico-metodológicas que vêm sendo discutidas em nosso grupo de pesquisa, o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte,

da Universidade Federal de Santa Catarina (Nica/UFSC). A reflexão inicia com um estudo sobre questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura, segundo as tendências da pesquisa internacional e as pesquisas desenvolvidas no grupo nos últimos quatro anos (entre 2014 e 2017). Nas interfaces de infância, arte, imagens, mídia, tecnologia e corporeidade, destacamos o desafio da participação das crianças nas pesquisas, que envolve as autorias narrativas, a questão do anonimato e do uso das imagens das crianças nas pesquisas, entre outros fatores. A partir das discussões desenvolvidas no grupo, com o objetivo de dar visibilidade aos relatos, audiovisuais, performances e narrativas infantis produzidas nos contextos das pesquisas aqui sintetizadas, pretendemos compartilhar certas descobertas e problematizar alguns desafios encontrados no percurso.

A razão da ênfase no trabalho deste grupo é a singularidade da articulação dos olhares que nele têm se materializado ao longo de quase vinte anos de pesquisas, a partir das artes, da comunicação, da cultura, da educação e da infância. Essa teia complexa é, a nosso ver, indispensável para pensar a vida cultural das crianças de hoje. Por isso, buscaremos aqui não só sintetizar os principais conceitos e referências teórico-metodológicas movimentados nesse conjunto de reflexões mas sobretudo exemplificar algumas de suas possibilidades concretas de operacionalização. As pesquisas de nosso grupo – entre as quais se incluem doze teses de doutorado e quarenta dissertações de mestrado, além de pesquisas interinstitucionais, de pós-doutorado e iniciação científica – foram configurando um conjunto de compromissos teórico-metodológicos, que podemos assim sintetizar: a) uma aposta na escola como espaço de criação, em que arte, cultura e comunicação sejam plenamente articulados às dimensões curriculares; b) uma compreensão da mídia-educação como aspecto imprescindível à formação integral das crianças, em que elas possam participar criativamente na produção de textos em múltiplas linguagens

e assim, ao mesmo tempo, desenvolver suas possibilidades de reelaborar criticamente as formas, conteúdos e práticas que acessam pelas mídias; c) um entendimento de que as mídias fazem parte hoje do ecossistema cultural cotidiano das crianças, daí a necessidade de que se constituam em espaço de criação, diálogo, encontro com a diversidade, atribuição de significado à experiência, autoria e pertencimento culturais.

Como um pressuposto de nosso horizonte de pesquisa, levantamos também as bandeiras pelos direitos da criança às mídias e à cultura. Do mesmo modo como, na atuação educativo-cultural, defendemos os direitos das crianças à provisão de textos audiovisuais de qualidade, à proteção diante de práticas e conteúdos inadequados e à participação na criação de mídias, podemos usar esses mesmos direitos para balizar a pesquisa sobre e com crianças. Assim, a criança que se envolve em uma pesquisa – seja como observadora, observada, protagonista ou parceira de um diálogo – precisa ser provida de todas as informações e formações necessárias para compreender o sentido do que está acontecendo. Ela precisa também ter garantidos os seus direitos à proteção: os cuidados com sua imagem e com seus segredos, a responsabilidade sensível do adulto diante das palavras, expressões e emoções da criança que as práticas da pesquisa possam fazer aflorar. Pesquisar com crianças, nessa perspectiva, implica elegê-las as protagonistas, compreendendo-as como atores sociais, o que exige ainda a garantia de seus direitos à participação: à autoria, à criação protagonista, à apreciação de suas opiniões e análises, de seus olhares e gestos, de suas vozes e, conseqüentemente, de suas escutas. Alinhamo-nos aqui com a perspectiva que busca ver a criança não “apenas como um objeto a ser conhecido, mas como sujeito de um saber” e “pesquisar *com a criança* as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma

permanente e mais profunda compreensão da experiência humana” (Souza; Castro, 2008, p. 52).

Desse modo, a pesquisa *com crianças* envolve outras abordagens e modos de interagir com a criança na investigação, para além do que sugere a pesquisa *sobre crianças*, embora, por vezes, o limiar entre as duas seja tênue. De certo modo, seria possível dizer que toda pesquisa com crianças também pode ser uma pesquisa sobre crianças, mas nem toda pesquisa sobre crianças é uma pesquisa com crianças. Outra possibilidade para esclarecer tais dimensões da pesquisa com/sobre crianças pode ser encontrada nos estudos da criança, que para Dornelles e Fernandes (2015, p. 67) possibilitam “a construção de redes e interlocuções entre as áreas de conhecimento que estão interessadas em construir conhecimento científico relevante e implicado sobre, mas sobretudo com as crianças” (Dornelles; Fernandes, 2012, p. 2). Assim, tal enfoque considera que a participação da criança na pesquisa confere um valor inestimável aos estudos da criança.

Nesse sentido, as inquietações que surgem das pesquisas realizadas com crianças, ainda que a partir do olhar adulto, revelam as múltiplas possibilidades de relações que as crianças estabelecem, e que nem sempre os adultos conseguem entender, levando-nos a refletir sobre “os limites da ciência e das metodologias adotadas”, que, por sua vez, levam-nos a novas temáticas e questões, como diz Faria (2002, p. viii).

Apurar a escuta às crianças é também uma forma de abrir espaço à novidade nas pesquisas. Muitas das mais instigantes reflexões dos pesquisadores em nosso campo, e também em nosso grupo, foram sugeridas pelas palavras e ações de crianças em situações empíricas. O olhar das crianças para o mundo contemporâneo, as perguntas que elas se fazem sobre ele e as conclusões a que chegam não só nos ajudam a entendê-las, mas sobretudo a entendê-lo. Acolher e

buscar a parceria igualitária da criança em empreitadas de pesquisa, embora não seja tarefa fácil, parece um caminho inescapável aos pesquisadores da infância que se recusam a deixar que a noção da criança como agente se reduza a um mantra retórico.

Voltaremos adiante a esses assuntos. Antes de abordar especificamente a dimensão da pesquisa, achamos importante situar também o cenário desafiador em que se encontra a relação da criança com a cultura em nosso país. Em 2014, o documento final do *I Fórum Nacional Cultura Infância*, que reuniu artistas e ativistas da cultura infantil de todo o país, deixou visível aquilo que mais falta hoje às crianças brasileiras nesse campo: tempos e espaços para brincar e criar em segurança, com acesso à mediação que lhes ajude a ampliar seu repertório estético e de entendimento do mundo em sua riqueza e diversidade. O atual cenário social e político do país agrava os desafios à qualidade do cotidiano cultural da infância, diante de recuos importantes em mecanismos de defesa dos direitos culturais e de mídia das crianças. Um deles é o abalo sofrido pelo Sistema de Classificação Indicativa da programação audiovisual, mantido pelo Ministério da Justiça, com a decisão do Supremo Tribunal Federal, em agosto de 2016, de atender ao pedido das emissoras e liberá-las para veicular programas impróprios para crianças e adolescentes em qualquer horário. Outro sintoma é a drástica redução da oferta de programas infantis que ocorreu nos canais abertos de TV, consequência direta da Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que a partir de grande mobilização dos ativistas da infância proibiu a publicidade destinada às crianças na televisão, em um processo ainda contestado na justiça pelos setores ligados ao mercado. Circunstâncias como estas agudizam nossas preocupações como pesquisadores.

Os estudos que tematizam a criança na cultura contemporânea destacam os riscos e as possibilidades da criança nos novos cenários,

como a pesquisa internacional EUKIDS Online (Livingstone; Haddon, 2009) e a pesquisa nacional TIC KIDS Online Brasil (2016). Belloni (2013), por exemplo, destaca a importância de as crianças entenderem que as máquinas estão “a serviço de suas aspirações e de sua criatividade e não se coloquem sob influência delas como partes de redes sociotécnicas governadas pela lógica técnica da máquina e pela lógica econômica do mercado” (2013, p. 79). Segundo a autora, “escapar do domínio dessas lógicas e da ingenuidade de pensar que as virtudes democratizantes das redes técnicas levam automaticamente à democratização da sociedade exige formação, reflexão, ou seja, mídia-educação” (Belloni, 2013, p. 79, grifos no original).

A seguir, situaremos alguns dos temas e abordagens que temos discutido recentemente, em diálogo com pesquisas realizadas em contextos nacionais e internacionais, para depois relatar exemplos de pesquisas realizadas no âmbito do grupo nos últimos anos. É preciso destacar que todas essas pesquisas articulam de algum modo as diferentes dimensões que estão em foco no grupo. Para uma melhor sistematização, porém, vamos organizá-las aqui com base nos aspectos que elas mais enfatizam: mídia, imagens ou corporeidade. Por fim, mencionaremos questões que nos parecem especialmente desafiadoras em nosso campo de pesquisa, partindo não só de nossos próprios projetos como também de outros estudos, artigos e pesquisas que fazem parte de nosso cotidiano acadêmico.

1 TEMAS E ABORDAGENS DE PESQUISA

A crescente imersão de crianças num mundo cada vez mais mediado por novas formas de presença e de linguagem demanda esforços de pesquisa também crescentes. No atual cenário, as mídias e os diferentes artefatos tecnológicos (*notebooks*, *tablets*, celulares/

smartphones e seus aplicativos), nos diferentes ambientes digitais propiciados pela internet, tornam-se parte integrante do cotidiano das crianças que têm acesso a ela. A reflexão sobre os diferentes temas e abordagens de pesquisa no campo da relação da criança com a cultura, especificamente o da mídia-educação, sinaliza aspectos de um interessante diálogo, envolvendo tanto os temas quanto os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa *com* e *sobre* crianças.

Entre os temas atualmente constantes da pesquisa internacional em mídia-educação mencionados por Rivoltella (2009, 2012), destacam-se: a centralidade da escola; a educação para/sobre, com e através das mídias; a tecnologia como conjunto de formas culturais, e não apenas como ferramenta; a dimensão dos letramentos; o pensamento crítico; e os aspectos-chave: agência, categoria, tecnologias, linguagens, audiências, representações. Chama atenção também a necessidade de novos métodos para investigar as novas formas textuais, sua análise e produção, assim como novas metodologias de ensino e de pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa no campo da mídia-educação tem priorizado a pesquisa-ação, o estudo de caso, os estudos de recepção, análises de discurso, pesquisa pedagógica ou aplicada, pesquisa-intervenção e experimentação didática (Rivoltella, 2009). As tendências mais recentes sugerem tanto uma ênfase na análise de consumos neomidiáticos (mídia digital; modelo 1:1; a certificação dos “valores pedagógicos” de certos artefatos; o uso de aplicativos, e a perspectiva *Bring Your Own Device*/Traga seu próprio dispositivo) como a análise da produção.

Um levantamento inicial sobre os trabalhos desenvolvidos em nosso grupo nos últimos anos permite identificar que alguns dos temas das pesquisas contemplam as tendências acima mencionadas, também em diálogo com o que se discute no cenário nacional: têm sido realizadas pesquisas sobre as relações da criança com o cinema e o audiovisual, com a televisão e o jornalismo; e

investigações no campo das artes, que destacam as especificidades das experiências das crianças com a literatura, a música, o teatro e a dança. Os entrelaçamentos entre imaginário, cultura lúdica, narrativas orais e digitais perpassam diversas dessas pesquisas, assim como as relações das crianças com os multiletramentos e as multissensorialidades em torno dos artefatos da cultura digital, com ênfase nos videogames, na internet, nas tecnologias móveis, no uso de aplicativos e na corporeidade.

Neste universo temático transversal, os referenciais teórico-metodológicos básicos provêm de fontes como os estudos sociológicos pioneiros de Florestan Fernandes, os Estudos da Infância (Manuel Sarmiento, Alain Prout, William Corsaro, Sonia Kramer), os Estudos Culturais (Jesús Martín-Barbero), a Mídia-Educação (David Buckingham, Pier Cesare Rivoltella, Birgitte Tufte, Maria Luiza Belloni, Monica Fantin), os Multiletramentos/Novos Letramentos/Autorias Narrativas (Paulo Freire, New London Group, Bill Cope, Mary Kalantzis, Colin Lankshear, Michelle Knobel, James Gee, Henry Jenkins, Gilka Girardello), e as Competências Midiáticas (Pier Cesare Rivoltella, Ignacio Aguaded, Joan Ferrés), entre outros campos e autores.

A especificidade das abordagens metodológicas da pesquisa *com* e *sobre* crianças é outra preocupação que nosso grupo compartilha com muitos outros colegas pesquisadores. Nesse sentido, identificamo-nos também com os dilemas éticos de pesquisar a relação das crianças com a internet e as redes sociais, tanto na escola como nos ambientes familiares, em sintonia com o que enfatizam Pereira (2012, 2013) e Tisseron (2016). Em relação a isso, Orellana (2011) observa que é muito difícil pesquisar dentro da escola e não se sentir fisgado pelo puxão em direção ao adultocentrismo, ao desenvolvimentismo, ao teleologismo. E que é preciso resistir a eles, encontrando sempre metodologias criativas para aproximar-se da perspectiva das crianças. Ao mesmo tempo, alerta ela, é preciso evitar cristalizar ainda mais “a

dicotomização entre infância e idade adulta, lembrando que somos todos seres que *são* e que estão *se tornando*, em qualquer momento de nossas vidas" (Orellana, 2011, p. 13, grifos no original).

Nesse sentido, Pereira (2013) problematiza as condições de autoria na pesquisa com crianças e pergunta-se quais condições são necessárias para transformar em participação a experiência da criança nesse contexto. Para ela, como as crianças interagem em diferentes espaços, o ambiente on line passa a ser um lugar que merece cuidado diferenciado e ali elas precisam ser tuteladas. A autora pergunta-se, por exemplo: é "legal" propor atividades com crianças e redes sociais nas escolas ou pesquisar com crianças em redes sociais que prescrevem seu uso apenas para maiores de 13 anos? O pesquisador pode adicionar a criança em sua rede social se ela não deveria estar ali? É legítimo burlar a regra ou seria melhor fazer de conta que a regra não existe? São questões importantes para pesquisadores e professores. A esse respeito, diferentes encaminhamentos teóricos e metodológicos têm sido discutidos em diversos países: grande parte de pesquisadores nem cogita realizar investigações que burlam a lei, por entender que tal procedimento metodológico não seria educativo, como demonstram algumas análises da pesquisa TIC KIDS Online (CGI, 2016). Outra questão que merece ser discutida.

Embora a relação adultos-crianças esteja continuamente se redefinindo, nosso papel de adultos implica a formação e a acolhida das crianças no mundo, sem abrir mão da responsabilidade de educar, como destaca Arendt (1997) em sua discussão sobre a crise na educação. Muitas das questões que ela discutia em outro contexto histórico são agudizadas hoje pela cultura digital. Não temos respostas prontas para os novos dilemas, mas, considerando os direitos de mídia das crianças, o desafio parece envolver efetivamente os três 'Pês' (proteção, provisão e participação) na formação e na pesquisa, para além da retórica fácil que tem se valido dessa perspectiva nos últimos anos.

Ao discutir as relações entre infância e poder na escola, Gallo (2010) analisa os direitos e os deveres da escola cidadã, as tensões entre liberdade e controle, o papel do professor diante da curiosidade das crianças, e o sentido da avaliação e dos currículos. Ele afirma que “uma política de infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo” (Gallo, 2010, p. 120). Para o autor, “as crianças [...] estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas também estão jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los” (Gallo, 2010, p. 120). Poderíamos complementar o argumento enfatizando que o mesmo vale para as dimensões políticas da participação das crianças nas pesquisas.

O protagonismo infantil está presente em um dos fios temáticos que percorre as pesquisas de nosso grupo: a autoria infantil, especialmente o estudo da promoção da autoria narrativa pelas crianças em diferentes linguagens, tendo sido possível delinear uma concepção de autoria narrativa infantil que combina mídia-educação, produção oral/cênica e escrita. A autoria é entendida em sua dimensão lúdica, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. Trata-se também de uma concepção colaborativa de autoria, cujo foco é fazer cada criança viver plenamente uma parte do processo de contar e encenar histórias junto com as outras – por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas em foto ou vídeo –, e não necessariamente na assinatura de um único nome próprio no resultado final (Girardello, 2014).

Destacamos a grande importância que as narrativas – e a criação narrativa – continuam tendo para crianças e jovens em meio aos novos ambientes culturais e comunicativos. A criação participativa de histórias por meio das práticas sociais e culturais classificadas como *novos letramentos* é um fenômeno poderoso, que promove formação nas artes da linguagem, interação social, construção subjetiva e atribuição

de sentidos à experiência, no sentido amplo da leitura e da escrita do mundo. As pesquisas sobre autoria narrativa em nosso grupo afirmam a vitalidade criadora do cotidiano das crianças e do entorno cultural das escolas, que um olhar atento dos educadores revelará ser sempre povoado de personagens, rituais, lendas, anedotas, dramas, vivências éticas e estéticas singulares e eloquentes. Essa riqueza precisa de espaço para poder se manifestar na escola, também por meio das mídias. Por isso, consideramos importante impedir que se cristalizem barreiras, na pesquisa, entre as práticas midiáticas e as práticas do corpo, da oralidade e da performance. Sobretudo quando se procura valorizar a presença da arte no cotidiano infantil, já que a vitalidade da criação artística não reconhece tais barreiras. Se apostamos na riqueza e na permeabilidade dos multiletramentos, bem como na aproximação contemporânea entre as comunicações e as artes (Santaella, 2005), as crianças que são inspiradas a contar histórias oralmente ou por escrito, por exemplo, tendem a desenvolver maior facilidade para criar histórias em meios digitais, e vice-versa, ressalvada a aprendizagem das competências técnicas específicas de cada linguagem.

A preocupação com a autoria alia-se à defesa da participação e da voz das crianças, que se tornou “parte da ortodoxia retórica, até mesmo entre aqueles que sob outras condições não [as] vinham apoiando com muito entusiasmo” (Prout, 2010, p. 21). O autor sugere que se vá além das representações sociais sobre a infância ligadas basicamente a duas imagens – a criança em perigo e a criança perigosa –, apontando o “papel exercido pelas crianças na liderança, sugerindo que elas deveriam ser envolvidas na tomada de decisões e elaboração de políticas” (Prout, 2010, p. 25). Para Prout (2010, p. 35), é necessário que os pesquisadores reflitam criticamente sobre o significado de participação das crianças: “Com muita frequência exige-se que as crianças se ajustem às formas de participação dos adultos.”, afirma. Nessa mesma direção, Christensen (2010) propõe reconsiderar os estereótipos sobre a participação das crianças na

discussão pública, considerando que elas devem ser compreendidas por meio de suas próprias percepções e ações no mundo social e cultural. Essas questões também inspiram, inquietam e despertam cuidados nos pesquisadores da infância, em relação às formas como estamos promovendo e respeitando a participação das crianças em nossas investigações.

O desafio de mudar a maneira como as próprias crianças são vistas na pesquisa com crianças implica discutir também as sutilezas de suas percepções sobre certos valores e temas que podem ser refletidos com elas, ainda que muitas vezes se julgue-as e/ou subjugue-as sem ouvi-las. Tal mudança implica ir além de 'ouvir as crianças' como sujeitos ou de 'transformá-las em coautores' da pesquisa, ainda que nem sempre se tenha consciência disso. No caso das pesquisas sobre mídia e cultura, este 'ir além' parece envolver necessariamente a abertura dos procedimentos metodológicos à multiplicidades das linguagens pelas quais as crianças se comunicam, incluindo as artísticas e corporais, sempre atravessadas pelo princípio da ludicidade. Alguns dos trabalhos empíricos com crianças que produzem iluminações mais interessantes são os que se valem de estratégias lúdicas, como por exemplo encenações de telejornais para abordar temas da atualidade, produções de filmes em registro de faz-de-conta, criação de publicidades de produtos imaginários ou de brinquedos inventados sem a vertente consumista.

Para além da naturalização de certos processos investigativos, a questão metodológica na pesquisa com crianças passou a se constituir ela mesma em um problema de pesquisa. No tocante à reflexividade crítica sobre os métodos de pesquisa, a pesquisadora finlandesa Leena Alanen observa que, após um grande entusiasmo pelo potencial emancipador da ciência social crítica, dos anos 1970 em diante esse otimismo pareceu diminuir, diante de "uma crescente suspeita quanto à normatividade na ciência como sendo

potencialmente autoritária e etnocêntrica” (Alanen, 2011, p. 10). E a palavra *crítica*, por ser hiperutilizada, foi perdendo sua força, diz ela, acrescentando que os Estudos da Infância têm um profundo interesse em “usar a pesquisa para a mudança positiva no mundo”, razão pela qual, nesse âmbito, deveríamos ser críticos não apenas de nossas práticas de pesquisa, mas das próprias práticas e arranjos sociais que são nossos objetos de estudo e prática no mundo ‘real’ das crianças e da infância” (Alanen, 2011, p. 11).

É esse exercício que buscamos fazer ao analisar as pesquisas desenvolvidas no grupo.

1.1 Crianças, mídias, imagens e corporeidades: referências para as pesquisas

A reivindicação das crianças pelo direito à sua presença ‘de corpo e alma’ na cultura digital foi assim formulada pela pesquisadora do MIT Edith Ackerman (2013):

Deixem-me explorar e usar minhas habilidades criativas localmente, globalmente, em qualquer tempo e lugar, mas por favor, *não esqueçam que eu tenho um corpo e gosto de usá-lo*. Sou exuberante, sou física! Então, deixem-me liberar minha imaginação, transportem-me, teletransportem-me, mas também me deixem tocar, sentir, movimentar-me, ter um chão sólido debaixo dos pés” (Ackerman, 2013, p. 131, grifos no original).

Essa abertura às possibilidades do digital, que ao mesmo tempo leva em conta os direitos das crianças a viver suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999), está muito presente em nosso referencial.

Desse referencial fazem parte também autores como John Dewey e sua compreensão de arte como experiência, Maurice Merleau-Ponty e o pressuposto da indissociabilidade corpo-mente, e a potência

da constelação que Walter Benjamin desenha a partir de infância, arte, imagem, ludicidade, bem como sua fina atenção às novidades tecnológicas na cultura de cada tempo.

Nesse horizonte, as formas pelas quais a cultura digital contemporânea favorece a participação das crianças torna as pesquisas sobre dispositivos móveis particularmente propícias à compreensão dos modos de viver a infância e também à experimentação de metodologias participativas que levem em conta a corporeidade da criança e seus movimentos no espaço. Para um maior enriquecimento dos diálogos em que apostamos, citamos a seguir alguns exemplos de pesquisas, possivelmente ainda pouco conhecidas no Brasil, que nos têm inspirado do ponto de vista metodológico da pesquisa com crianças.

Para entender a participação da criança pequena na cultura mediada pela tecnologia, uma referência importante é a pesquisa longitudinal pioneira com crianças italianas desenvolvida por Mantovani e Ferri (2006, 2008) ao longo de quatro anos. A primeira fase envolveu observações e registros audiovisuais em ambiente doméstico com seis crianças entre 1 e 2 anos de idade, cujo material foi discutido com pesquisadores, pais e professores. Na segunda fase, as observações com registros audiovisuais aconteceram nos espaços da Educação Infantil, com posterior discussão com professores em grupos focais. Na terceira fase foram realizados grupos focais com pais e entrevistas com crianças de 5 anos nos espaços da Educação Infantil. Nesse ciclo 'pesquisa-formação-pesquisa', os autores destacam que a relação entre as crianças e os artefatos tecnológicos é muito precoce e ocorre basicamente a partir de modelagem (no caso, familiar), exploração espontânea, exploração guiada e estudo de procedimentos de uso. Destacam também que as crianças usaram o computador para jogar, escrever, fazer coisas em conjunto, navegar na internet e comunicar-se, ressaltando que, para elas, escrever, desenhar e jogar no ambiente

digital 'cansa mais' que assistir televisão. Nos depoimentos sobre o uso do computador, as crianças evidenciam que ele serve para aprender e se comunicar: "trabalhamos em grupo e estamos juntos", "colaboramos com outras turmas", "estamos conectados com outra escola e é prazeroso compartilhar a nossa fantasia com outras crianças". (Mantovani; Ferri, 2008, p. 13). Os professores destacam as potencialidades do artefato, os problemas infraestruturais e a responsabilidade formativa da escola. Entre os pais, o reconhecimento das capacidades de seus filhos nos usos das tecnologias revela também a necessidade de mudança proativa da educação.

O olhar para os espaços e ambientes em que as crianças interagem – com e sem tecnologias – tem resultado em uma interessante abordagem de pesquisa que aproxima a Educação, a Arquitetura e o Urbanismo (Faria, 2009), assim como os Estudos da Infância e as Geografias (Christensen et al., 2014; Morales; Christensen, 2014). Essa perspectiva oferece diversas indicações para pensar a beleza da arquitetura escolar e dos espaços lúdicos, criativos, como diz Faria (2009, p. 99): "O que proponho é que, a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implantação do lugar pedagógico da infância em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias." Embora a reflexão sobre a organização do espaço não seja algo novo nos estudos e pesquisas sobre criança e culturas infantis, o olhar da arquitetura e do urbanismo pode ampliar o entendimento sobre a circulação das crianças no território e nos espaços da cidade.

Os modos como as crianças se encontram, constroem e percebem os lugares físicos por onde se deslocam foram investigados por Christensen em diversas pesquisas (2010, 2012, 2014). Inicialmente, a autora ouviu depoimentos de crianças de diferentes cidades, na Inglaterra e na Dinamarca (2010), que, em suas lembranças e biografias pessoais, mostravam como compreendiam

seus modos de utilização da casa, das ruas, da vizinhança, do bairro e da cidade onde viviam. A pesquisadora passeava com as crianças, explorando lugares e identificando conhecimentos geracionais que revelavam o conhecimento situado do adulto e o conhecimento espacial e biográfico das crianças, a partir de suas circulações nos espaços e lugares. Posteriormente, Christensen (2012, 2014) analisou a mobilidade diária das crianças, combinando a pesquisa etnográfica com o uso da tecnologia de GPS (*Global Positioning System*) e um questionário interativo com crianças, que o responderam via celular/*smartphone*. Nessa abordagem, as tecnologias foram entendidas não apenas como possibilidade de interação com as crianças mas também como importantes recursos metodológicos, discutidos com as crianças. A estratégia dos passeios pela cidade com as crianças permitiu um mapeamento sistemático e uma compreensão ampliada dos movimentos e das experiências subjetivas delas pelos diferentes espaços. A seguir, Morales e Christensen (2014) investigaram a mobilidade de crianças, pensando-a como capacidade independente individual permeada por múltiplas relações humanas, sociais, materiais, incluindo relações interdependentes entre tecnologias e suas conexões. Baseadas na Teoria do Ator-Rede (Latour, 2012), as autoras produziram uma narrativa etnográfica, acompanhando um dia de uma família com crianças no *playground*, analisando a mobilidade infantil em relação a outras tecnologias cotidianas, como por exemplo, o carrinho de bebês (Morales; Christensen, 2014, p. 9).

Ao pesquisar o jogo infantil contemporâneo, Duek (2012) afirma a importância de entender esse terreno fértil, que sintetiza diversos elementos da cultura, do tempo e do espaço na vida das crianças. Para ela, “entender as práticas lúdicas como significativas manifestações culturais tem sido e é um vetor da investigação que temos feito” (Duek, 2012, p. 663). A autora enfatiza que o jogo não é apenas um jogo, é um “espaço em que se interseccionam nossa história, educação, e relações sobre as quais se organiza nossa cotidianidade”. Daí

a necessidade de problematizá-lo e entendê-lo à luz dos tempos contemporâneos" (Duek, 2012, p. 663). Assim, investigar a criança e a cultura lúdica contemporânea não pode ser algo isolado da cultura digital e da mídia, da televisão em particular, sobretudo porque, além de fazerem parte da vida das crianças, esses textos e artefatos atuam na construção e na mediação das relações entre elas. Desse modo, na pesquisa com criança, o lúdico pode ser "uma maneira de pôr em ação e palavras os discursos cotidianos", como sugere Duek (2012, p. 663), e, mais ainda, pode se configurar como uma valiosa estratégia na abordagem metodológica da pesquisa com crianças.

Muitos dos dilemas que vêm emergindo nas pesquisas realizadas no cenário acima desenhado têm sido tratados de diferentes formas. A seguir, veremos alguns exemplos de como a relação mídia/imagens/corporeidade está presente na pesquisa com crianças a partir de projetos desenvolvidos recentemente em nosso grupo, salientando que a escola tem sido para nós um cenário privilegiado para o estudo, a crítica e a elaboração de pesquisas com caráter propositivo.

2 PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: ALGUNS NÓS DA MESMA REDE

Com base nas diferentes trajetórias de pesquisa com e sobre criança apontadas até aqui, destacamos a seguir alguns fios condutores em torno dos quais esta seção se organiza: mídia, imagens e corporeidades. Vamos sintetizar abaixo algumas das pesquisas realizadas em nosso grupo nos últimos quatro anos, todas elas pautadas pelo pressuposto da inseparabilidade entre corpo-mente, razão-emoção, imagem-imaginação, ator-rede. Ao entrelaçar crianças,

jovens, professores e pesquisadores na imersão em diferentes campos empíricos, as perguntas e propostas iniciais foram mobilizadoras de novos diálogos e parcerias nas escolas, na universidade e nos espaços culturais que elas atravessam. Os fios que compõem a complexidade das pesquisas também transcendem fronteiras, numa perspectiva ecológica em que os saberes e fazeres sobre mídias, imagens e corporeidades se entrecruzam, tornando difícil dizer qual a maior ênfase temática de cada pesquisa. Tentaremos fazê-lo mesmo assim, a seguir, para ajudar a dar visibilidade ao modo como esses três temas se expressam no interior de cada reflexão sobre o ato de pesquisar com e sobre crianças.

2.1 Pesquisas com ênfase nas mídias:

Com a intenção de investigar alguns contornos das relações entre crianças e mídias/tecnologias no espaço da Educação Infantil, em sua pesquisa de mestrado, Muller (2014) acompanhou uma turma de crianças entre 5 e 6 anos em uma instituição pública federal no ano de 2013/2. Com referenciais da mídia-educação em diálogo com a perspectiva das múltiplas linguagens de Loris Malaguzzi, a pesquisa envolveu observação, entrevistas com crianças, profissionais da instituição e pais/responsáveis, intervenção didática e um grupo focal com as crianças, além de registros fotográficos e audiovisuais das atividades desenvolvidas com elas. O caráter lúdico dava o tom das atividades, nas quais foi oferecido um repertório de jogos diferentes daqueles que faziam parte do cotidiano das crianças. Elas se divertiram muito, tomaram iniciativas e acabaram descobrindo e inventando outras maneiras de brincar com jogos, como o do 'Gatinho Tom'¹. Os desenhos, imagens, áudios e outros conteúdos digitais elaborados

1 *Talking Tom* é um aplicativo com um gato falante que reproduz a fala com outro timbre de voz, que recebe carinho, com o qual se pode gravar e compartilhar diversas interações.

pelas crianças durante a pesquisa foram analisados e evidenciaram desafios como o 'poder da mídia' e do consumismo no cotidiano e nas práticas culturais das crianças na Educação Infantil.

Com relação aos usos das tecnologias móveis na escola de Ensino Fundamental, realizamos uma pesquisa interinstitucional sobre o uso dos *laptops* na escola, no contexto do projeto Um Computador por Aluno (UCA) (Fantin, 2015). Com o caráter de 'pesquisa guarda-chuva', o projeto articulou investigações em contextos socioculturais diferentes, sobre as práticas midiáticas/culturais de estudantes e as atividades de aprendizagens com o uso do *laptop* na escola e fora dela. As referências da mídia-educação e dos multiletramentos fundamentaram esses estudos, a fim de que pudéssemos entender as relações dos estudantes com atividades de aprendizagem usando o *laptop*, que foram analisadas a partir das motivações, do envolvimento e da participação das crianças. Verificou-se que, se algumas atitudes se repetem em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, por vezes certas práticas se diferenciam mais em uma mesma escola do que em contextos diferentes, demonstrando como o tema é complexo e multifatorial. Por outro lado, a evidência das desigualdades no acesso à tecnologia e na qualidade dos usos reitera o quanto os fatores econômicos e culturais permanecem fazendo diferença. Ao lado do capital cultural e das mediações familiares, que repercutem nas atividades das crianças e adolescentes em rede, a autora destaca a necessidade de colocar as aprendizagens formais e informais em diálogo, e não de forma isolada. Certas práticas com os novos letramentos, que solicitam habilidades da cultura participativa, ainda não estão presentes na escola de forma sistemática, apesar de fazerem parte do cotidiano de alguns alunos que participaram da pesquisa. É aqui que a inclusão/exclusão digital faz diferença, pois aqueles que têm acesso à tecnologia em casa usam-na para jogar, navegar nas redes sociais e em outras atividades que pouco se parecem com as solicitadas pela aprendizagem escolar, como

evidencia a fala de uma criança: “[a escola] *tá igual, mas ficou mais tecnológica*” (Fantin, 2015, p. 223).

Várias pesquisas recentes do grupo, ainda que não se caracterizem como pesquisas *com* crianças, têm como tema o trabalho dos professores de escolas públicas, colocando-se explicitamente ao lado deles(as) em seus esforços para lidar de forma qualificada com os desafios da presença das mídias na escola e na vida das crianças. São, assim, pesquisas *sobre* crianças. Uma delas é a pesquisa de Soler (2015), cuja autora, professora da rede municipal de Florianópolis, se inquietava com o fato de a televisão permanecer ligada com tanta frequência nas instituições de Educação Infantil, sem aparentes motivações pedagógicas. A pesquisadora então envolveu-se em uma pesquisa participante, de cunho etnográfico, buscando entender que sentidos as professoras de uma instituição de Educação Infantil viam no uso da televisão e como planejavam a presença da TV naquele espaço educativo. Ela percebeu que existiam diversas regras implícitas na instituição para o uso da TV, regras não problematizadas, como por exemplo: “se chover, vamos assistir TV”. Com base nas referências teórico-metodológicas dos estudos da criança, prestando atenção especial às pesquisas com crianças sobre as mídias, a autora organizou um roteiro incluindo citações de pesquisadores cuidadosamente escolhidas para subsidiar e desencadear as discussões em cada local de Educação Infantil, para que os próprios educadores pudessem estabelecer, juntamente com as crianças, os parâmetros pedagógicos para o uso da TV em sua instituição. Propôs também um conjunto de questões geradoras, voltadas a orientar o olhar das professoras para as crianças e sua relação com a TV. Entre essas questões estão, por exemplo:

Quem decide quando será usada a TV? Quem escolhe o que assistir? As crianças pedem para assistir TV? Quando as crianças assistem TV, foram dadas a elas outras opções ou a TV era a única opção? [...] As crianças conversam sobre o que

assistem? [...] Como elas reagem, interpretam ou reelaboram o que assistem? (Soler, 2015, p. 242-243).

Em outra pesquisa de mestrado, Ferreira (2015) problematizou a diferença entre os níveis de desenvoltura das crianças com o computador dentro de uma mesma turma. Em alguns casos presenciados pela pesquisadora, esse problema era tão agudo que os professores dividiam radicalmente seus alunos entre 'os que sabiam' e 'os que não sabiam' usar o computador. Sua experiência com educação popular e as propostas dialógicas de Paulo Freire a inspiraram a buscar formas de superar essa barreira dualista: "de uma escola ainda moderna, que prevê a separação, a pureza e o controle, para uma outra que, como os novos letramentos, funciona sobre bases híbridas e redes heterogêneas de conhecimento" (Ferreira, 2015, p. 12). Este trabalho também se inspirou no modelo de "comunicação orquestral", de Yves Winkin, no qual "o papel do educador pode ser interpretado como o de um maestro que compreende as diferentes sonoridades de cada participante e as sintoniza num contexto comunicativo orquestral" (Ferreira, 2015, p. 57). Com base também em propostas de Tim Ingold, Ferreira analisou as práticas das professoras e sintetizou alguns critérios para trabalhos em sala de aula adequados a situações de heterogeneidade das crianças no acesso ao computador, entre os quais a "promoção de um ambiente orquestral de comunicação em que a fala, o gesto, a escuta e os sentidos sejam valorizados no processo educativo" e a "criação de ambientes participativos descentralizados e mantidos por uma economia de trocas simbólicas constantes entre os entes deste ecossistema, sendo eles máquinas ou pessoas" (Ferreira, 2015, p. 91).

2.2 Pesquisas com ênfase na imagem e na imaginação

Na continuidade da reflexão sobre práticas de multiletramentos no contexto da cultura digital, outra pesquisa guarda-chuva (Fantin,

2015a) ancorou diversas investigações no grupo, desta vez enfatizando a dimensão audiovisual. Com a curiosidade de saber como os novos letramentos na escola contribuem com o desenvolvimento de competências audiovisuais dos alunos, Cavicchioli (2015) realizou uma pesquisa de mestrado com estudantes entre 10 e 15 anos de idade em duas escolas públicas da cidade de Florianópolis, entre 2014 e 2015. Além de observação participante, entrevistas e um questionário sobre consumos culturais e competências midiáticas e audiovisuais, a pesquisa envolveu uma experimentação didática com o uso da metodologia Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) (Rivoltella, 2013). As atividades foram registradas em textos escritos, imagens e vídeos produzidos pelas crianças e jovens, e as conversas sobre os dados do questionário foram compartilhadas em um *blog*. Grande parte das crianças e jovens disse ter aprendido a usar as tecnologias móveis sozinhos ou em conversas informais e canais do Youtube sobre jogos e videogame. Um estudante de 13 anos revelou diversas faces de tais relações: *“Aprendi a maioria das coisas em casa, né, porque infelizmente, hoje, o Brasil é muito carente em ensinamentos com tecnologias, didáticas com tecnologias [...] lá na [universidade] eles têm projetos de ensinar com jogos [...] e têm cursos gratuitos, como um que estou fazendo, de Design [...]”* (Cavicchioli, 2015, p. 102). A autora chama atenção para o quanto se entrecruzam as competências midiáticas e audiovisuais e os novos letramentos nas práticas culturais dos estudantes na escola e fora dela.

Em outra pesquisa, que resultou em uma tese de doutorado sobre a interface entre Arte e Educação, Costa (2017) buscou ouvir nas vozes de um grupo de jovens de hoje as experiências das crianças que eles foram anos atrás, em um procedimento de pesquisa que aliou memória e infância, presente e futuro. O objetivo da autora era explorar um arquivo de imagens de arte infanto-juvenil que havia guardado ao longo de 20 anos como professora de uma escola pública. Para esse processo, procurou e localizou ex-alunos, hoje adultos, convidando-

os pelas redes sociais a participar de grupos de discussão e de uma curadoria do material, em um procedimento que chamou de “revisitações poéticas empíricas”, voltado a “detectar rastros de autoria artística, tanto da professora quanto de alunos e ex-alunos, e de todos eles em relação” (Costa, 2017, p. 19). Vários desses ex-alunos atenderam entusiasmados ao convite e, como exemplo, um dos muitos resultados dessa curadoria foi a exposição “Coleções: memórias de 22 anos atrás”, realizada no espaço expositivo da escola. O tema dos trabalhos artísticos feitos pelas crianças de 1993, agora revisitados por um grupo delas, hoje adultas, eram as coleções que mantinham naquela época – de selos, moedas, papéis de carta, etc. –, e assim as crianças que atualmente frequentam a escola foram convidadas a também mostrar suas coleções de imagens, em um bonito diálogo entre as infâncias de diferentes gerações. A partir de referências sobre memória (Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin, Pierre Nora, Ecléa Bosi), e arte contemporânea e memória (Priscila Arantes, Márcio Seligmann-Silva, Georges Didi-Huberman), a pesquisa propôs revitalizar o acervo de diferentes formas, “fazê-lo falar”, e, por meio das evocações das crianças autoras de trabalhos artísticos criados 20 anos atrás, “iluminar o que poderia acabar sendo mais um arquivo escolar perdido dentro da escola” (Costa, 2017, p. 19).

Ao analisar como oficinas de cinema podem promover a participação de crianças e jovens na escola pública, Martins, (2017), em seu mestrado, destacou as aproximações/distanciamentos entre sujeitos, conhecimento e território presentes na escola, também entendida como possibilidade de criação a partir da experiência estética com o cinema propostas por Cezar Migliorin e Adriana Fresquet. Em uma pesquisa-intervenção, na qual foram oferecidas oficinas de cinema para crianças e jovens estudantes entre 9 e 15 anos, em duas escolas de comunidades de periferia na cidade de Florianópolis, em 2016/2017, as oficinas – construídas também na perspectiva da mídia-educação – propiciaram uma ampliação do

repertório cultural e um ambiente favorável à livre expressão por meio de uma experiência ético-estética com as imagens². Entre diferentes gestos, falas e atitudes, a autora percebeu que ao longo da pesquisa foi possível despertar um “processo de construção de participação na escola a partir de sentidos que emergem da cultura das crianças e jovens, o que evidencia a importância da valorização dessa dimensão em processos de ensino-aprendizagem que têm a cidadania em seu horizonte” (Martins, 2017, p. 8). Isso foi percebido enquanto a pesquisadora sondava possíveis mudanças ocorridas entre eles: *“M(15) na minha sala mudou, eu tô prestando mais atenção nos vídeos; T(14) eu tô prestando mais atenção [...] T(14): é massa, presta mais atenção na música, no contexto, assim [...]”* (Martins, 2017 p. 139).

A tese de Campos (2016), também desenvolvida em nosso grupo, envolveu uma ‘pesquisa narrativa’, abordagem qualitativa em que a narrativa é tanto o método quanto o fenômeno estudado, como proposto por Jean Clandinin e Michael Connely. Com o objetivo de compreender a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências de vida, enriquecendo o imaginário que compartilham, e tendo como pressuposto a íntima relação entre imagem, memória e imaginação, a autora realizou uma pesquisa com crianças de 9 e 10 anos de idade em uma escola de comunidade rural no interior do Paraná. O principal procedimento metodológico foram as oficinas de narração oral de histórias, a partir de quinze diferentes estratégias lúdicas desencadeadoras do narrar infantil: jogos dramáticos, desenhos, literatura, brincadeiras populares, registros em fotografia e vídeo, e a encenação coletiva de histórias contadas pelas colegas. A pesquisa dá bastante atenção aos requisitos éticos de uma pesquisa com crianças, desde estratégias rituais para a assinatura

2 Elaboração em diálogo com a proposta de ensino sobre cinema na escola a partir de “um ensinar que também (nos) ensina” visando à inserção curricular de oficinas de cinema na escola (Ensino Fundamental e Médio) de forma articulada com a arte e a mídia em sala de aula. V. COLLAÇO, A. Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina). (Dissertação de Mestrado). UFSC/CED/PPGE, 2012.

do termo de assentimento por elas até a abertura constante às sugestões de encaminhamento por parte das crianças. Os resultados apontam a importância de garantir tempos e espaços na escola para que as crianças narrem experiências de vida e assim criem laços de comunidade, explorem possibilidades de autoria e dimensões de identidade cultural, vivenciando experiências de alteridade ao colocar-se no lugar do outro, “permitindo continuidades de experiência em relação uns aos outros e atribuindo sentidos estéticos tanto ao outro como à própria experiência” (Campos, 2016, p. 3), o que se associa à busca de uma pedagogia poética e estética.

2.3 Pesquisas com ênfase na corporeidade

O lugar do corpo e da cultura de movimento na educação das crianças contemporâneas, particularmente em meio aos ambientes digitais, foi examinado em uma pesquisa de doutorado (Pereira, 2014), a partir de um diálogo entre a perspectiva dos multiletramentos e a obra de Maurice Merleau-Ponty. Partindo de experiências empíricas em diferentes contextos, foram discutidos, por exemplo, os modos como as crianças se relacionam com as dimensões de ‘aqui’ e ‘lá’ em suas interações sociais a distância mediadas por vídeo, e o modo como as relações das crianças com a escuta de narrativas verbais em áudio afetam tanto a imaginação quanto o próprio impulso ao movimento das crianças. A pesquisa envolveu oficinas de brincadeiras com câmera de vídeo e fotografia, assim como a produção, o registro e a dublagem de sons com crianças da Educação Infantil. Após a análise, o autor articula o referencial teórico com a poesia de Manoel de Barros, em que a criança é o “apanhador de desperdícios”, para concluir que é preciso uma mudança de paradigmas na educação, a fim de que o potencial das múltiplas linguagens que se entrecruzam na cultura digital não continue sendo desperdiçado. E acrescenta:

“Mas para quem possui ‘um quintal maior que o mundo’, para quem faz do seu quintal o seu mundo, o desperdício pode simbolizar a potência da vida” (Pereira, 2015, p. 158).

As relações multissensoriais construídas pelas crianças e suas aprendizagens com as tecnologias digitais móveis, com foco nas interações comunicativas entre crianças na resolução de problemas colaborativos na escola foram o tema das pesquisas de mestrado e doutorado de Miranda (2013, 2016). A base teórica partiu da perspectiva qualitativa e sistêmica da comunicação e da ‘mente ecológica’, de Gregory Bateson; da neurodidática de Pier Cesare Rivoltella; da valorização da ‘comunicação orquestral’, de Yves Winkin; e da teoria da simplexidade de Alain Berthoz, de modo a dialogar com preceitos da Antropologia, das Neurociências e da Teoria Social na interface da Educação com a Comunicação. A pesquisa foi desenvolvida com crianças entre 10-12 anos do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas, e sua metodologia também envolveu observação-participante e dialógica, para entender como as crianças atuam, interagem, negociam e modificam suas relações em contextos situados; intervenção didático-pedagógica, a partir da metodologia EAS, com atividades que recorreram aos saberes das crianças e suas múltiplas linguagens, com ênfase nas multissensorialidades; e grupos focais, com atividades colaborativas e metarreflexivas. As crianças expressaram seus saberes e competências comunicativas e colaborativas em diversas atividades, como por exemplo, nas brincadeiras com dispositivos móveis no parque da escola, na resolução de problemas durante a produção de animações em *stopmotion*, do *ciclotrope* e seu tutorial, dos audiovisuais, *flip books* e outras atividades em que a tecnologia foi o disparador de ações posteriormente compartilhadas em rede, após reflexão e negociação entre o grupo.

O papel do corpo e da corporeidade nos mecanismos e fenômenos de percepção, em diálogo com a dimensão formativa, foi o tema da pesquisa de doutorado de Ferrari (2015). O autor reflete sobre o ensino-aprendizagem do cinema através da percepção e da cognição incorporadas, focalizando os mecanismos e fenômenos perceptivos e cognitivos – sobretudo a partir dos neurônios-espelho – em que as incorporações constituem uma dimensão pré-reflexiva que pode ampliar as possibilidades e limites do cinema na educação. A partir de referências de Maurice Merleau-Ponty, Humberto Maturana e Francisco Varela, Vittorio Gallese e Michelle Guerra, das teorias do cinema, das neurociências e da neurodidática, o autor propôs a criação de uma oficina de formação de professores *online*, com ênfase na dimensão pragmática do ensino-aprendizagem do cinema, através das incorporações. Suas reflexões articularam aspectos pré-reflexivos e reflexivos do ensino-aprendizagem do cinema como incorporação e o poder das imagens na educação com e sobre o cinema.

As formas de interação da criança com propostas artísticas que promovem a participação através da corporeidade foram investigadas por Orofino (2017) em uma pesquisa de doutorado. Fundamentada nos estudos da arte contemporânea e da infância, a autora destaca o sentido de *participação, interação e ludicidade*, a partir de autores como Hélio Oiticica, Loris Malaguzzi, Bruno Munari e Ana Mae Barbosa. Uma pesquisa *com* crianças foi realizada em uma escola pública de Florianópolis, em um espaço expositivo, durante o ano de 2015. Na escola, foram propostas atividades participativas a um grupo de crianças entre 7 e 8 anos, sob a perspectiva da multissensorialidade e ludicidade, de modo a identificar o ponto de vista das crianças e suas formas de interação com a arte contemporânea. Foram também observados dois grupos de crianças em visita à exposição “A Experiência da Arte”, no Sesc de Santo André/SP. Entre as considerações da autora, destaca-se que: a experiência de conhecer e vivenciar a arte contemporânea se diferencia de acordo com o ambiente; a interação lúdica e a

multissensorialidade aproximam a criança da arte contemporânea nas propostas educativas; e a mediação qualificada favorece a construção da experiência estética das crianças. A interação com as modalidades de práticas artísticas como performances, ambientes penetráveis e *playgrounds* proposta na pesquisa mostra a importante contribuição da arte contemporânea à formação das crianças, além de configurar pistas para propostas educativas, como nesta fala de um menino de 8 anos: *“Eu gostei mais do parangolé porque eu gosto de construir coisas! Além disso, na casa de minha vó, tem um cantinho que eu faço várias coisas [...] Eu já fiz uma nave de papelão”* (Orofino, 2017, p. 149).

Sintetizamos a seguir algumas das muitas questões e desafios que vemos emergir das pesquisas nesse campo, tão fervilhante, da relação entre as crianças e a cultura contemporânea.

3 ALGUNS DESAFIOS NA ESCUTA ÀS VOZES, AOS SILÊNCIOS E ÀS PERFORMANCES DAS CRIANÇAS

De nosso trabalho com pesquisas, orientações e estudos, emergem alguns temas importantes para o aprofundamento crítico das pesquisas com e sobre crianças no campo da mídia, da arte e da cultura. Mencionamos alguns deles aqui, desenhados nas experiências de pesquisa citadas acima, todas elas atravessadas por ênfases na mídia, na imagem e na corporeidade, no intuito de sistematização e abertura à discussão.

Um desses temas é a ideia de que a pesquisa em espaços educativos pode (e talvez deva) ser uma instância pedagógica, um espaço de reflexão e crítica. Outro, é a necessidade de levar em conta a dimensão de performance que têm as falas das crianças

na cultura de pares: quando uma criança fala em um grupo focal, por exemplo, ela está falando também para os colegas, e assim construindo e negociando sua identidade e seu *status* no grupo. Isso vale para a criança que diz que chora ao assistir uma cena de filme, assim como para a que ri diante de uma cena de violência ou *bullying* na TV, etc. O mesmo se pode observar em relação às pesquisas no ambiente da internet, lembrando que, por exemplo, as redes sociais são também lugar de culturas de pares, onde, ao mesmo tempo em que ocorrem pressões dos amigos no sentido de valorizar esse ou aquele comportamento, também se evidenciam os sentidos de exposição e extimidade percebidos por Tisseron (2016), que merecem maior atenção.

Outro desafio é dar consistência à noção de agência das crianças diante das mídias, evitando seu esvaziamento teórico. Assim, ao lado das afirmações de que as crianças produzem sentidos próprios na recepção de televisão, por exemplo, é interessante recuperar a compreensão das culturas infantis como “relativamente autônomas” da cultura adulta, noção identificada também pela Antropologia da Criança.

No mesmo sentido de evitar o esvaziamento acrítico da discussão, é necessária uma reflexão cautelosa sobre os rótulos tão presentes no debate social, como *cyber-infância*, *geração eletrônica*, *nativos digitais*, usados com uma naturalidade que rebaixa seu eventual poder explicativo. Ir além do rótulo afixado aos fenômenos pela rapidez facilitadora do debate social e mercadológico é levar em conta o caráter circunstancial e histórico da linguagem; é pensar no que as crianças encontram e produzem nos ambientes que a cultura lhes oferece; é pensar menos nos artefatos em si e mais nos seus significados e papéis, nas suas práticas culturais e em suas qualidades imaginárias e simbólicas na vida das crianças.

Destacamos a riqueza da contribuição que o já considerável corpo de pesquisas brasileiras sobre infância e mídia representa hoje para a compreensão das transformações na família e na infância brasileiras nas últimas décadas. A pesquisa nesse campo, desde a década de 1980, tem recorrido a uma grande variedade de fontes e documentos, como fotografias, notícias de jornal, programas de TV, livros, revistas, HQs, videogames, *sites*, jogos *online*, redes sociais e outros processos, juntamente com estudos sobre a relação que as crianças mantêm com eles. Nesse sentido, um desafio é evitar que os novos pesquisadores se aproximem do campo pautados pela lógica da descartabilidade que prevalece na cultura de consumo, tendendo assim a desconsiderar as contribuições das pesquisas realizadas em anos anteriores por discutirem tecnologias e processos considerados superados.

O momento singular em que se encontra a pesquisa sobre infâncias, culturas e mídias no Brasil foi assinalado no V Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia (Unirio, dezembro de 2016), quando representantes de seis grupos de pesquisa com longa trajetória no campo e sediados em universidades de diferentes regiões brasileiras³ deliberaram sobre a criação da Rede de Pesquisadores em Infâncias e Mídias. Entre os temas e desafios discutidos na ocasião que apontaram para a necessidade de uma maior articulação entre os pesquisadores estavam: a colonização do imaginário infantil pelo mercado, a especificidade das metodologias qualitativas e quantitativas com crianças e os atravessamentos entre consumo, infância e gênero; a relevância de seguirmos pesquisando as imagens da infância na mídia, interrogando o que é silenciado e o que é mostrado; a importância de imaginar outras formas de promover a autoria das crianças nas novas mídias, e a necessidade de que educadores e pesquisadores levem mais em conta o corpo e o movimento das crianças em suas propostas; e a reiteração da importância da formação de comunicadores para a infância e de educadores para a comunicação. Colocou-se ainda

a urgência das críticas às indústrias midiáticas na perspectiva das crianças e dos direitos da infância, e o quanto abordagens de leitura crítica das mídias, adequadas aos novos tempos, tecnologias e discursos, continuam sendo hoje extremamente necessárias. Entre os temas importantes para futuras pesquisas, destacaram-se: os direitos das crianças a sua representação nas mídias, o protagonismo infantil nas mídias (o caso dos *youtubers* mirins, por exemplo, que começa a ser pesquisado em diversos centros do país), e a regulamentação das mídias na perspectiva das crianças. Ficou evidenciada a importância de fazermos mais trocas entre nós, pesquisadores, em projetos interinstitucionais amplos, inclusive envolvendo metodologias quali-quantitativas, para que seja possível responder mais efetivamente aos desafios emergentes colocados por interesses privados, como os do mercado publicitário, à educação e à cultura das crianças. Com isso, delineia-se também uma maior contribuição às políticas públicas *para e com* a infância.

Na instabilidade do atual contexto, a ideia de uma infância ambígua, híbrida, complexa em suas relações com as mídias e com a cultura sinaliza a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos. Os novos lugares que criança e adulto ocupam nas diferentes relações, mediadas ou não pelas tecnologias, refletem novos arranjos geracionais, na família, na escola e na pesquisa, o que produz novos discursos da/sobre a infância. Mencionamos acima alguns dos temas e abordagens de pesquisa que buscam entender as relações entre mídia, criança, arte e cultura na atualidade. As pesquisas com crianças, famílias e escolas sobre essas relações demandam opções metodológicas capazes de inspirar outras práticas e reflexões, sobretudo a respeito do lugar da criança na cultura, do desafio à garantia do direito à participação e da necessidade de fortalecer os estudos da infância numa perspectiva crítica.

Um aspecto favorável a essa empreitada é o fato, evidenciado pelas pesquisas no campo, de que muitas das grandes questões ligadas à tecnologia e à cultura que preocupam hoje os pesquisadores – sobre temas como autoria, composição, linguagens, suportes, recepção e produções – são debatidas também pelas crianças, pois brotam de suas atividades cotidianas de criação e partilha. Por isso, um aspecto crucial das pesquisas com e sobre as crianças em relação a sua vida cultural é o quanto elas hoje nos desafiam a aprender com as crianças. Para encerrar nesse tom, mencionamos duas evocações. A primeira é o diálogo de uma pesquisadora de nosso grupo com um menino moçambicano que falava mais com seu olhar eloquente do que com as palavras: “A riqueza desses encontros com as crianças permite compreender o silêncio na cultura moçambicana como voz. [...] agora tinha de aprender com as crianças que ‘estar calado requer muita prática’”³. (Souza, 2012, p. 51). A segunda é uma alusão ao que as crianças produzem no silêncio da imaginação, na expressão inspirada do poeta Manoel de Barros (2010, p. 45): “Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios”.

Enquanto a sociedade, a educação e a escola mostram-se atordoadas diante das mudanças contemporâneas, muitas vezes presas a um conservadorismo que as deixa em grande débito com as crianças, estas seguem em frente, inventando, usando os recursos de que dispõem para fazerem seu trabalho de explorar ludicamente o mundo, nas frestas do espaço que lhes é deixado, onde encontrarem alguma liberdade e alguém que as escute com respeito. Que se perceba o quanto elas podem nos ensinar sobre as novas possibilidades de comunicação e sentido, se nos dispusermos a prestar atenção aos mais diferentes contextos, processos e relações que a pesquisa propicia.

3 Mia Couto, em entrevista à pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Edith K. Growing Up in the Digital Age: areas of change. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-10, nov. 2013.
- ALANEN, Leena. For critical, relational, interdisciplinary Childhood Studies. In: *Researching Children: Global Childhoods and Education Conference*, City University of New York, 2011.
- ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ASSIS, Regina. Desafios, dilemas e interpretações sobre os usos da internet por crianças, adolescentes e jovens brasileiros. In: Comitê Gestor da Internet No Brasil. *TIC Kids Online Brasil*. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – São Paulo, 2013. p. 87-91.
- BARROS, Manuel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: Comitê Gestor da Internet No Brasil. *TIC Kids Online Brasil*. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – São Paulo, 2013. p. 73-80.
- CAMPOS, Karin Cozer. *Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras*. 2016. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- CAVICCHIOLI, Gabriela. *As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola*. 2015. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-164.
- CHRISTENSEN, Pia. Pesquisa com crianças. In: *Encontro entre pesquisadores sobre metodologias participativas com crianças*. Seminário Internacional de Educação Infantil. Florianópolis, UFSC, 14 a 16 de maio de 2012.
- CHRISTENSEN, Pia et al. Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.
- COSTA, Fabíola C. B. *"Museu Menor": um convite à arte*. Poéticas do arquivo de uma professora de arte. 2017. 438f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DORNELLES, Leni; FERNANDES, Natalia. As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (Eds.) *Perspectivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012. p. 1-7.

DORNELLES, Leni; FERNANDES, Manuela. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DUEK, Carolina. El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 649-664, jul./set. 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FANTIN, Monica. Estudantes e laptop na escola: práticas e diálogos possíveis. In: QUARTIERO, E.; BONILLA, M. H.; FANTIN, M. (Orgs.). *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. 1. ed. Salvador: UFBA, 2015. v. 1, p. 187-237.

FANTIN, Monica. Aproximações aos EAS: aprendizagens, dispositivos móveis e multiliteracies na formação de crianças, jovens e professores. In: *Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, 5; Seminário Multideas*, 1. Florianópolis, 9 e 10 dez. 2015. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015a. p. 10.

FANTIN, Monica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Revista Passagens*, v. 7, p. 5-26, 2016.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura*. Campinas: Papirus, 2008.

FARIA, Ana Lúcia. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marins, 2009. p. 97-118.

FERRARI, Rodrigo. D. *Ensinar-aprender cinema: percepção e cognição incorporada*. 2015. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FERREIRA, Viviane L. Diferença e desigualdade de acesso ao computador: novos letramentos nos anos iniciais. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Orgs.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. *Revista Educação On-line*, PUC-Rio, nº 11, p. 73-88, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/ukCXGa>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da Autoria Infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. *Boitatá*, Londrina, n. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie. *Kids online: opportunities and risks for children*. London: Policy Press, 2009.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens das crianças*. Uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOVANI, Suzanna; FERRI, Paolo. Children and computers: what they know, what they do. In: RIVOLTELLA, P. C. *Digital literacy: tools and methodologies for information society*. Hershey, New York: IgiPublishing, 2008.

MARTINS, Karine J. *Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola*. 2017. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MIRANDA, Lyana T. *Multissensorialidades e aprendizagens: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola*. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MIRANDA, Lyana T. *Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola*. 2016. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MORALES, Suzana; CHRISTENSEN, Pia. Unfolding the pushchair. Children's mobility and everything technologies. *Research on Education and Media*.v. 1, n. 2, dez. 2014.

MULLER, Juliana C. *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil*. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ORELLANA, M. *Work, play, learning or development?* Researching children in schools, homes and communities. Researching Children: Global Childhoods and Education Conference, City University of New York, 2011.

OROFINO, Karin. *Criança e arte contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos*. 2017. 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PEREIRA, Rita; MACEDO, Nelia (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita. Criança e cibercultura: riscos e perigos. In: *Sessão Especial Formação estética, criação e autoria no currículo da 36ª Reunião Anual da ANPED*. Goiânia, 2013. (anotações pessoais).

PEREIRA, Rogério S. *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação*. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, Papirus, 2012. p. 17-29.

SANTAELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?*. São Paulo: Paulus, 2005.

SOLER, Simone. *“Se chover assistimos TV”*: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na Educação Infantil. 2015. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lúcia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SOUZA, Roselete. F. de A. Canto do povo de um lugar (Moçambique) nas vozes das crianças. In: *Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Criança e Infâncias*, 3. Aracaju, 2012. Anais... Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2012. v. 1. p. 35-53.

TIC KIDS ONLINE BRASIL 2015. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

TISSERON, Serge. 3-6-9-12 *Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola, 2016.

3

Fabio Lessa Peres

RODANDO O ENGENHO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A BRINCADEIRA DE FAZER VÍDEO, NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

*Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado realizada por Fábio Lessa Peres, *Rodando o Engenho: Reflexões teórico-metodológicas sobre a brincadeira de fazer vídeo, na perspectiva da mídia-educação* (PPGE/UFSC, 2009), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.78-98

Este trabalho procurou refletir sobre novas possibilidades de utilização da ferramenta do vídeo com crianças, em que assuntos relativos à identidade sejam permeados por questões como a diversidade cultural. A pesquisa se desenvolveu através da construção coletiva de um audiovisual por um grupo de crianças da Vila Verde, situada na Costa da Lagoa, em Florianópolis, Santa Catarina.

Esta localidade se caracteriza por preservar um modo de vida tradicional, a partir de uma cultura de base açoriana. Durante muito tempo seus habitantes viveram da pesca e da lavoura familiar, assim como o restante da ilha de Santa Catarina. No entanto, devido à sua dificuldade de acesso e comunicação com a cidade, a Costa da Lagoa resistiu aos impulsos do crescimento urbano, preservando modos de relações peculiares que caracterizam a cultura do local.

O método de investigação proposto nesta pesquisa parte da perspectiva da mídia-educação, procurando estabelecer relações também entre os referenciais da antropologia visual e do vídeo-processo. O ato de “brincar de fazer um vídeo” se torna um momento de associação entre os discursos da mídia e as representações realizadas nas brincadeiras, na medida em que ambas retratam valores e significados de uma cultura.

O interesse em estudar temas relativos à identidade cultural partiu dos meus primeiros contatos com o próprio conceito de identidade, ainda na graduação, durante a disciplina de Psicologia Social. Vou citar aqui apenas uma fonte de pesquisa utilizada nesta disciplina, o trabalho de Mara Lago sobre modos de vida e identidade na ilha de Santa Catarina (Lago, 1991). Nessa pesquisa foram entrevistadas três gerações de uma comunidade de Florianópolis, que durante anos tiraram seu sustento da pesca, até que, a partir da década de 1980, ocorreu uma abrupta diminuição da atividade da pesca artesanal, que levou os mais jovens a procurar outras atividades profissionais, quase sempre fora da comunidade, nos centros urbanos. Este trabalho

ilustra o processo dialético de constituição da identidade a partir de um movimento de afirmação, negação e síntese dos significados atribuídos à identidade cultural.

Durante o I Simpósio de Pesca e Turismo, realizado em Florianópolis-SC em 2005, conheci o trabalho de Gilka Girardello sobre Imaginário Infantil, a partir de pesquisa realizada na Costa da Lagoa. Apenas me aterei aqui a dois pontos importantes desta pesquisa. O primeiro trata-se da importância histórica: a pesquisa foi realizada entre 1994 e 1996, um momento de recente chegada das primeiras antenas parabólicas na Costa da Lagoa, ou seja, as crianças que participaram da pesquisa eram as primeiras testemunhas de uma grande transformação que se anunciava. A segunda característica diz respeito ao método utilizado em sua pesquisa, baseado em oficinas de histórias orais.

Essas crianças nasceram a partir da época em que a rede elétrica foi instalada em 1982. Hoje elas passam boa parte do dia assistindo ao que chega pela antena parabólica. Através da análise das histórias que as crianças contam, procuro investigar que poderes exercem sobre a imaginação delas as histórias que ouvem no rádio, na televisão, e ao mesmo tempo as que ouvem da avó que faz renda de bilro vendo novela agachada no chão (Girardello, 1998).

Partindo de um mesmo princípio, que procura focar a atenção no discurso das crianças valorizando suas narrativas, procuramos aqui investigar de que forma são gerados novos significados por uma geração que já nasceu num momento em que a cultura da mídia se encontra mais difundida no imaginário coletivo desta mesma comunidade.

Com base nessas questões, buscamos realizar uma reflexão teórico-metodológica sobre a maneira como as crianças se apropriam da linguagem audiovisual, de uma forma lúdica e descomprometida, deixando-as livres para explorar as potencialidades das ferramentas

utilizadas, a partir da descoberta sobre as possibilidades de expressão que as novas tecnologias de informação e comunicação provêm.

Destacamos que o fato de submeter o meio social ao enquadramento de uma câmera de vídeo estimula a conscientização pessoal e coletiva, assim como o senso crítico frente a essa realidade, pois através da manipulação da câmera não se aprende apenas destreza técnica, mas novas formas de produzir sentido. O vídeo possui de maneira inerente um aspecto de grande conotação psicológica: ele promove a oportunidade de ser utilizado como espelho (Ferrés, 1996) tornando possível a contemplação e a consequente reflexão sobre o próprio comportamento.

O termo mídia-educação a princípio pode designar um campo de estudos que visa a estabelecer alguns parâmetros de uma educação voltada para os meios de comunicação em geral, e procura abranger esta pluralidade de sentidos expressivos oferecidos por estas ferramentas. Assim, reconhecemos uma ampla definição do termo mídia-educação. Os chamados “aspectos-chave da mídia-educação” foram desenvolvidos por diversos pesquisadores desse campo, principalmente na Europa, a partir da necessidade de se adquirir um consenso entre diferentes concepções sobre o tema e suas relações com a educação. Faremos aqui uma breve descrição do modelo proposto por David Buckingham (2003), tentando relacioná-los com alguns pontos emergentes da pesquisa.

Para esse autor, um trabalho de mídia-educação focado na produção deverá estar atento também a outras questões. Por exemplo: “Quais tecnologias são utilizadas para produzir e distribuir textos de mídia? Que diferença estas fazem no produto final?” (Buckingham, 2003, p.54) A partir da reflexão sobre a produção de textos de mídia com base no caráter de alfabetização na linguagem audiovisual, procuramos utilizar os instrumentos técnicos que possibilitaram o exercício desta linguagem de uma forma livre e espontânea.

Mais uma vez reforçamos que uma atividade baseada na produção de um texto de mídia pode prover outra visão a respeito da linguagem consumida através dos meios de comunicação. Procuramos oferecer, neste sentido, a oportunidade de as crianças experimentarem através do vídeo os recursos linguísticos dos quais elas se apropriam pelo ato de ver as imagens representadas através desses meios.

Guillermo Orozco Gómez afirma que podemos atribuir a este padrão estético o atributo de linguística televisiva, descrevendo o conceito de vídeo-gramática de Joan Ferrés (Ferrés, 1996), “que se rege pela lógica do relato do discurso e que privilegia a justaposição, a colagem, o mosaico sobre a linearidade, estimulados com diferentes efeitos ou recursos estilísticos que privilegiam a denotação à conotação. Isto constitui uma codificação particular, orientada, nada ingênua e assim sugerida aos membros da audiência.” (Orozco-Gómez, 2001, p.28). Para este autor se faz necessária uma alfabetização das audiências que adquire sua importância em relação com esta dimensão da televidência¹.

Jacques Aumont defende que “a razão primordial no uso e produção de imagens pelo homem é seu valor representativo, a vinculação com o domínio simbólico. Assim, as representações possuem um papel mediador entre os sujeitos e o mundo.” (Aumont, apud Cord, 2006). David Buckingham ainda sugere outras questões que devem ser observadas em relação ao aspecto da *representação*: “O texto procura ser realista? Por que alguns textos parecem ser mais realistas do que outros?” (Buckingham, 2003, p. 58) A partir daí podemos entrar no aspecto relativo à veracidade da informação que nos chega: “Como os meios de comunicação procuram dizer a verdade sobre o mundo? Como tentam parecer ser autênticos?” (Idem, p. 58).

1 Implica neste termo a definição complexa de recepção, mas em referência somente a televisão.

Assim, faz-se necessária uma maior compreensão por parte dos estudantes sobre a forma como os meios de comunicação procuram direcionar suas campanhas publicitárias para as audiências mais jovens, que estariam mais suscetíveis aos apelos da mídia, podendo identificar-se enquanto um público específico e diferenciar-se de outras audiências. A partir destas colocações, podemos perceber que um ponto central nos estudos de audiência é analisar a maneira como os indivíduos usam, interpretam e respondem aos meios de comunicação. Esta colocação remete ao caráter do diálogo estabelecido entre a agência e a audiência.

Outro aspecto que também é central para Buckingham se refere à construção de sentido: “Como as audiências interpretam os meios? Que significados os espectadores atribuem a essas mensagens? Que prazeres a audiência ganha dos meios de comunicação? O que os receptores gostam ou desgostam?” (Buckingham, 2003, p. 60). Por fim devemos estar atentos aos aspectos que dizem respeito às diferenças sociais: “Qual é o papel de gênero, classe social, idade, e etnicidade no comportamento da audiência?” (Idem, p. 60).

Uma parte do referencial teórico que guiou esta pesquisa se baseou na abordagem dos Estudos Culturais. Segundo Giroux, “a preocupação central nos estudos culturais contemporâneos é o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores, as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições de eu.” (Giroux, apud Silveira, 2005).

Se as relações estéticas que estabelecemos com o mundo e com os outros através das imagens constituem nossas subjetividades-objetividades, dizem respeito a quem somos, e a quem podemos vir a ser, cabe também à escola explorar as diferentes possibilidades de trabalho com as imagens. Não se trata de desenvolver técnicas ou conhecimentos que demonstrem à criança como a relação que as

peessoas estabelecem com as imagens produz subjetividade, mas de prover instrumentos que auxiliem na reflexividade da consciência crítica, onde a criança possa construir a noção de que o ato de apropriar-se de uma mensagem significa agarrar-se ao seu conteúdo de significado e fazê-lo próprio.

Esta consideração remete ao caráter dialógico do processo de comunicação. Para Solange Jobim, “a alteridade e o diálogo na relação entre crianças e adultos são pilares fundamentais para a construção deste enfoque teórico-metodológico” (Jobim, 2002, p.63). A autora cita Mikhail Bakhtin, para quem “é na linguagem como mediação das relações sociais que a consciência se constitui, é na comunicação humana que os indivíduos representam a si próprios e ao mundo, assim como significam suas ações e a realidade” (idem).

Faremos aqui algumas considerações a respeito do conceito de identidade cultural, com a finalidade de elucidar algumas questões recorrentes em projetos de mídia-educação, principalmente em relação ao lugar da audiência. Entendemos que questões relativas à identidade sempre irão permear as discussões que envolvam o conceito de mediação cultural, graças ao aspecto dialógico da mediação.

Numa entrevista concedida por um morador da Vila Verde às crianças participantes da oficina de vídeo, aconteceu uma discussão sobre alguns aspectos culturais da comunidade, como os conhecimentos que eram transmitidos entre gerações e que estão se perdendo devido à falta de interesse dos mais novos. Em seu relato, ele diz: *“Se tiver condições de fazer dez restaurantes faz, mas o que nós estamos precisando aqui dentro da Costa é um museu. Não adianta ter um livro na prateleira se você não mostrar pra essa criança o que é um pilão. Não adianta ter só um livro, a criança está lendo, mas se ela não olhar pra um pilão, ela não vai saber o que é².”*

2 Trecho do vídeo Filmando o Engenho (2006).

O entrevistado fala também sobre o Seu Zico, segundo ele, o último morador da comunidade que sabe fazer uma “canoa de um pau só” a partir de um tronco de Garapuvu. Este senhor também já não quer mais continuar fazendo canoas, e recentemente anunciou para comunidade que faria a sua última canoa. Ele continua dizendo: *“Tem ainda o Zico na parada, você está falando que ele disse que é a última, mas ninguém está investindo pra quando o Zico for, ficar uma pessoa no lugar, que é uma coisa que vai acabar. É uma coisa que você não é o culpado, eu não sou o culpado, mas tem muita gente por trás que é culpada, de não aguentar aquela cultura ali”*.³

Outra questão que procuramos abordar nesta pesquisa é o conflito gerado entre essas práticas sociais recorrentes e as novas práticas de consumo dos produtos culturais veiculados nos meios de comunicação. Estes produtos são criteriosamente produzidos de acordo com seus objetivos econômicos e políticos, e sua abrangência social cria novos rituais de consumo. Novas tecnologias são desenvolvidas para atenderem estas novas práticas, que consequentemente transformam a vida social.

Creio que seja relevante descrever como se deu a minha aproximação ao campo de pesquisa que me levou a realizar este estudo. Em 2005, em uma viagem de férias, ofereci carona a um colega de graduação chamado Gabriel Carrero. Durante a viagem ele me contou que havia participado da Festa da Farinhada daquele ano na Costa da Lagoa, e comentou que tinha realizado algumas filmagens. Pedi, então, para assistir as imagens que estavam com ele em sua filmadora, e no momento em que paramos para revezar a direção do veículo ele me passou a câmera. Continuei a viagem assistindo as imagens da Farinhada de 2005 na Costa da Lagoa.

3 Idem.

Percebi, através das imagens a que assistia, que em alguns momentos as crianças pediam para filmar. Seus registros eram bem criativos, e na hora eu disse: “Isso aqui é praticamente uma antropologia visual com crianças!”. Como ele estava de mudança, me deixou com o contato de Gabriela Pieroni, coordenadora de um projeto chamado *Rodando o Engenho*, na época. Ele disse que se eu tivesse interesse poderia procurá-la para participar do projeto. Foi aí que tive a idéia de oferecer uma oficina de vídeo para as crianças da Vila Verde.

Na semana seguinte liguei para Gabriela e marcamos uma reunião no Núcleo de Antropologia Audiovisual (NAVI) da UFSC, coordenado pela professora Carmen Rial, no qual eu era bolsista de iniciação científica. No dia marcado, fui trabalhar normalmente, e no caminho ofereci carona para uma garota muito simpática e extrovertida. Quando cheguei ao local marcado para a reunião, descobri que a garota da carona era a própria Gabriela Pieroni. Rimos da coincidência, e demos sequência à reunião que foi o ponta pé inicial deste trabalho.

A sincronicidade é um dos termos mais controversos e menos compreendidos da Psicologia Analítica de Carl Jung, que criou o termo empírico *sincronicidade* para “poder explicar acontecimentos que fogem da causalidade e das leis do tempo e espaço. Jung diz:

Como nos mostra sua etimologia, esse termo tem alguma coisa a ver com o tempo ou, para sermos mais exatos, com uma espécie de simultaneidade. Em vez de simultaneidade, poderíamos usar também o conceito de coincidência significativa de dois ou mais acontecimentos, em que se trata de algo mais do que uma probabilidade de acasos. (Jung, 2000)

Jung observou também que as sincronicidades ocorrem principalmente quando um arquétipo está constelado, e por isso possuem um caráter numinoso, ou seja, carregado de mistério e com uma natureza transcendente. Isso porque o inconsciente coletivo, com

seus arquétipos, possui uma natureza absolutamente transpessoal. Seriam as bruxas da Costa da Lagoa nos orientando?

Acredito que sim, pois como já foi mencionado no início deste texto, no final de 2005 eu estava filmando o I Simpósio de Pesca e Turismo, realizado em Florianópolis-SC, no qual Gilka Girardello apresentou seu trabalho sobre imaginário infantil na Costa da Lagoa, e ao final do evento a professora Carmen Rial me pediu para dar uma carona para Gilka até a Lagoa. Ali pude falar para ela sobre o projeto que vinha desenvolvendo com as crianças da Vila Verde, e conheci minha futura orientadora. Destaca-se que esta sequência de caronas em absoluta sincronia possibilitou a realização deste trabalho.

Através da oficina de vídeo na Costa da Lagoa, foi produzido um material para exibição durante a Festa da Farinhada, do ano seguinte, em julho de 2006, no engenho da Vila Verde. No filme as crianças retratam seu olhar sobre diversos elementos da vida cotidiana, explicam as fases da produção artesanal da farinha, e também entrevistam os mais velhos, inclusive durante a colheita da mandioca.

Durante as filmagens, as crianças ficaram livres para circular com a câmera, podemos perceber nestes momentos um diálogo da criança com o aparelho, em processos de subjetivação e tomada de consciência. Foi utilizado aqui o conceito de reflexividade da consciência, que faz parte do processo de retroalimentação de elementos sociais e individuais que atuam diretamente no processo de subjetivação.

Um exemplo que pode nos ajudar a ilustrar o conceito de subjetivação é o registro de Bruno, um menino de nove anos, que, depois de ter entrevistado um adulto que lhe contou quantos engenhos de farinha havia na Costa da Lagoa no século passado, pegou a câmera e foi para o mato, local que ele conhece bem. Quando assistimos às filmagens durante a edição, nos impressionamos com sua declaração para a câmera:

*Caramba, cara! Na Costa existiam mais de 200 engenhos de farinha, e agora só sobrou um! E é o nosso! Caramba! Bom pelo menos é o que estão dizendo. Olha só, neste terreno aqui também tem café! Mas não está na hora dele ainda não, tem banana também, olha só o tamanho dessa árvore!*⁴

O relato deste menino foi feito através da câmera para ele mesmo, deixando claro seu processo de subjetivação e de reflexividade de sua consciência. O registro deste processo leva, ainda, o questionamento para o restante do grupo, gerando uma discussão sobre a transformação do espaço físico da região.

Gilles Deleuze (1990), em seu livro “A imagem-tempo”, faz uma descrição de seu conceito de consciência-câmera, que se traduz através dos movimentos subjetivos que a câmera é capaz de engendrar, desdobrando-os em inúmeras reflexões propostas através dos reenquadramentos que ela é capaz de sugerir. Ele diz, com relação à consciência-câmera:

Não é a simples distinção do subjetivo e do objetivo, do real e do imaginário, é, ao contrário, a indiscernibilidade deles que vai dotar a câmera de um rico conjunto de funções, e trazer consigo uma nova concepção do quadro e dos reenquadramentos. Uma consciência-câmera que não se definiria mais pelos movimentos que é capaz de seguir ou realizar, mas pelas relações mentais nas quais é capaz de entrar. E ela se torna questionante, respondente, objetante, provocante, teorematizante, hipotetizante, experimentante, conforme a lista aberta das conjunções lógicas, ou conforme as funções de pensamento de um cinema verdade que, como diz Rouch, na verdade significa verdade do cinema (Deleuze, 1990, p.34).

Seguimos a proposição de Deleuze, que nos aponta para a possibilidade destes “reenquadramentos”. Podemos ver aí o diálogo entre o que já chega à nossa subjetividade com um significado pronto, um enquadramento da realidade posto, limitado, mas que

4 Trecho do vídeo *Filmando o Engenho*. (2006)

ainda assim deixa aberta a possibilidade para uma resignificação do recém apreendido.

Foram utilizadas como material de análise as imagens produzidas pelas crianças, assim como os diários de campo produzidos durante as oficinas de vídeo no engenho de farinha da Vila Verde. Esse tipo de registro, na forma de um diário sobre as impressões a respeito das vivências nas oficinas de vídeo, foi construído com base na experiência do pesquisador enquanto um dos participantes do grupo, retratando também suas angústias e expectativas em relação ao trabalho prático nas oficinas.

O diário de campo se tornou um instrumento fundamental de pesquisa. Ele pode ser utilizado para fazer o registro de minhas impressões, e para elaborar através dele o planejamento em relação ao desenvolvimento do trabalho, utilizando-o também de uma maneira reflexiva. Vale constar que a construção do diário em todos os momentos foi auxiliada e principalmente guiada pelo processo de assistir de forma sistemática às imagens produzidas pelas crianças. Buscou-se, assim, valorizar ao máximo a narrativa audiovisual assumida por elas.

Segundo Cecília Warschauer (1993), em seu livro *A roda e o registro*, o ato de registrar a própria prática é um instrumento que privilegia o ato reflexivo. “Este artesanato intelectual, feito através da prática do registro, ajuda a construir a memória compreensiva que é diferente daquela repetitiva e mecânica. Ela não é só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas atividades. Para abrir este espaço é necessário ter disciplina. Uma disciplina de alternância entre a cidade e a montanha que habitam em nós” (Warschauer, 1993, p.62).

Esta disciplina entre o envolvimento e o isolamento expressa a ambiguidade de um trabalho de caráter igualmente coletivo e reflexivo, como a tarefa de fazer pesquisa. As contradições, vivenciadas através

da entrega e reclusão, podem ser iluminadas pelos registros reflexivos, que nos mostram a riqueza da possibilidade que temos, enquanto pesquisadores, de transitar em pólos tão extremos da construção do conhecimento. Cito aqui um pequeno trecho do diário de campo a fim de ilustrar como seu deu a elaboração deste instrumento:

Florianópolis, Junho de 2006.

Era um dia de sol do mês de junho, estava acontecendo um mutirão no engenho com a finalidade de arrumar algumas coisas para a farinhada; consertar algumas paredes que estavam caindo, colocar uma pia, etc. Não cheguei a planejar nenhuma atividade específica para aquela tarde. Pensei em conversar com as crianças sobre o vídeo e achei que poderia ser interessante essa oportunidade do encontro entre as duas gerações. Deixei a câmera com Adriano, um menino da comunidade de aproximadamente 11 anos, ele ficou um tempo circulando e acabou entrevistando um dos membros da Associação do Engenho de Farinha da Vila Verde, chamado Castelo.

Adriano: Como vocês fazem a farinhada?

Castelo: Como é que a gente faz a farinhada? A gente colhe o aipim, traz pra cá, raspa, a criança raspa também, entendeu? Vai adulto, vai mulher, e daí coloca no coxo, lava a mandioca, depois vai pra seva, aí é um dia de seva, vai sevando. Quando chega no ponto o Fulano dali fala, está no ponto! Faz o polvilho também da mesma massa, e aí tu prensas naquela prensa ali! Aí vem no outro dia e fornece!

Castelo: E que repórter que tu é que não faz pergunta?

Adriano: Não é pra fazer pergunta.

Castelo: Que dia que será a farinhada? Dia 22 e 23 de julho. De onde é que vem o aipim? O aipim vem lá de cima da família do Rido, e a gente vai trazer de lancha esse aipim, é um aipim grande. O Silvio será o arrancador do aipim.

Adriano: E quando chega aqui?

Castelo: Vai chegar um dia antes, ou no mesmo dia bem cedinho. E tu é o cara que vai raspar, fechou?

Adriano dá um suspiro, começa a fazer uma pergunta e para no meio.

Castelo: Pensa antes de perguntar, rapaz! E como é que nasciam as crianças da Costa? (risos)

Esta pode ser considerada uma atividade de mediação cultural que ilustra o processo de reflexividade da consciência. Verificamos, através das entrevistas, o ímpeto das pessoas em compartilhar esses elementos culturais, e podemos concluir que esse é um primeiro passo para a construção de um processo baseado numa política de compartilhamento dos significados. A mídia-educação tem muito a contribuir em relação à formação de novas práticas sociais, que utilizem as mídias para construção de conhecimento, auxiliando assim na formação de espectadores que sejam também produtores.

Assim, percebemos que este vídeo tinha uma audiência específica, a comunidade da Costa da Lagoa, assim como as pessoas de fora da comunidade que estariam presentes na Festa da Farinhada, sendo que este é um público que só por estar ali se supõe que possua algum interesse pelo tema da produção artesanal da farinha de mandioca. Desta forma, a comunidade representou um duplo papel, de emissor e receptor daquele texto, falando de si para si, num processo que, como afirma Gilka Girardello, mantém a comunidade viva.

Lytard parece dizer que o laço social se fará desde que a comunidade se conte histórias, desde que ela fale de si mesma, para si mesma, não importando tanto o que é que está sendo contando. A comunidade que fala de si para si está viva, pois o laço narrativo fertiliza o presente com o passado, e através da centelha que une quem conta a quem ouve, como diria Bakhtin, faz com que eles partilhem por instantes da mesma “clareira imaginária” onde podem conspirar o futuro. (GIRARDELLO, 1998, p.85)

Citamos aqui outra passagem do diário de campo que ilustra o aspecto de mediação cultural, em que tivemos a oportunidade de perceber o processo de comunicação destes elementos culturais com outras comunidades:

Florianópolis 19 de setembro de 2008. Chamei Lucas e Adriano e comecei a conversar com eles sobre os planos e os movimentos de câmera, eles ouviram com atenção e então ligamos as câmeras para alguns exercícios. Eles fizeram imagens do contexto, as meninas costurando e cortando retalhos para enfeitar o engenho, alguns pássaros, árvores, a lagoa, o movimento dos barcos e imagens deles mesmos. Lucas pediu para assistir o que tinha gravado, voltei a fita e mostrei a ele no visor da câmera, ele assistiu e foi embora, dizendo que depois queria editar, eu disse que era melhor fazermos mais algumas imagens antes, ele concordou. Adriano parou de filmar e ficou cortando retalhos, eu fui amarrando alguns, ele pediu para voltar a filmar e pegou a câmera que estava no tripé.

Numa absoluta coincidência ou sincronia, chegou uma pessoa no engenho e se adentrou ao espaço da oficina, se apresentou como Nenê (Ademir Damasco), disse que era um documentarista e estava procurando um espaço na Costa para a exibição de seu novo vídeo “Farinhada” também realizado em um engenho de farinha em Santo Antônio de Lisboa. Achei a situação inusitada e perguntei se ele não se dispunha a conceder uma entrevista ao Adriano, que por acaso tinha acabado de ligar a câmera. Ele aceitou e prontamente começou a interagir com Adriano através da câmera, explicando a ideia de seu vídeo. Segue abaixo a transcrição da entrevista:

Adriano: Do que fala o seu vídeo?

Ademir: É sobre farinha, é um novo documentário chamado “Farinhada”, eu fiz em Santo Antônio, é sobre como é que se faz farinha de mandioca, porque lá eu encontrei talvez o último dos engenhos que tem uma prática idêntica à que eu conheço. Eu sou de Ratoles, então eu tenho na cabeça todo o engenho do meu pai, porque a gente vivia ali, eram engenhos

grandes que movimentavam toda uma família inteira, e ali tem todas as características de 50 anos atrás que eu conheço e com certeza através dos meus pais, no mínimo eles fazem uma coisa que há 100 anos atrás se fazia de forma idêntica, e vou mais longe, talvez há 150 anos atrás era assim. Eles têm essa característica lá, que é ter o engenho, ter os bois, onde eles treinam os bois pra isso, porque tem que ser boi especial se não eles descartam, porque não presta por isso, ou por aquilo, é malandro, ou é muito ríspido, e é um boi de 800 quilos... Adriano desliga a câmera por um momento e depois retorna ao mesmo quadro, com o entrevistado olhando diretamente para a câmera, endereçando sua fala para a criança. Percebemos, neste trecho, que a entrevista possibilitou um rico momento de transmissão cultural, tanto entre gerações, como entre comunidades diferentes, mediado pela câmera de vídeo.

Ademir procurou ser didático e orientou muito bem sua fala, deixando para nós um registro cheio de considerações a respeito da identidade cultural e do papel do vídeo-documentário na sua preservação e manutenção. Ficamos muito felizes com esta oportunidade, de termos uma pessoa que trabalha profissionalmente com os meios de comunicação falando diretamente para as crianças, e compartilhando as experiências de sua prática:

Ademir: Esse filme é um filme cultural, não é só cultural, ele é etnográfico, porque trata de uma raça, de uma cultura, que são os açorianos quando chegaram à ilha. Vou te dizer mais uma, quando esses açorianos chegaram por volta de 1748, em dois anos chegaram seis mil açorianos, a ilha tinha 300 pessoas, imagina o choque cultural, a enxertia. Então, esses caras dominaram toda uma cultura, devia ter uns índios aí pro interior, uns guaranis, então, imagina como esse pessoal influenciou nessa cultura. E esse é o registro que eu fiz da farinhada, de como se faz farinha de mandioca, todo o processo, o plantio, a preparação da terra.

O entrevistado explica como se dá o processo da farinhada na localidade de Santo Antônio de Lisboa, comparando-o com a farinhada

da Costa da Lagoa. E fala também sobre o processo de escambo que se dava entre as duas comunidades:

Ademir: Você vê, há tão pouco tempo e eu participei do escambo, que é a troca, a gente trazia o que produzia lá, cebola, alho, café, uma produção muito rica, e eles levavam o peixe pra lá. O dia que dava um lance muito grande eles avisavam e a gente trazia e trocava o peixe e deixava alguma coisa aqui (na Costa da Lagoa) e escalava os peixes, botava tudo nos varais, salgava tudo, empilhava, e o peixinho, aquilo servia pro ano inteiro salgadinho. Aí tu botava em cima da chapa do fogão, ou escaldava e fazia ensopadinho, tinha que tirar o sal e fazia pilhas assim de peixinho seco.

Adriano: (segurando a câmera) Minha avó também faz assim...

Percebemos nesta passagem, que o processo dialético de transformação da identidade dos habitantes dessas comunidades se deu após o início do processo de urbanização, enfatizando o choque de valores entre o seu modo de viver comunitário, com trabalho coletivo voltado para a subsistência, e a entrada de novos habitantes, com outros costumes e diferentes significados acerca do mesmo espaço. Podemos considerar aqui também o impacto da chegada dos meios de comunicação na comunidade, em relação à ao processo dialético de transformação da identidade cultural.

Neste sentido, podemos afirmar que a construção de novas práticas sociais, mediadas por tecnologias que privilegiem o registro dessas práticas sociais recorrentes, inseridas dentro de uma continuidade histórica, também é uma maneira de construir a própria história.

Esse vaivém entre a experiência e a memória é central para compreensão dialética do olhar, com base na leitura realizada pelo olhar que “a criança” lançou no passado aos objetos culturais ao seu redor. As imagens dialéticas, dizia Benjamin, eram construídas como se olhássemos pelo telescópio o passado através do presente. (Girardello, 2008).

É através desta proposição de Benjamin que buscamos verificar, dentro do processo das oficinas de vídeo, a dialética do olhar das crianças da Vila Verde sobre o engenho de farinha, o qual se mostra neste contexto de transformações como um patrimônio cultural, ao mesmo tempo material e imaterial.

Iremos realizar agora algumas considerações gerais sobre os vídeos produzidos em parceria com as crianças da Vila Verde. A primeira questão que vamos abordar diz respeito à autoria da narrativa. Estamos considerando estes vídeos como obras de autoria coletiva, apoiados no conceito de autoria de Bakhtin, que enfatiza sua dimensão coletiva e social. Os registros em vídeo aconteceram em sua maior parte de maneira espontânea, e verificamos que em alguns momentos assumiram uma estética televisiva, como no caso dos registros realizados por Bruno durante a colheita da mandioca. Pudemos verificar alguns registros nos diários de campo que os comparavam a uma equipe de reportagem. Esta afirmação ganha força a partir do estilo narrado de fazer os registros que muitas crianças empregaram em suas filmagens. Percebemos, assim, a influência de uma estética televisiva, baseada na vídeo-gramática proposta por Joan Ferrés (1996).

Apontamos como principal traço de identificação as narrações das crianças no momento da captação das imagens, percebe-se que esta ação busca dar sentido ao que as crianças estão vendo. Isto se exemplifica através da frase: - “*Como vocês podem ver*”, que foi muito utilizada pelas crianças durante as filmagens para iniciar alguma sequência de imagens, sendo que a partir daí elas passavam a explicar para a câmera o que viam. Nestas passagens aconteciam momentos de reflexão, que eram levados posteriormente ao grupo através dos registros, abrindo espaço para discussão daqueles temas.

Podemos utilizar este aspecto para descrever o processo de representação que uma criança faz de seu mundo através de qualquer

linguagem, o que diz muito a respeito de quem é essa criança, e ainda de como ela foi e está sendo constituída como sujeito, ou então do papel que ela ocupa no mundo dentro de sua teia de relações sociais, com sua família, sua comunidade, sua escola e seus parceiros.

Como já mencionamos anteriormente, uma característica importante do processo das oficinas de vídeo na Vila Verde, foi o fato de a comunidade ter representado um duplo papel de emissor e receptor dos vídeos produzidos em parceria com as crianças. De acordo com os aspectos-chave da mídia-educação, podemos dizer que a comunidade foi, ao mesmo tempo, a *agência* e a *audiência* desses textos audiovisuais. Este aspecto é muito relevante dentro da reflexão que procuramos realizar, pois estamos focando grande parte da nossa atenção no caráter da reflexividade deste tipo de atividade, envolvendo a produção de textos de mídia por crianças. Uma associação que já deve estar explícita, nas considerações que este trabalho procura levantar, é a relação entre a capacidade reflexiva do vídeo e possibilidade de distanciamento que o mesmo provoca. O motivo da escolha deste tipo de metodologia pode ser justificada através do significado de renovação que o olhar da criança representa. Assim, os registros se tornam também simbólicos e revestidos deste significado de renovação, ao realizar a devolutiva das imagens para a comunidade.

A pesquisa aqui relatada, assim, procurou demonstrar como a mídia-educação se transforma em uma possibilidade de construirmos novas práticas que podem auxiliar na ressignificação de conteúdos sociais, históricos e culturais, através de um processo dialógico entre as gerações. *"Pelo olhar da nova geração, vida longa à Lagoa da Conceição"*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press, London, 2003.
- BUCKINGHAM, D. GRAHAME, Jenny. SEFTON-GREEN, Julian. *Making Media – Practical Production in Media Education*. English & Media Centre, 1995.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Florianópolis: Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.
- FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GODIO, Matias. *500 quilos*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1998.
- GIRARDELLO, G. A dialética do olhar na produção de imagens com crianças. In: PONTES, A. & NASCIMENTO, A. *Educação e Comunicação: Diálogos possíveis*. Rio de Janeiro. Corifeu. 2008.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura, notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In *Revista Educação e Realidade: Cultura, mídia e educação*, 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- JOBIM e SOUZA, Solange & BARCELOS, José D. Cinema, narrativa e subjetividade. In JOBIM e SOUZA, Solange (org.) *Subjetividade em questão. A infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000.
- JUNG, C. G. *Sincronicidade*. Petrópolis: Vozes, 2000, 10ª edição.
- LAGO, Mara Coelho de Souza. *Modos de vida e identidade: um estudo sobre sujeitos no processo de transformação social, na Ilha de Santa Catarina*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1991.
- OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Júlia (Org.). *Cultura, Poder e Educação: Um debate sobre estudos culturais em Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

YOGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

4

Gislene Natera

A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PERSPECTIVAS DE TRABALHOS EM PARCERIA

Este texto é decorrente de pesquisa de mestrado - AZOR, Gislene Natera. *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na Rede Municipal de Florianópolis* - (PPGE/UFSC, 2010), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.99-116

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de pesquisa de mestrado que entende a escola como um espaço privilegiado para contribuir com a formação cultural das crianças, especialmente em um momento em que as artes e as comunicações (Santaella, 2005) convergem e desobedecem as fronteiras culturais.

O ensino de música na escola básica no Brasil ainda se justifica por valores, funções e argumentos bastante variados. Porém, para refletirmos sobre o ensino de música nas escolas, os documentos que se relacionam com o ensino de artes são as fontes preliminares. Desta forma, a partir da obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica do País -Lei 11.769/2008- e do Parecer CNE/CEB-n.4, tornou-se urgente estudar as possibilidades e os limites dos trabalhos em parceria entre os educadores musicais e os demais professores.

Assim, a pesquisa empírica constou em assistir 49 horas/aulas com um educador musical durante o 2º semestre de 2009; 25 horas/aulas com professora de sala (pedagoga) no 1º semestre de 2010 e com entrevistas semiestruturadas com o educador musical e com mais 9 pedagogas.

OS DOCUMENTOS E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9.394/96, que realizou modificações, dividindo a educação escolar em Educação Básica e Educação Superior, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá

componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, artigo 26).

Em 1997, o Ministério da Educação - MEC iniciou a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, que formalmente não têm um caráter obrigatório, mas que se configuram em uma orientação oficial para a prática pedagógica, servindo inclusive como referência para a avaliação das escolas. A partir da Lei 9394/96 e dos PCNs, a designação Educação Artística foi substituída pelo termo Arte, sugerindo desta forma, o fim da prática polivalente. Os PCNs são divididos em 10 volumes, sendo o 6º volume o da área de Arte. Nele são propostas quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Segundo Penna (2008, p. 134-135), a música é concebida nos PCNs de forma bastante aberta, pois sugere diversidades musicais em diferentes campos de produção (erudito, popular, mídias) e busca integrar a vivência do aluno e ampliá-la. Já as propostas para a música de 5ª a 8ª série, segundo a autora, possuem um caráter mais ambicioso, devido à abrangência e à profundidade dos conteúdos previstos.

Podemos afirmar que estes documentos representam mudanças importantes para a educação musical, já que uma das interpretações possíveis do que eles dizem é que a música (uma das modalidades que constituem as artes) esteja presente nas escolas como disciplina curricular. Porém, “não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula” (Penna, 2008, p. 128).

Em 18 de agosto de 2008, foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 11.769/2008, que alterava a Lei nº 9.394/96, estabelecendo que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas

não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo", ou seja, o ensino da arte. (Brasil, 2008, parágrafo 6). Porém, o responsável pelo seu ensino nas escolas não é necessariamente o profissional licenciado em Música.

De forma coletiva (junto aos professores, associados e responsáveis estaduais e federais), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) organiza, proporciona e direciona reflexões, ações e contribuições para possibilitar o melhor retorno possível da música ao espaço escolar, do ponto de vista da educação formal, tornando-se assim um referencial para os educadores musicais em rede nacional. Segundo pesquisas recentes da área de Educação Musical¹, parece ter havido um avanço significativo em relação à presença da música no contexto escolar, porém, o atual desafio ainda está nas discussões referentes à sanção da Lei 11.769/2008.

Ainda neste mesmo ano, surge o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que defende e ressalta a necessidade de que os

... professores de áreas específicas, especialmente no caso da Educação Física e de Artes, devem estar preparados para planejar adequadamente o trabalho com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos (Parecer CNE/CEB nº 4/2008, parágrafo 10, p. 2-3, grifos do documento).

E a perspectiva de trabalhos cooperativos também é valorizada explicitamente no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que continuamos a citar:

Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas

1 Maiores detalhes ver: Figueiredo, Alberti e Souza (2009). Orientações Legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola: investigando a legislação educacional em estados brasileiros. In: *XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais. Londrina, 2009, p.960-969.

preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Parecer CNE/CEB nº 4/2008, parágrafo 11, p. 3, grifos do documento).

Delimitou-se então como problemática desta pesquisa a necessidade da presença dos educadores musicais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis e as possibilidades de eles atuarem de forma articulada com os professores de sala, em prol da presença significativa da música na produção cultural das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA FORMAÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS

Entre vários educadores musicais brasileiros, Lydia Hortélio (2008) sempre destacou a importância de a escola abrir mais espaço à expressão das crianças, sugerindo que a escola deva incluir a 'cultura do brincar'. Hortélio problematiza a consciência da escola quanto à importância do brincar. Afirma que em seus cursos encontra educadores que se sentem aprisionados em sistemas políticos pedagógicos preocupados somente com os conteúdos.

Porém, como justificativas metodológicas é comum a escola dizer que as crianças "aprendem brincando". Segundo Borba (2007), o brincar vem como um pretexto para o ensino de um determinado conteúdo (um bom exemplo seria a utilização de músicas para memorizar informações, ou jogos para se aprender matemática), perdendo o sentido da brincadeira. A autora afirma que devemos e podemos utilizar a ludicidade na aprendizagem, porém, quando utilizada apenas para

atingir resultados preestabelecidos, não estará garantindo a experiência da brincadeira como cultura. Para garantir a experiência do brincar como cultura, precisamos centrar “a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender” (Borba, 2007, p. 44).

Kishimoto (1999) apresenta quatro possibilidades do brinquedo: Brinquedo educativo, Brincadeiras tradicionais infantis, Brincadeiras de faz de conta e Brincadeiras de construção. *O Brinquedo educativo* (ou jogo educativo) é aquele que possui fins pedagógicos e, segundo a autora, tem duas funções: a função lúdica, quando o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando é escolhido voluntariamente; e a função educativa, quando o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (p.37). São considerados, por exemplo, o quebra-cabeça, noções de sequência, tabuleiro, móveis, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora entre outras.

Ao permitir a ação intencional (a afetividade), a construção de representações mentais (a cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (o físico) e as trocas nas interações (o social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 1999).

As *Brincadeiras tradicionais infantis* são aquelas filiadas à cultura popular. São associadas à cultura não oficial, desenvolvidas de modo oral e não cristalizadas, ou seja, são transmitidas de geração em geração, sendo que algumas brincadeiras mantêm suas estruturas iniciais, enquanto outras se modificam e recebem novos conteúdos, sem deixar de garantir a presença do lúdico, da situação imaginária. Entre muitas, se encontram a amarelinha, o pião e as parlendas.

As *Brincadeiras de faz de conta* também são conhecidas como brincadeiras simbólicas. São aquelas em que mais se evidencia a situação imaginária. Aparecem nestas brincadeiras o mundo social, a família, os pares e o currículo apresentado pela escola. “É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano” (Kishimoto, 1999, p. 39-40).

As *Brincadeiras de construção* “são consideradas de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança” (Kishimoto, 1999, p. 40). Neste caso, seriam brincadeiras onde a criança deve experimentar “o fazer”. Ela deve ser estimulada a partir de algum material físico ou sonoro a criar novos brinquedos, jogos, objetos e regras. É o espaço para que a criança organize suas ideias, realize um planejamento para a construção do mesmo e construa algo funcional, palpável, concreto. Um bom exemplo seria a composição musical com diferentes possibilidades de arranjos, inclusive com a utilização de instrumentos alternativos.

Os estudos de Brito (2003) são outra importante referência na área de educação musical, recorrendo sobre os aspectos fundamentais da arte, mas também ao mundo dos significados e sentidos do mundo, interligando, música, educação e educação musical. Delalande, (apud Brito, 2003, p. 31) afirma que música é jogo, e relaciona a atividade lúdica infantil proposta por Jean Piaget a três dimensões presentes na música: (1) jogo sensório-motor, que é vinculado à exploração do som e do gesto; (2) jogo simbólico, que é vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical; e (3) jogo com regras, que é vinculado à organização e estruturação da linguagem musical. Como exemplo, o autor afirma que ao realizar um concerto podemos observar os três tipos de jogos:

O solista mostra seu virtuosismo mediante o jogo sensório-motor, enquanto trechos musicais líricos constituem expressões simbólicas. E toda a parte que diz respeito à estruturação da composição pode ser relacionada ao jogo com regras. (Delalande apud Brito, 2003, p. 31).

Trazendo esses conceitos para as diferentes músicas e brincadeiras que aprendemos com nossos pais, professores e amigos, Brito (2003, p. 101) também ressalta que as parlendas e os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam os bebês e as crianças. Dessa forma, a autora afirma que as parlendas são as brincadeiras rítmicas com rima e sem música, e os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...) e que junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores.

CONTEXTO DA ESCOLA ALFA DE FLORIANÓPOLIS

Nos anos de 2009 e 2010, a música esteve institucionalmente presente através do professor especialista nos anos iniciais, de forma experimental, apenas em duas escolas na RME de Florianópolis. Uma delas é a escola Alfa², que possuía um único professor especialista ao qual identificaremos como Paulo³.

A escola Alfa situa-se em um bairro da Ilha de Santa Catarina, em Florianópolis, onde ainda hoje se desenvolve a pesca de camarão e a coleta de berbigão. Passeando pelo Bairro, se encontra terrenos de

2 Pseudônimo da escola para preservar anonimato de seus professores.

3 Pseudônimo escolhido pelo sujeito. Entrevista Exploratória realizada em 17-06-2009.

mangue e de mata atlântica, e também gavião, garça, joão-de-barro e marrecos, e ao mesmo tempo lixo pelo caminho.

O bairro tem estabelecimentos públicos e privados. Como estabelecimentos públicos o bairro possui duas escolas municipais, um posto de saúde, creche, NEI⁴, APAM⁵ e praça de lazer. Como estabelecimento privado: posto de gasolina, salão de beleza, supermercado, restaurante, sorveteria, locadora de vídeo, farmácia e lojas.

Segundo o seu PPP (2009), a escola foi criada em 1992. Estima-se que vivam aproximadamente 13.000 habitantes no Bairro, um espaço marcado por contrastes sociais, culturais, ausência de espaços de lazer, saneamento básico precário, etc. A comunidade atendida pela escola tem, em sua maioria, renda familiar entre um e três salários mínimos, ou sobrevive de auxílio-governo, moram em casas próprias que não possuem rede de esgoto, e muitos ainda recebem água da cachoeira. As maiores famílias são as que vivem em condições mais precárias. Há muitas famílias chefiadas pela mãe, conforme pesquisa sócio-econômica-cultural realizada pela escola (Azor, 2010, p. 160-161).

A escola Alfa ofereceu as seguintes atividades no contraturno/2009: Artes Plásticas, Dança, Futebol, Capoeira e Orquestra. Ofereceu aos sábados/2010: violino, violoncelo, circo colégio, atletismo, crochê, vagonite e capoeira. Possui como Objetivo Geral, construir e desenvolver um trabalho coletivo, num processo democrático de decisões que envolva todos os membros da comunidade escolar. Entre os objetivos específicos, interessa para este trabalho o 6º item: "Valer-se das linguagens expressivas - corporal, gráfica, verbal, matemática, plástica e simbólica - para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e valores, interpretando, questionando, ressignificando e reapropriando-se das produções culturais" (Azor, 2010, p. 161).

4 NEI- Núcleo de Educação Infantil.

5 APAM- Associação de pais e amigos do menor.

O PROFESSOR DE MÚSICA, PEDAGOGAS E A PRÁTICA MUSICAL

Por um lado, temos Paulo⁶, que é professor com Licenciatura em Música, formado pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Paralelamente, trabalhou 4 anos e meio de técnica vocal e depois viveu um ano na Alemanha, dedicando-se ao estudo técnico, pois queria “virar cantor lírico”.

Apresentou-se descontente com algumas disciplinas e/ou com alguns professores da Universidade. Questionou insistentemente a relação entre teoria e prática, afirmando que às vezes encontramos “uma teoria linda e maravilhosa, mas não é aquilo que acontece em sala de aula”. Tentando fazer elogios a outros professores universitários, afirmou que o professor “não era da área de educação musical, mas fez um trabalho com crianças, e [tudo] que ele falava dava certo”. Observa-se em seu comentário que o músico, entendido aqui como o profissional bacharel em algum instrumento, sabe dar aula melhor que os educadores musicais (licenciados). O comentário parece ser o de senso comum, ou ainda pior, reforça um clichê de que o educador musical dá aula de música sem saber música.

Por outro lado, valorizou muito os professores universitários que trouxeram a compreensão e o conhecimento associados à prática musical e deixou registrada sua boa lembrança dos professores Viviane Beineke e Sergio Freitas pela elaboração do material didático que ainda utiliza em sua prática musical. Vale ressaltar que na época da pesquisa Paulo era jovem, professor substituto na Rede Municipal e não tinha mais que cinco anos de experiência profissional.

6 Alguns dados mais específicos do professor Paulo não serão oferecidos para se manter o sigilo, visto que a área de música da rede conta com poucos profissionais.

Tínhamos também como participantes desta pesquisa, nove professoras dos anos iniciais, sendo oito professoras Pedagogas e uma professora de Geografia. Entre elas, apenas uma teve aula de música em sua formação. Tínhamos uma professora que estava em seu primeiro ano de prática pedagógica e as outras entre oito e 25 anos de carreira. Apenas cinco delas haviam feito especialização. Dentro desta realidade as práticas musicais foram quase inexistentes no contexto de minhas observações.

Porém, nas entrevistas, quando perguntada sobre a música estar em seu planejamento, a professora Clara afirmou que a música “faz parte do seu planejamento”. Outras disseram que utilizam “aquela música básica, [selo] Palavra Cantada, [...] que tem lenda, parlenda” (Lisa) ou que a usam para “ajudar na produção textual deles” (Ana). De qualquer forma, todas se referem à música com a função de auxiliar a alfabetização, não aparecendo referência alguma à música por si só, ou pelo seu valor estético (Azor, 2010, p. 173).

Em entrevista, Paulo demonstrou medo de que a oferta de uma disciplina de formação musical nos cursos de Pedagogia tirasse a disciplina de Arte/Música da responsabilidade do educador musical afirmando que

elas deveriam ter na faculdade era uma disciplina, talvez, não pra aula de música, mas pra ver a capacidade que o professor de música tem...o meu medo é de confundir que por elas terem uma disciplina de música, elas acreditem que elas que podem dar aula de música, porque eu acredito que quem tem que dar aula de música é um especialista e não o pedagogo (Paulo apud Azor, 2010, p. 191).

Já as professoras não só acreditam que é muito importante possibilitar aulas de música com o especialista nos Anos Iniciais, como acham que “uma aula [por semana] é muito pouco!” (Rosa). Baseadas nas experiências que suas crianças estão tendo, garantem que a música

serve para: “auxiliar a concentração [...e de] compartilhar algumas coisas com os outros” (Ana); “desenvolver o hábito de ouvir, de poder discriminar os sons, de perceber o toque do corpo, os barulhinhos, os sons” (Jane, p. 4); a “memorização, atenção” (Rosa); que o professor especialista possa “traz[er] outras culturas, [...] trabalha[r] a voz” com eles (Camila); enfim, porque “amplia o nível de conhecimento das crianças” (Paula) (Azor, 2010, p. 173).

Contraditoriamente, em outros momentos as professoras sugeriram que a presença do professor especialista fragmenta os saberes e tira delas a responsabilidade, o interesse e o empenho em incluir a música em seus planejamentos.

Segundo elas, normalmente as professoras dos Anos Iniciais apresentam dificuldade em trabalhar a música no seu planejamento, porque sentem “falta da formação” especializada (Amanda, p. 2) e acabam trazendo sempre as “músicas que a gente sabe de quando era criança, música que todo mundo canta, cantiga de roda” (Paula, p. 4). Desta forma, as professoras garantiram que a prática pedagógico-musical das professoras dos anos iniciais que não tiveram música na sua formação “não passa de conhecimentos além do senso comum” e que por isso acabam se desestimulando e não percebendo interesse da parte das crianças.

Paulo afirmou que na sua prática percebe uma grande diferença entre os alunos que realizam aulas de música na escola com o especialista, e os alunos que vêm de outras escolas onde não tiveram aula de música, apresentando esses últimos “grande dificuldade em aprendizagem”.

Para Paulo, possibilitar aulas de música nos Anos Iniciais

significa dar oportunidade às pessoas de terem acesso à cultura, de serem iguais aos outros e não excluídos da sociedade. De terem a oportunidade de desenvolver habilidades que somente a

música oferece, e [serem conscientes] de que estas habilidades ajudam nas outras disciplinas, como a concentração, memória, percepção e sensibilidade. (Paulo apud Azor, 2010, p. 193).

Através das entrevistas contatou-se que a vivência/experiência das professoras com as mídias é que contribui ou não para que as crianças tenham a possibilidade de manusear esta ou outra mídia. A maioria das professoras disse não dar espaço para as crianças trazerem músicas de casa, ou músicas “da mídia”, a não ser “nas festas de aniversário” (Amanda). Quando trazem, são “só essas daí do *rebolation* da vida!” (Paula) (Azor, 2010, p. 178).

Diferentemente de todas, Camila afirmou que “eles trazem muito as músicas que estão na mídia... bastante!”. Segundo ela, depois da brincadeira “a gente dá um norte” e “às vezes, tem que ir trabalhando essas músicas assim, ó... com cuidado, porque são músicas que têm apelação muito forte, né... tipo assim... ‘créu’... essas coisas assim.” Para a professora este trabalho ou estas conversas são necessárias porque as crianças “não sabem alguns significados” e também “porque tem pai que vem reclamar, né, e [também] saber por que a gente está trabalhando isso”. Essas falas de Camila ajudam a pensar que há profissionais capazes de se arriscar em assuntos que não dominam em nome de buscar entender o contexto em que a criança se mostra envolvida (Azor, 2010, p. 179).

Paulo afirmou que não possui tempo para trabalhar ou oportunizar músicas das mídias trazidas pelas crianças. Explica que um conteúdo sempre está amarrado em outro, não cabendo neles músicas de outros contextos. Para Paulo, discutir a qualidade das músicas é bem complicado. Acredita que é de má qualidade “aquilo de te desvaloriza enquanto ser humano, que te agride, aquelas músicas que fazem você deixar de ser humano e passar a ser um objeto de prazer”. Paulo nunca foi orientado para saber lidar com este

assunto, mas acha que “deveríamos trabalhar” este tipo de música também (Azor, 2010, p. 202).

Paulo acredita que o professor de música “sempre acaba influenciando seus alunos quanto ao repertório, por mais que o professor se mostre neutro, ele sempre influencia de uma forma ou de outra”. Ele finalizou afirmando que seria importante que todos tivessem “educação musical desde a infância” acreditando que assim as pessoas não teriam uma visão ‘errada’ dos educadores musicais e saberiam “ouvir e distinguir o que seria uma música de qualidade ou não” (Azor, 2010, p. 179).

Aqui, mais uma vez parece estar implícito que o educador musical sabe distinguir a música de boa e má qualidade, porém o próprio Paulo afirma suas incertezas e se posiciona dentro do senso comum, ou seja, apresenta a música sendo avaliada pelo que ela transmite, e até pelo ponto de vista moral.

Quanto às escolhas musicais, as professoras disseram que música de ‘boa qualidade’ é aquela que está em um contexto bem real e tem mensagem (Paula), que tem bom conteúdo e boa autoria (Rosa), ou seja, que sugere boas atitudes (Isabelly). Música de ‘má qualidade’, por sua vez, é aquela que enaltece a violência e que sugere que tem que pegar e estuprar mulher (Clara), que tem apelo sexual (Ana), que tem linguajar baixo e fala palavrões (Isabelly) (Azor, 2010, p. 180).

A maioria das professoras entrevistadas disseram acreditar que a professora é referencial e que deve ser uma mediadora crítica e reflexiva junto aos alunos. Resumidamente, para se sentirem seguras quanto a exercerem a posição de referencial para seus alunos, as professoras afirmaram que é preciso ter conhecimento específico de música e vontade [de ocupar esse papel] (Amanda); saber contextualizar a obra e o artista (Paula); e também colocar a música no planejamento,

discutir as possibilidades de trabalhos com seus pares, e contar com apoio pedagógico (Isabelly) (Azor, 2010, p. 182).

Enfim, este relato nos mostra a distância que existe entre a cultura(s) da escola e a cultura(s) das mídias. Observa-se que o dilema da qualidade não é exclusivo dos educadores musicais e professoras dos Anos Iniciais, mas diz respeito à educação de modo geral.

Assim, posso assegurar que atualmente, a cultura das mídias faz parte de nossas vidas e praticamente não se discute a necessidade de a escola incluí-la. Porém, é preciso que os professores percebam que estudar as mídias é primeiramente conhecê-las, perceber as diferentes formas que as pessoas se apropriam delas, os seus diferentes significados, mas também aprenderem a utilizá-las de forma educativa e pedagógica.

Essas entrevistas mostram que a escola precisa incluir a cultura das mídias e se preocupar com as possibilidades de mediações das diferentes produções de sentidos. Assim, sinto que para a música estar presente de diferentes formas no planejamento e no cotidiano das professoras é preciso que a escola, como instituição, conceba e organize suas necessidades em relação ao conhecimento musical.

Segundo as aulas de música que observei, constatei que nas aulas das crianças pequenas (1º e 2º anos), Paulo valoriza o ritmo, trabalhando pulsação, acento e célula rítmica – ostinato; valoriza o canto, com canções folclóricas, parlendas e brinquedos cantados; valoriza a cultura e a tradição popular, com brincadeiras e músicas do folclore regional; fórmulas de compasso, com brincadeiras e; composição. Paulo traz o “brincar” como conteúdo nas suas aulas. Traz para o seu planejamento jogos, brincadeiras e brinquedos cantados, apesar de não os citar e de confessar que “... tem muita coisa que eu não coloco porque eu não sei [colocar].” (Paulo apud Azor, 2010, p. 223).

Nas aulas com as crianças maiores (3º e 4º anos), observei que elas comprovam a importância que Paulo dá para a ampliação do repertório na construção da cultura infantil. Identifiquei cuidados com o aparelho auditivo, estudos sobre compositores e suas obras, contextualização da música em seu período histórico, apresentações de diferentes manifestações folclóricas e sua relação com a tradição regional, o incentivo a releitura e a criação de arranjos.

Assim, percebo que Paulo elabora essa construção cultural na formação da criança passando por uma escolha pessoal, mas também por mediações de aspectos objetivos presentes na instituição em que trabalha. Sua escolha musical é caracterizada pelas representações eruditas e populares. Entretanto, em nenhum momento das aulas observadas apareceu qualquer tipo de música popular massiva. Não se falou em hibridismo cultural, mesmo quando se contextualiza a música nordestina, que possui tantas referências híbridas, como Lenine, Chico Cesar e Zeca Baleiro, segundo Souza (2007).

Não foi observada por mim nenhuma interação entre Paulo e as professoras de sala. Praticamente elas apenas estão fisicamente no espaço, pois realizam outras atividades durante aquele tempo. Por outro lado, também não há nenhum convite vindo de Paulo, para que elas participem. Configura-se assim uma grande dificuldade para a realização de trabalhos em parcerias, já que nenhuma das partes faz movimentos para que haja interação.

Em entrevista, Paulo afirmou que a dificuldade de se realizar parceria “é porque as professoras mais antigas [...] estão cansadas [...] e] querem sair” (Paulo), porém, apesar de jovem, ele também não estimulou a parceria nas situações observadas, preferindo inclusive que as professoras se ausentem durante as aulas (Azor, 2010, p. 223).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conviver com as leituras, interpretações, e práticas de diferentes profissionais da RME de Florianópolis possibilitou-me muitas reflexões, muitos conflitos e entendimentos sobre o assunto que me propus a estudar. Aos poucos, foi possível perceber a amplitude do tema e as inúmeras possibilidades de se trabalhar num campo tão extenso, rico e complexo como as necessidades e dificuldades do trabalho em parceria entre educadores musicais e professoras dos anos iniciais, no contexto de uma cultura marcada pela mídia.

Neste cenário, considero de fundamental importância a presença e a permanência do cargo de professor especialista em música nos anos iniciais da RME de Florianópolis. Descrevendo as práticas musicais representativas da RME de Florianópolis, parece-me que cabe à Prefeitura não só a responsabilidade por contratar mais profissionais especialistas em música, reorganizar seus espaços físicos e comprar instrumentos adequados às idades das crianças, mas também a responsabilidade de proporcionar espaço, tempo e orientação aos professores para que ocorram mais trabalhos em parceria no ambiente escolar, diminuindo assim o senso comum de que a escola produz conhecimentos fragmentados.

Enfim, a partir do material empírico que reuni, posso sugerir que também é necessária uma abordagem mídia-educativa no ambiente escolar, visto que esta pesquisa identificou quase que uma negação da(s) mídia(s) tanto no discurso das professoras como no do professor especialista. Sugerimos assim, que a escola invista em espaço de formação aos seus profissionais incluindo a cultura letrada, a brincadeira, a música, o movimento e a(s) cultura(s) da(s) mídia(s), para podermos pensar juntos sobre as possibilidades de mediações necessárias.

REFERÊNCIAS

- AZOR, Gislene Natera. *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na Rede Municipal de Florianópolis*. Dissertação [mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro d Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. SC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, 1997.
- _____. CNE/CEB nº4/2008. *Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos*.
- _____. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19, ago, 2008. Seção 1, p. 1-2.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino Fundamental de nove anos- orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A. R. do. 2ª Ed. Brasília, 2007. p. 33-45.
- BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- HORTÉLIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. In: *Almanaque de cultura popular/ Papo cabeça*. Out. 2008, p. 23-25.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre. Sulina, 2008.
- SOUZA, Jusamara. *Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical*. Revista da Abem, v.18, p. 16-20, 2007.

5

Eloíza Schumacher Correa

Monica Fantin

VIDEOGAMES: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM COGNITIVA, SOCIAL E CULTURAL EM JOGO

Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado realizada por Eloíza Schumacher Corrêa, *Aprende-se com videogames? Com a palavra os jogadores* (2010), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Monica Fantin, e foi originalmente publicado nos Anais da 34^a. Reunião da ANPED, Caxambu, 2011.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.117-139

O poder atrativo dos videogames é inegável. Crianças, jovens e adultos conseguem ficar concentrados por horas a fio num jogo. Os objetivos e as fases a ser ultrapassadas prendem a atenção dos jogadores de forma surpreendente. Como qualquer jogo, os videogames dão prazer a quem joga. Contudo, para além do aspecto divertimento, crescem as discussões sobre o potencial de aprendizagem implícito nesses jogos e seu papel na educação. Com esse propósito, este artigo discute algumas considerações desenvolvidas numa investigação no campo da mídia-educação a fim de entender o videogame tanto do ponto de vista da reflexão teórica como do lado de quem interage com eles, os jogadores. O texto contextualiza os videogames no universo dos jogos, discute as competências envolvidas sua relação com a aprendizagem e apresenta algumas falas de jogadores para analisar sua percepção a esse respeito.

INTRODUÇÃO

Diante de tantas terminologias diferenciadas: jogos eletrônicos (Murray, 2003), videojogos (Orozco, 2006), jogos digitais (Buckingham, 2006), jogos de computador, games (Santaella e Feitoza, 2009), a exemplo de Jonhson (2003) e Alves (2005) que se referem a games, jogos eletrônicos e videogames como sinônimos, utilizaremos o termo videogames em sua concepção mais ampla, que envolve a especificidade dos jogos eletrônicos, computacionais, digitais e jogos *on line*.

Ao assinalar algumas propriedades essenciais dos ambientes digitais, Murray (2003), oferece importantes pistas em relação ao poder atrativo dos videogames. Segundo ela, os videogames envolvem uma variedade de comportamentos complexos e aleatórios, dando ao jogador a possibilidade de experimentar sentimentos diversos

e de identificar-se com eles; provocam a sensação de potência devido à oportunidade de ação por conta própria; permitem vivência e engajamento; incorporam uma possibilidade ilimitada de ações e simulações; possibilitam a realização de ações e a observação do resultado dessas ações; permitem a realização de transformações constantes, a experimentação de diferentes soluções para um mesmo problema, a possibilidade infinita de reinícios e a manutenção do engajamento pela via do adiamento da resolução do enigma.

Outros autores também justificam a atração provocada pelos videogames. Johnson enfatiza que o que atrai o jogador é o sistema de recompensa existente no jogo: “Quando você está preso a um jogo, o que o atrai é uma forma elementar de desejo: a vontade de ver a próxima coisa” (2005, p.31). Para ele, a recompensa como premiação por um desafio vencido funciona muito bem nos videogames porque certos jogos são absolutamente difíceis. Do mesmo modo, Gee (2009) e Orozco (2006) consideram que o elemento que mais atrai nos videogames é o desafio.

Tanto as possibilidades de ação como as dificuldades e os desafios evidenciam esse tipo de jogo como uma tarefa complexa que exige que o jogador mobilize uma série de habilidades e/ou competências enquanto joga. Tentar explicitar que competências são essas e o ponto de vista de seus jogadores sobre tal aprendizagem é o propósito desse artigo.

1. VIDEOGAME NO UNIVERSO DOS JOGOS

Pensar o jogo implica pensar o sujeito que joga, e pensar o sujeito que joga implica pensar todo o contexto sociocultural em que o jogo acontece. Como toda atividade humana, o jogo envolve

diferentes dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e culturais presentes em diferentes contextos históricos e é transformado continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas.

Muitos conteúdos dos jogos tradicionais como bola, boneca, carrinho, pipa, pião e tantos outros que ainda fazem parte do repertório lúdico infanto-juvenil, são atualizados ao lado de outras criações nos conteúdos dos videogames. Crianças, adolescentes e jovens criam suas culturas captando informações em que vivem sem se limitar a apenas interiorizar a cultura, contribuindo ativamente para sua produção e transformação.

Ao entender essa dinâmica em toda sua complexidade e ambiguidade, não podemos esquecer que crianças e adolescentes hoje são leitores, telespectadores, consumidores, internautas e produtores de conteúdos postados em redes, possuindo uma cultura digital típica de seu tempo. E isso nos leva a pensar na importância dos videogames na educação.

Em diversas partes do mundo crianças e jovens parecem jogar os mesmos videogames propostos pela chamada globalização econômica e mundialização da cultura. Apesar das motivações e interações que certos jogos propiciam, eles não despertam o mesmo interesse a todos jogadores da mesma forma, pois o processo de apropriação é ativo e ligado a determinado contexto sociocultural de consumo. Seus usos e formas de apropriação se inscrevem em uma cultura específica que varia conforme o meio social, o gênero, a faixa etária, etc.

O videogame, entendido para além de sua materialidade, testemunha a importância da interação social, pois a socialização que promove não está condicionada apenas pelo objeto e se constrói como um processo de apropriação e de reconstrução. Assim, certos

jogos também podem aparecer como fator de assimilação de elementos culturais.

Ao lado dos jogos provenientes da indústria das mídias, certos videogames e jogos *on line* fogem dos limites spatiotemporais da relação face a face e criam novas formas de interação entre os sujeitos e, conseqüentemente, dos sujeitos com a cultura, natureza e o mundo. Em tal cenário, o grande interesse de crianças e jovens pela internet e pelas mídias eletrônicas parece não ser só de “interagir com o computador” e sim de interagir com outras crianças e jovens através da tecnologia. O que interessa são os vínculos construídos e não a interatividade em si, pois em diferentes contextos socioculturais e nas mais adversas condições, crianças e jovens aprendem a jogar, a ganhar, a perder, a socializar e a se organizar em redes através da cultura digital. E isso sugere não apenas novas e diversificadas formas de participação na cultura, como também novas formas de consumo e práticas sociais.

Diversos estudos realizados nos últimos anos analisam a presença dos videogames na vida de crianças e jovens a partir de diferentes ênfases sintetizadas por Fantin (2010). As novas formas de cultura participativa propiciada pelas mídias digitais, particularmente pelos videogames são trabalhadas por H. Jenkins (2006). Ao analisar as aprendizagem que os jogos eletrônicos podem promover, J. P. Gee (2009) destaca a similaridade entre algumas atitudes desenvolvidas por crianças quando jogam videogames e os princípios do método científico (sondagem, hipótese, nova sondagem, novo pensamento). Princípios também enfatizados por Orozco (2006) quando relaciona as aprendizagens com videogames e o desenvolvimento de habilidades hipotético-dedutivas, essenciais para a formação do pensamento científico. Relacionado a esse universo, Pecchinenda (2010) destaca tanto a mudança no imaginário coletivo como na concepção de si provocada pelos videogames no contexto da cultura da simulação.

Nessa cultura, é comum associar as influências dos jogos eletrônicos a possíveis implicações que se manifestam em comportamentos violentos, reflexão que é feita por Alves (2005). Esses e outros comportamentos podem estar presentes na ideia do videogame como narrativa, enfatizado por Murray (2003) e como possibilidade de aprendizagens diversas, como sugere Corrêa (2010). Enfim, são muitos os mapas para estudar os videogames e problematizar suas relações e práticas culturais. De posse desses mapas, nos perguntamos como a diversidade de olhares ajuda a entender as múltiplas produções de sentidos que os jogadores constroem quando jogam, o que os atraem e o que tais práticas promovem de “novo”?

São diversas as explicações dos motivos de os videogames atraírem as crianças e jovens. Uma primeira razão é porque antes de tudo os videogames são “jogos”. E por mais óbvio que isso seja, é importante recuperar o quê alguns estudos pioneiros sobre o jogo diziam, antes da existência dos videogames.

Uma síntese da origem do conceito de jogo em diversos autores, seus enfoques e características pode ser encontrada no trabalho de Fantin (2000), que resumiremos a seguir.

No clássico livro *Homo ludens*, Huizinga (1990) foi pioneiro ao definir um conceito de jogo integrado ao de cultura. Para ele, o jogo possui uma realidade autônoma que “não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (1990 p.10) e com isso, o autor limita-se a descrever as principais características do jogo: a) atividade de voluntária em que o jogador demonstra prazer; b) atividade livre, com liberdade de ação do jogador; c) caráter não sério de sua ação; d) separação do jogo dos fenômenos do cotidiano; e) limitação do tempo e espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio; f) existência de regras onde a menor desobediência estraga o jogo; g) caráter fictício.

Ao destacar seu caráter social, Vigostky (1984) compreende o jogo como o principal tipo de atividade das crianças e constrói hipóteses de fundo psicológico a respeito do jogo. Para ele, as crianças experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e para resolver essa tensão, envolvem-se em mundo imaginário para realizar tais desejos. Esta situação fictícia da imaginação seria o caminho da abstração.

Ao reafirmar e discordar de alguns pontos acima, para Caillois (2001) o jogo é essencialmente uma atividade: a) livre/voluntária; b) separada (no tempo-espço); c) incerta (não se pode prever os resultados); d) improdutiva; e) regida por regras; f) fictícia (faz de conta). Ele distingue quatro categorias fundamentais de jogos: de competição (*agon*), de azar (*alea*) de simulação ou representação (*mimicry*), e de vertigem ou desorientação perceptiva (*ilinx*) e menciona dois princípios que regem a prática do jogo: o princípio da diversão, *paidia*; e o princípio inverso da disciplina, *ludus*.

Em síntese, podemos dizer que no jogo “a partir de uma livre escolha, existe uma situação imaginária e uma trama em que a criança assume ou representa papéis, utilizando-se de objetos substitutos em que representam as interações presentes na sociedade orientadas por determinadas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo” (Fantin, 2000, p.53).

Os argumentos acima podem justificar a atração pelos videogames. Mas o que a especificidade dos videogames promove de diferente? A diferença seria apenas a situação de faz de conta ou simulação de ação em ambientes mediados pela tecnologia? A possibilidade de jogar com diversas pessoas ao mesmo tempo ultrapassando os limites espaciotemporais propiciada nos jogos *on line*? Os jogos de representação com identidades forjadas sem serem identificadas? As multitarefas que fazem parte de diferentes ações desencadeadas por certos tipos de videogames?

Quando Murray (2003, p.116) aponta os elementos de atração dos jogos a partir dos princípios estéticos dos meios digitais, destaca a *imersão* (projeção de sentimentos, real-fantasia, criação de identidades alternativas, invenção de histórias) e a *agência* (participação que envolve inteligência e coragem, resolução de problemas e padrão emocional simbólico, e possibilidades de transformação a partir da vivência de diferentes papéis).

Ao enfatizar os interesses das crianças pelos jogos e os princípios de aprendizagem incorporados pelo videogame, Gee (2009) menciona: identidade; interação; produção; riscos; customização; resolução de problemas; desafios e consolidação; informações graduais; sentidos contextualizados ou situados; prazer-frustração; pensamento de/por sistemas de relações e não sobre fatos e eventos isolados.

Por sua vez, Johnson (2005) argumenta que os jogos eletrônicos atraem crianças e jovens sobretudo pela dimensão do desafio, da tomada de decisões e das regras que envolvem o contexto dos videojogos.

A noção de *interatividade* e *agenciamento* do sujeito costuma ser a marca diferencial dos meios digitais em que o que acontece nas telas dos videogames depende das decisões, ações e iniciativas tomadas pelo jogador (Machado, 2007). No entanto, tudo que aparece como campo de possibilidades no jogo é governado por um programa e existe como repertório de situações simuladas a partir das ações de um sujeito ativo e imerso, agora chamado de *interator*.

Além do fato de ser jogo, as justificativas e os novos termos nos ajudam entender o apelo dos videogames junto aos jogadores e certo ineditismo promovido por suas interações. Como consequência, diversos estudiosos buscam entender o significado que os videogames assumem em diferentes espaços e tempos da vida dos jogadores, seu potencial para aprendizagens e as mediações educativas.

2. POR QUE VIDEOGAMES?

A emergência dos estudos no campo da Mídia-Educação traz novos e diversos questionamentos para a vida escolar. Vivemos num mundo intensivamente midiaticado e estamos conscientes de que não podemos escapar à mídia, uma vez que ela está no centro da experiência humana (Silverstone, 1999). Dessa forma, pensar a presença das mídias no cotidiano da escola, as interações dos sujeitos com esses meios, as consequências nos processos de ensino e aprendizagem e nos processos de formação dos sujeitos torna-se uma pauta cada vez mais presente. Nesse caso, faz sentido pensar nos videogames, suas relações com a aprendizagem e por consequência, com a escola.

À primeira vista, dada a rapidez com que um jogador realiza as ações num jogo, é fácil constatar que os videogames exigem coordenação visual e motora, agilidade, destreza e rapidez no raciocínio. Contudo, se observarmos mais atentamente o nível de concentração de um jogador enquanto joga, é possível supor que os videogames podem ir além. Eles parecem usar um tipo peculiar de habilidade com as quais muitos de nós talvez não estejamos acostumados a trabalhar. Mas, que tipo de habilidades e competências são necessárias para jogar? São exclusivas de quem joga? No que podem contribuir para outros processos de aprendizagem?

Refletir sobre tais questões implica num olhar positivo para os videogames, construído a partir de diversos estudos: que esse tipo de entretenimento pode ser saudável, uma vez que estimula e potencializa a complexidade cognitiva (Johnson, 2005, p.8-9); que esses jogos auxiliam o desenvolvimento de diversas destrezas cognitivas, em especial, habilidades hipotético-dedutivas, essenciais para a formação do pensamento científico (Orozco, 2006, p1); que os ambientes dos videogames instauram uma lógica diferenciada pela

via do entretenimento como possibilidade de construir espaços de aprendizagem para diferentes saberes: afetivos, cognitivos, sociais, culturais (Alves, 2005, p.172); que, por ter narrativas dentro deles, esses jogos são um novo meio de expressão que ampliam possibilidades de leitura de mundo, alimentando capacidades de criação, de responder com flexibilidade às novas situações e aumentando repertório de comportamentos de sobrevivência (Murray, 2003, prefácio); que os jogos incorporam alguns princípios de aprendizagem: identidade, interação, produção, riscos, customização, agência, problemas bem ordenados, desafios (Gee, 2009).

Desde sua criação, em 1958, os videogames foram concebidos como formas de entretenimento. Esse é um dos fatores desencadeantes das muitas barreiras a ser enfrentadas por aqueles que se propõem a investigar as relações entre videogames e aprendizagem. Embora os discursos sobre a necessidade do brincar para os processos de aprendizagem tenham se tornado mais contundentes nos últimos anos, nem sempre a cultura lúdica tem espaço garantido como prática efetiva nas escolas, onde aprender ainda está ligado ao esforço e trabalho em oposição ao brincar. Quando o jogo é incorporado, é usado como recurso ou estratégia de menor valor para motivar atividades ou “recarregar energias”. E mesmo quando discursos e práticas vinculam brincar e aprender, os videogames não são contemplados na escola, pois para muitos eles não passam de entretenimentos “perversos” e nem são aceitos como brincadeira.

Porém, mesmo diante dessa realidade, não há como negar a expressividade dos videogames. Eles podem ser entendidos tanto como mídias – na medida em que são meios que comportam um complexo sistema de comunicação, armazenando dados, imagens, sons, vídeos – quanto como tecnologias – na medida em que são artefatos que se podem utilizar no dia-a-dia, resultado da criação humana. Enquanto tal, constituem-se num terreno fértil para investigar e explorar possíveis relações com a aprendizagem.

3. VIDEOGAME COMO TEXTO MIDIÁTICO E POSSÍVEIS APRENDIZAGENS

Todos os artefatos midiáticos contêm códigos para decifrar, significados a desvendar, linguagens a se apropriar, ou seja, o uso autônomo e competente destes artefatos implica o desenvolvimento de habilidades de leitura, por exemplo, que podem construir outras competências. Nesse sentido, é pertinente supor que os artefatos midiáticos possuem textualidades e uma dimensão discursiva, ou seja, são textos que comunicam ideias.

Partindo dessa ideia, quais seriam os códigos e significados dos videogames? Faz sentido pensar no videogame como um texto midiático e num processo de “letramento” em relação a essa mídia?

Ao aprofundar o significado do objeto texto, Geraldi considera que um texto é o produto de uma atividade discursiva no qual alguém diz algo a alguém (1997, p.98) e na especificidade do texto escrito, a sequência verbal formaria um todo acabado. Podemos inferir que tal ideia parece válida para o videogame. Se pensarmos no seu processo de criação veremos que os desenvolvedores estruturam um discurso para o videogame e criam um enredo a ser compreendido pelo jogador, é o que permite a jogabilidade. A forma como são organizadas as imagens, a estrutura sonora, os desafios e obstáculos a ser vencidos, são exemplos de ideias comunicáveis aos jogadores.

A ideia de sequência também pode ser aplicável aos videogames, pois há diversas sequências de ideias e imagens simples ou complexas que expressam um aprofundamento a ser alcançado no jogo. A sequência acontece por meio da complexificação do desafio, da mudança de etapa, do acúmulo de pontos ou pelo próprio desenrolar do enredo do jogo com situações inusitadas a serem enfrentadas, novos personagens a serem acrescentados, trajetórias diferenciadas.

No videogame, cada ação tem relação com a anterior e influenciará a posterior, formando um todo que deve ter coerência entre si. Murray aprofunda essa noção incorporada da narrativa clássica envolvendo perigo e salvação e afirma que tal sequência não é linear, mas “multiforme”. “Histórias multissequenciais proporcionam ao interator a habilidade de navegar por um arranjo fixo de eventos de diferentes maneiras, todas elas bem definidas e significativas” (2003, prefácio).

Assim, os videogames também se aproximam da noção de hipertextos (Moulthrop apud Murray, 2003, p.132) pois uma das características desse tipo de mídia é a interatividade. E, em consequência, a possibilidade de agência. “Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (Murray, 2003, p.127). Nas interações baseadas no computador, é possível alterarmos as situações de acordo com a nossa participação. Os textos são estruturados num formato participativo, abrindo espaço para a atuação efetiva do interator. Isso não significa, entretanto, que o interator seja autor do texto, uma vez que “os interatores podem apenas atuar dentro das possibilidades estabelecidas quando da escritura e da programação de tais meios” (idem, p.149). Assim, ao construir cidades simuladas, testar estratégias de combate, traçar caminhos em uma tela labiríntica, “a menos que o mundo imaginário não passe de um baú de fantasias com avatares vazios, todas as encenações possíveis do interator serão chamadas à existência pelo autor original” (idem).

Diante de tais características (hiper)textuais, específicas dos videogames, podemos ensaiar algumas hipóteses em relação às possíveis habilidades necessárias para o que seria um “comportamento letrado” em videogame. Como com a leitura e escrita, os videogames envolvem um conjunto de habilidades e competências diversas: desde a capacidade de identificar o significado dos ícones até o planejamento de jogadas a partir de diferentes opções. Jogar videogame é, pois,

uma tarefa complexa e requer uma pluralidade de habilidades para sua realização, e tal como o texto escrito, envolve decodificação de símbolos, significados, sequências, eventos, analogias, previsões e decisões para organizar ideias e estabelecer relações entre elas.

Em pesquisa feita por Corrêa (2010), os próprios jogadores elencaram algumas habilidades que dizem usar enquanto jogam. Entre outras habilidades, para eles, jogar inclui: decifrar códigos (icônicos e escritos, o que, muitas vezes, inclui expressões em inglês); orientar-se espacialmente; identificar as regras; fazer previsões; antecipar ações; recorrer a conhecimentos prévios para elaborar estratégias; relacionar causa e efeito; reconhecer padrões; imaginar soluções e buscar alternativas para a resolução de problemas; observar muitas situações simultaneamente e coordenar ações; analisar contextos; selecionar informações; identificar pertinências; aprender com tentativas e erros.

No entanto, podemos nos perguntar em que medida tais habilidades são específicas dos videogames e o que, de fato, acontece com crianças e jovens quando jogam? Corrêa (2010) traz alguns depoimentos de jogadores adolescentes e pré-adolescentes onde podemos observar diferentes percepções a esse respeito, seja como mero passatempo, *“videogame é só para passar o tempo quando não se faz nada e, nesse tempo de não fazer nada, não se aprende nada”* (garota de 13 anos), seja como espaço de aprendizagem, *“podemos aprender a ser mais criativos, ágeis e pacientes”* (garota de 12 anos).

Como vimos anteriormente, ao exercitar certas habilidades exigidas durante o jogo novas habilidades são adquiridas, o que pressupõe aprendizagem. Para Johnson, um dos aprendizados principais dos jogos é a tomada de decisões, o que implica escolha e priorização: “Todos os benefícios intelectuais do jogo resultam dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pesar a

evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então, decidir” (2005, p.34).

O autor enfatiza ainda que uma das características peculiares dos videogames é a não-explicitação integral das regras. Diferente de outros tipos de jogo onde as regras são conhecidas e os procedimentos padronizados e sem ambiguidades, no mundo dos videogames essas regras precisam ser descobertas durante o jogo. Assim, o segredo do jogo é a decifração das regras e a sondagem é parte da experiência do jogo. Nessa sondagem, os jogadores investigam a “física do jogo” (padrões e tendências no modo como o computador executa a simulação), que pode ter relação direta com a mecânica, com a fisiologia, e com o comportamento coletivo. Assim, “quando os jogadores interagem com esses ambientes, estão aprendendo o procedimento básico do método científico”, diz Johnson (idem, p.37). E, citando Paul Gee, refere-se a um ciclo de quatro partes que explicitam esse procedimento: “sondagem, hipótese, nova sondagem, novo pensamento” (idem).

A esse respeito, Orozco (2006) também enfatiza que é possível aproveitar os videogames como um novo meio de produção de conhecimentos, especialmente para o desenvolvimento de habilidades hipotético-dedutivas, que são essenciais para a formação do pensamento científico.

Ao abordar o potencial de aprendizagem dos videogames, Pereira (2008), evidencia o desenvolvimento de competências a partir do relato de jogadores. Ele afirma as competências mais solicitadas relacionam-se às faculdades cognitivas: “desenvolve a nossa rapidez de raciocínio”, “a concentrar-se melhor”. Além disso, os jogos contribuem para o desenvolvimento de competências interpessoais: “trabalhar em conjunto”, “aprender a viver outras vidas”, “ser um cidadão” e de competências intrapessoais: “aprender a estar conosco próprios”, “puxar pela nossa criatividade”, “desenvolver estratégias”,

“aprender a explorar”, e “tentar sempre ter melhor estatísticas”. O autor ressalta que os jovens têm consciência que “nem tudo o que se passa nos jogos acontece na vida” e que “nem tudo na vida é como os videogames”, mas que estes ajudam a enfrentar a realidade, pois destacam “que se gasta dinheiro”. Por fim, menciona que no dizer dos jovens eles aprendem a “nunca desistir do nosso objetivo” e que ao jogar, aprende-se a “jogar melhor” (2008, p.141).

Portanto, além das competências cognitivas, o autor chama a atenção para competências de ordem interpessoal e intrapessoal que podem ser aprendidas por meio dos videogames. Mas e as competências sociais?

Ao refletir sobre possíveis aprendizados culturais decorrentes dos videogames, nos perguntamos: Que significados culturais são construídos a partir dos jogos? Será que, enquanto jogam, crianças e jovens aprendem sobre como ser e agir na sociedade em que vivem? É possível acreditar que os videogames promovem interferências também nesses aspectos e podem ser bons nesse sentido?

Os aprendizados culturais são adquiridos através de processos de comunicação e interação pela experiência ativa do sujeito e suas apropriações envolvem, sobretudo, a recriação e ressignificação daquilo que percebem, veem, ouvem, sentem num dado contexto. Refletir sobre os aprendizados culturais significa focalizar os percursos por onde se articulam e se produzem os sentidos atribuídos à experiência vivida. Ou seja, implica compreender que existe algo entre aquilo que é implícita/explicitamente comunicado e o que é apropriado, e esse espaço é o das mediações que também produzem sentidos.

Concebidos como produções culturais, os videogames implicam produções de sentido que se dão a partir da articulação das esferas de produção, mediação e recepção. Sob esse viés, cabe pensar: o que transmitem os videogames culturalmente? Que significados são

atribuídos pelos jogadores a partir das narrativas e imagens veiculadas nesses jogos? Que modelos estão sendo oferecidos e o que está sendo aprendido?

À primeira vista, tais respostas podem ser desanimadoras. Além de serem produto da indústria cultural, os videogames promovem necessidades de jogar mais e com isso, consumir mais. Assim, interesses econômicos do mercado dos videogames focam no “sujeito consumidor” e ideia de etapas (fases, objetivos, níveis) que o jogador precisa ultrapassar durante o desenvolvimento do jogo fomenta, num movimento praticamente sem fim, o desejo incessante de continuar jogando na tentativa de vencer. E isso parece coerente com sociedade de consumo e sua premissa de satisfação dos desejos considerados “volantes da economia que tem por alvo o consumidor” (Baumann, 2007, p.106).

Aliado a isso, a velocidade com que tais jogos são desenvolvidos em séries e pacotes de expansão. Nem bem se adquire e se familiariza com um determinado jogo, já são lançadas as continuações e as “mais interessantes” sucessões, que pequenos detalhes insinuam o caráter de “obsoleto” dos anteriores, promovendo o desejo da substituição. Isso, sem contar, a evolução e o aumento da sofisticação técnica desses jogos, que, rapidamente fazem envelhecer o equipamento atual, provocando sua “defasagem” e a consequente necessidade de aquisição da novidade. “A sociedade de consumo consegue tornar permanente a insatisfação (...) os consumidores experientes não se incomodam em destinar as coisas para o lixo; aceitam a curta duração das coisas e seu desaparecimento predeterminado com tranquilidade” (idem, p.111).

Neste contexto, a indústria dos videogames está muito bem articulada com indústrias de cinema, televisão, brinquedos e outros produtos consumidos por crianças e jovens, o que, certamente, promove a ampliação de seu potencial de venda:

muitos videogames são criados a partir de filmes, personagens ou brinquedos de sucesso. Da mesma forma, o caminho inverso com outros produtos e outras mídias têm sido criados com base nos videogames: proliferam revistas especializadas, sites para jogadores e, recentemente, diversos filmes baseados em videogames têm sido produzidos. Obviamente que tudo isso, ao despertar um desejo ilimitado de consumo, faz movimentar quantias astronômicas de dinheiro, alimentando um mercado cada vez mais promissor. Mas será que os jogadores têm consciência dessa lógica?

Diversos elementos da indústria cultural (entre eles, os videogames), criados para despertar o desejo das crianças e adolescentes e atingir os “bolsos dos pais”, fazem parte do que Steinberg e Kincheloe (2001) chamam de “pedagogia cultural”. Para eles, as produções culturais contribuem para a formação de identidades por meio de uma espécie de “currículo cultural” criado por grandes corporações e não por organizações educacionais. Nessa direção, estudos indicam que identidades individuais e coletivas de crianças e jovens seriam “moldadas”, política e pedagogicamente, na cultura visual dos videogames, da televisão, cinema e até mesmo dos *shopping centers* e parques de diversão, e não apenas nas escolas.

Diante isso, poderíamos, de fato, *odiar* os videogames e tantos outros brinquedos transformados em consumo e tentar, sem nenhum sucesso, excluí-los do cotidiano das crianças e adolescentes, uma vez que estão inseridos na sociedade de consumo. Mas tal atitude não contribuiria com uma visão crítica dos aprendizados culturais e nem com os pressupostos de uma “boa educação”.

Nesse quadro, mais desanimador ficaria nosso olhar se na relação videogame-aprendizagem cultural centrarmos o foco na identificação dos jogadores com a violência presente em alguns jogos e suas possíveis implicações. Alves (2005) tematiza esse aspecto, e por meio da escuta dos jogadores ela aponta para a desconstrução de uma

posição a seu ver linear e maniqueísta: “imagem violenta gera violência”. Com isso, ela enfatiza a necessidade de entender tal questão mediante os aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos, etc., já que este fenômeno se constitui em uma linguagem que os sujeitos utilizam para dizer algo. Outros estudos argumentam que não há provas concretas dessa relação, uma vez que a dimensão da ética e estética podem se confundir na complexidade da recepção, dificultando a percepção de aspectos estruturais que permitem compreender o fenômeno e a lógica que se esconde atrás da aparência espetacular.

No entanto, se acreditarmos na perspectiva de uma apropriação crítica e criativa das mídias, proposta pela mídia-educação, podemos pensar os videogames como um espaço de aprendizagens culturais e possibilidades de ressignificação, explorando as lógicas de produção, recepção e mediação. Para isso, além dos estudos sobre os videogames é importante ouvir os jogadores.

4. O QUE OS JOGADORES DIZEM QUE APRENDEM COM OS VIDEOGAMES?

Se quisermos ampliar o olhar sobre os videogames, é fundamental ouvir o ponto de vista dos jogadores para entender como eles constroem seus próprios significados a partir dos jogos e como se apropriam da cultura veiculada por esses meios. Com tal pressuposto, trazemos alguns dados de uma pesquisa empírica, desenvolvida com estudantes entre 10 a 15 anos de duas escolas de Florianópolis, uma pública e outra privada. A pesquisa envolveu aplicação de questionário e produção de narrativas a partir de certos videogames, mas neste momento analisaremos apenas os dados do questionário.

Em relação às percepções de suas aprendizagens quando jogam videogames, os estudantes de ambas as escolas mencionam que: *“agem com rapidez e agilidade”*, *“descobrem as ‘manhas’ por meio de suas tentativas”*, *“planejam suas ações”* e *“tomam decisões”*. Enquanto os que *“avaliam os riscos”* destacam-se apenas no contexto escola pública, os que *“observam o resultado das suas decisões”* destacam-se na escola particular. *“Clicar sem se preocupar com o que pode acontecer”* e *“arriscar-se, permitindo-se errar antes de atingir o resultado final”* são posturas pouco mencionadas nas duas escolas. Respostas como *“Observar todas as possibilidades para depois agir”*, *“prestar atenção nos dados”*, *“tomar decisões”*, *“lidar com diversas situações ao mesmo tempo, coordenando suas ações”*, *“procurar lembrar as etapas vencidas em outros jogos e tentar fazer parecido”*, *“experimentar novos jeitos para resolver um problema”*, *“trocar conhecimentos e dicas sobre o jogo para descobrir as melhores estratégias”* apresentam similaridade nas duas escolas.

Em relação ao que o jogador deve fazer para ser bom num jogo, foi possível observar que enquanto para os estudantes da escola pública a *“paciência”* vem em primeiro lugar seguido do *“ser ágil”*, *“ter boa memória”* e *“pensar rápido”*, para os estudantes da escola particular, *“prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo”* foi o item mais assinalado, seguido de *“ter paciência”*, *“pensar rápido”*, e *“ser inteligente”*. Como requisitos menos importantes no jogo, entre os estudantes da escola pública aparece *“ter destreza manual”*, *“saber prever”* e *“ser flexível”* enquanto que na escola particular, o que menos importa é *“saber negociar”* e *“saber prever”*.

Diante da pergunta sobre o que é possível aprender com os videogames, menos de 10% dizem não aprender nada enquanto que cerca de 30% dos estudantes fazem referências a aprendizagens relacionadas a aspectos valorizados pelas escolas (raciocínio lógico, coordenação motora) ou diretamente ligados às disciplinas escolares,

como por exemplo, “aprender Inglês”. Chama a atenção que 62% dos estudantes indicam aprendizagens ligadas à “vida prática”, porque não são necessariamente os saberes que os alunos reconhecem como valorizados pelas escolas e situam-se nas aprendizagens informais.

E são justamente estes últimos, por não manterem uma relação explícita com os conteúdos escolares e pela dimensão dos conteúdos culturais que trazem implícitos, que nos interessa destacar as respostas a partir da pergunta *“Você acha que é possível aprender alguma coisa com os videogames? O quê? Dê alguns exemplos”*.

- *“Aprende a lidar com várias situações diferentes”* (menina, 12 anos, escola pública);
- *“Acho que sim, por exemplo, tem videogame para cuidar de bebês on-line”* (menina, 11 anos, escola particular);
- *“Aprende a se defender e a ajudar os outros”* (menino, 12 anos, escola pública);
- *“Aprende a se arriscar na vida”* (menino, 13 anos, escola pública);
- *“Ser veloz e enfrentar tudo o que vem pela frente”* (menino, 12 anos, escola particular);
- *“Aprende a prestar atenção ao que está na sua volta”* (menina, 14 anos, escola pública);
- *“Pensar antes de agir”* (menino, 12 anos, escola particular)
- *“Ensinar os outros quando eles não sabem jogar”* (menina, 12 anos, escola particular);
- *“Lidar com o tempo e pressão”* (menina, 13 anos, escola particular);
- *“Descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos”* (menino, 11 anos, escola particular);

- “*Sim, a gente aprende a ter agilidade, pensar rápido, outras coisas*” (menino, 11 anos, escola particular).

Resguardas as especificidades dos estudantes de cada contexto escolar, as falas dos jogadores apresentam certas horizontalidades e nas aprendizagens que revelam, observamos que “há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo material com que as pessoas forjam sua identidade” (Kellner, 2001, p.9).

Embora o autor não faça referências aos videogames, sua constatação pode ser aplicada às falas sobre a aprendizagem construídas a partir dos jogos. Quando os estudantes falam, por exemplo, que aprendem a “*se defender*”, encontramos indícios de que já têm internalizado o fato de que vivemos numa sociedade competitiva e violenta, onde aprender a se defender é importante. Da mesma forma, as respostas “*lidar com o tempo e pressão*”, “*se arriscar*” e “*ser veloz e enfrentar tudo o que vem pela frente*” também retratam aspectos das necessidades de sobrevivência no mundo atual.

Isso sugere que os videogames promovem – por meio de suas estratégias narrativas, de seus personagens, construção de imagens e efeitos – processos de identificação com valores e atitudes e mobilizam desejos de certas posturas “para o bem e para o mal”. De fato, num jogo os jogadores são levados (e têm, verdadeiramente, vontade de) a agir conforme as necessidades construídas pela própria narrativa oferecida (alvos, metas, missões). Assim, acabam por exercitar posturas solicitadas no contexto dos jogos (“defendem-se”, “arriscam-se”, “enfrentam”, “são velozes”) e, com isso, aprendem também seus conteúdos.

ENTRE COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS CULTURAIS

A partir dos estudos teóricos e das falas dos jogadores, é possível perceber que os videogames oferecem possibilidades de construção de competências e aprendizagens culturais que os jogadores processam em suas narrativas de maneiras diferenciadas, e que além das mediações, dependem de quem joga, quando joga, onde joga, como joga e o que joga. Portanto, talvez não seja o conteúdo do jogo em si o principal desencadeador de aprendizagens, mas, sobretudo, a estrutura de ações que, relacionadas, compõe o jogo. Isto pode explicar as diferentes formas de apropriação e o fato de que, intuitivamente, os jogadores podem até conseguir extrair aprendizados significativos de jogos que aparentemente não seriam considerados educativos.

Por fim, cabe salientar que as reflexões teóricas e as falas de jogadores sobre o que percebem que aprendem a partir dos videogames podem ser bastante inspiradoras para uma compreensão mais complexa da experiência desses estudantes com essa mídia. E isso pode nos ajudar a re-significar as relações entre videogames e aprendizagem, abrindo, talvez, espaço para novas pesquisas sobre a presença dos videogames nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. *Game Over*. São Paulo: Futura, 2005.
- BAUMANN, Z. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. (ed). *Digital Generations*. London: Lawrence Erlbaum Associated, 2006
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CORRÊA, E. *Aprende-se com videogames? Com a palavra os jogadores*. Dissertação de Mestrado PPGE/UFSC, Florianópolis, 2010.

FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

FANTIN, M. Frontiers and Rhetoric of the Videogame in Schools. In: *Research on Education and Media*. Trento: Erickson, 2010. Disponível em <http://rivisteonline.erickson.it/rem/view/13/june/2010/rem.htm> (acesso em 22/09/2010)

GEE, J. P. Bons videogames e boas aprendizagens. In *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GERALDI, W. J. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 1990.

JENKINS, H. *Fans, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press, 2006.

JONHSON, S. *Surpreendente*. A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro, Campus, 2005.

KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001.

MACHADO, A. *O sujeito na tela: modos de enunciação no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo,: UNESP, 2003.

OROZCO, G. Aprendiendo com videojuegos. In: *III Congresso Educared*. São Paulo, 2006

PECCHINENDA, G. *Videogiochi e cultura della simulazione*. Roma: Laterza, 2010.

PEREIRA, L. O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. In: *Revista Comunicação e Sociedade*, vol. 3, 2008, p.135-144.

SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. (orgs). *O mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Centage Learning, 2009.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 1999.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

6

Fernanda da Silva Lino

O MODELO DE AMBIENTES INFORMATIZADOS NAS ESCOLAS E O PAPEL DAS COORDENADORAS

*Esta reflexão parte de uma pesquisa de mestrado, *Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola*, realizada por Fernanda Lino, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Monica Fantin.*

DOL: 10.31560/pimentacultural/2020.243.140-158

O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado intitulada “Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola”, defendida em 2010, e pretendeu discutir sobre o modelo de ambientes informatizados nas escolas públicas, a partir das políticas do Proinfo, e do papel das então coordenadoras de salas informatizadas no processo de implementação das tecnologias na educação. Procurou refletir sobre a inserção das tecnologias digitais em inúmeras dimensões, sobretudo na escola, contextualizando ao período analisado. Neste sentido, especificamente a partir da política de inclusão da informatização das escolas no município de Florianópolis, buscou compreender os possíveis desdobramentos que as tecnologias vinham acarretando para o trabalho educativo nas salas informatizadas, problematizando as limitações encontradas neste processo. Por fim, propõe reflexões sobre possibilidades de mudanças tanto no modelo de sala informatizada adotado pelas escolas, quanto na prática pedagógica dos profissionais responsáveis pelas tecnologias.

1. TECNOLOGIAS MUDIÁTICAS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

A sociedade contemporânea vem sofrendo, ao longo das últimas décadas, inúmeras mudanças em todas as suas dimensões, nas relações de trabalho, na vida cotidiana, nas maneiras como as pessoas se comunicam, aprendem, se divertem e interagem no mundo. A expansão das tecnologias digitais e dos meios de comunicação, especialmente com o surgimento da internet, provocou alterações profundas no acesso ao saber e na construção e renovação dos conhecimentos. Todos os avanços das tecnologias e dos meios de comunicação criaram uma cultura digital e, desta forma, modificam os processos de construção de conhecimentos, pois,

além de mudar as opiniões e as formas de interagir, a introdução de um novo meio de comunicação e de uma nova tecnologia comunicativa, num determinado momento da história da humanidade, passou a atingir a esfera da interação com o mundo, contribuindo para determinar a transformação da estrutura de percepção da realidade. (Di Felice, 2008, p. 21)

Mas, como a educação vai acompanhar as transformações na sociedade acarretadas pelas tecnologias digitais e na maneira como se vive no mundo? Muitos pesquisadores acreditam que para que a educação seja um agente de transformação cognitiva e social, supere as desigualdades e democratize o conhecimento, tem se tornado fundamental uma re-significação das ações educativas, onde não basta apenas a inserção de avançados recursos tecnológicos. Torna-se necessária uma revisão das políticas educacionais e das concepções de um ensino que muitas vezes fragmenta os saberes e objetiva somente a instrumentalização.

Portanto, como previa Silverstone há quase vinte anos, “não podemos escapar à mídia, pois ela permeia muitos aspectos da nossa vida e muitas dimensões da nossa experiência” (Silverstone, 2002, p. 09), é fundamental compreender os fenômenos da cultura digital, o que as pessoas estão fazendo neste universo, compreender o uso das tecnologias na vida diária, em toda a sua complexidade e contradições, benefícios e riscos, acesso e exclusão. É uma necessidade para que se formem sujeitos autônomos e críticos. Ademais, enquanto cidadãos, “precisamos entender como a mídia entra em nosso mundo cotidiano, como sua poesia nos toca e nos capacita a compreender, manejar e avançar” (p. 89). E essa compreensão deve se estender aos estudantes, pois suas vidas estão completamente permeadas pelas mídias e não é possível ignorar sua influência na experiência de vida deles. É preciso, também, estar atento para o que a expansão das tecnologias digitais trouxe em benefício para o ser humano, para a cidadania, para o respeito à diversidade, para a expressão, para a

igualdade e justiça social, para a cultura e arte, e para uma educação mais ampla e significativa.

1.2 A implementação das TIC nas escolas públicas

Desde o final do século passado, a inclusão de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com a inserção de ambientes informatizados e inúmeros recursos em escolas públicas, passou a fazer parte das políticas educacionais. No Brasil, depois da implementação do Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, em 1997, cujo objetivo foi introduzir as tecnologias de informática e telemáticas nas escolas da rede pública, houve um investimento expressivo em aquisição de equipamentos e em formação de professores, com um considerável crescimento no número de laboratórios de informática nas escolas.

De acordo com dados do portal do INEP, até 2005, das 207.234 escolas públicas de ensino fundamental e médio do país, 33.226 receberam laboratórios de informática, representando 16,03% do total de escolas. O Proinfo havia registrado a adesão de 92% dos municípios brasileiros até 2008 e cerca de dez milhões de alunos da Educação Básica foram beneficiados em 2009 com 26 mil laboratórios de informática.

O município de Florianópolis passou a inserir a informática na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com a criação de um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) no ano de 1998, como parte do Proinfo. Durante dezoito anos o NTE do município coordenou 30 Salas Informatizadas (SI), 26 em Escolas Básicas (1ª a 9º ano), 02 em escolas desdobradas (1ª ao 5º ano), 01 em uma creche (crianças de zero a seis anos) e uma (01) no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a presença de uma

professora coordenadora em cada uma das Salas Informatizadas dessas Unidades Educativas (NTE, 2007).

As coordenadoras tinham como principal atribuição desenvolver o trabalho com as TICs em atividades diretamente com os professores e alunos nas SI. A equipe de coordenadoras foi composta por trinta professoras designadas para esta função, que as escolas indicavam, com formação em diferentes áreas do conhecimento, efetivas da Rede ou admitidas em caráter temporário. As coordenadoras participam de inúmeras formações, cursos e eventos promovidos pelo NTE.

O Projeto Político Pedagógico do NTE estabelecia as referências do trabalho das coordenadoras das SI. Competia a elas, enquanto responsáveis pelo ambiente, realizar um trabalho constante de sensibilização dos professores quanto ao uso das TIC, divulgar as formações oferecidas, e planejar com os professores o uso pedagógico da SI, acompanhando e avaliando o trabalho que está sendo realizado, bem como subsidiando o professor no seu fazer pedagógico. Cabia, ainda, às coordenadoras organizar a agenda de uso da sala, zelar pela limpeza e conservação do espaço, observar o estado de funcionamento dos equipamentos e outros recursos, e comunicar à assistência técnica em caso de alguma irregularidade.

As coordenadoras elaboravam e encaminhavam ao NTE as documentações referentes a SI, tais como planejamento anual, relatórios, inscrições de professores nos cursos de formação, informativos e outros. Todas as coordenadoras administravam um Blog em que eram divulgadas todas as atividades realizadas na SI, ou outras atividades da escola relacionadas ao uso de tecnologias. Neste sentido, à coordenadora também competia desencadear ações que buscasse a integração dos vários ambientes educacionais da unidade escolar (biblioteca, laboratórios, etc.) com a SI.

2. SALAS INFORMATIZADAS E O TRABALHO EDUCATIVO COM OS MEIOS

Em pesquisas realizadas na rede de ensino de Florianópolis sobre os trabalhos envolvendo mídias e tecnologias na educação, é possível verificar que as tecnologias e os recursos disponíveis na SI das escolas passaram cada vez mais a serem inseridos nos trabalhos educativos por parte dos professores, ampliando as possibilidades pedagógicas das mídias. Entretanto, essas pesquisas também relatam algumas limitações e desafios a serem transpostos.

Um primeiro aspecto a ser enfrentado pela educação, em relação às atividades realizadas nos ambientes informatizados, é a visão instrumental que muitos profissionais de ensino possuem dos recursos midiáticos. De acordo com Mello (2007, p. 120), embora Florianópolis na época da pesquisa era um dos municípios com maior índice de inclusão digital no Brasil, o uso pelos adolescentes ainda era essencialmente um meio de comunicação e espaço de lazer. O pesquisador concluiu que:

estes adolescentes não ultrapassam a barreira do consumo dos conteúdos da mídia. Praticamente não aproveitam as inúmeras possibilidades de produção e divulgação da sua comunidade, da sua cultura, do que gostam e aprendem. Assim como não aproveitam o potencial democrático da Internet, de participação e de reivindicação no espaço público. (p. 120)

Na pesquisa sobre mídia-educação no contexto escolar, Pereira (2008, p. 100) verificou que as próprias coordenadoras encaravam os recursos disponíveis na SI como um complemento dos assuntos abordados na sala de aula. Neste sentido, Pereira conclui que “há pouco trabalho analítico e reflexivo, sendo priorizados o uso e a produção” das mídias em si (p. 221). Observa-se, assim, a emergência de um trabalho escolar com as tecnologias voltado para a dimensão

não só prática, mas também teórica, reflexiva, expressiva e crítica, pois não basta somente o acesso à informação ou a mídia, não basta apenas oferecer instrumentos para que se realize uma educação transformadora, pois “o simples domínio da técnica não possibilita o uso da tecnologia no sentido pleno” (Pretto, 2002, p. 176).

A pesquisadora Kreuch (2008, p. 07) observa que a participação dos alunos nas produções midiáticas da escola ainda é, na maioria das situações, “tutelada e didatizada”. Dessa forma, verifica-se que o acesso a equipamentos e recursos de última geração não é garantia de promoção da aprendizagem e da cidadania, embora as políticas públicas mostrem-se dispostas, durante muitos anos, em equipar as escolas e capacitar os alunos, como tem sido a base da política global pela mídia, “como se ver e ouvir fosse compreender. Como se informação fosse conhecimento. Como se acesso fosse participação” (Silverstone, 2002, p. 211).

No entanto, de acordo com Fantin (2008), também não basta garantir somente a participação e a autoria dos alunos apenas no “âmbito do uso das tecnologias, sendo necessária uma apropriação da cultura por meio da interação com todos os objetos que alimentam o pensar e o fazer: livros, filmes, programas de televisão, sites da internet, peças de teatro, apresentações musicais, mostras de dança, exposições, etc”. (p. 71). Dessa forma, torna-se imprescindível um trabalho educativo com os meios e as tecnologias que ampliem o repertório cultural dos alunos, já que estar alfabetizado hoje pressupõe o domínio de outras habilidades que não somente de decodificação do alfabeto, mas “a apropriação de diferentes linguagens da cultura contemporânea” (p. 75). Muitos pesquisadores trataram do conceito de alfabetização midiática, *media literacy* ou *multiliteracies* (p.72), como Bazalgette, Buckingham, Rivoltella, Hobbs e Livingstone, dada a importância da apropriação destas outras linguagens pelos alunos para uma cidadania plena.

Ao problematizar a importância da alfabetização midiática dos educadores, Fantin (2008, p. 75) questiona “em que medida, nós, professores, circulamos por outros tipos de representações da realidade que não acontecem só pela escrita e envolvem as representações visuais, musicais, eletrônicas, digitais e outras que vão além?”. É preciso que os professores reflitam sobre os próprios usos que fazem dos meios, os seus consumos culturais e sua participação na cultura digital. Neste sentido, a formação para atuar em mídia-educação deve incluir tanto a prática, voltada também para a ampliação do repertório cultural, como a reflexão teórica sistemática.

A alfabetização midiática, portanto, faz parte dos estudos acerca do campo da mídia-educação, campo que têm contribuído muito para a reflexão e o trabalho educativo com as mídias. Conforme Fantin (2006, p. 37), a mídia-educação pode ser compreendida “como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis”, constituindo-se um campo de identidade plural. De acordo com Rivoltella, citado em Fantin (2006, p. 85), trabalhar com mídia-educação abrange o trabalho educativo em três dimensões: “com, sobre e através” dos meios. Trabalhar “com” os meios enquanto o uso das ferramentas e dos recursos (contexto metodológico ou tecnológico); trabalhar “sobre” os meios, interpretando, discutindo e avaliando os conteúdos (contexto crítico); e trabalhar “através” dos meios, onde as mídias são utilizadas como forma de expressão e autoria (contexto produtivo).

Outro aspecto a ser enfrentado, além da superação do uso de tecnologias midiáticas apenas como ferramentas didáticas, são as limitações sofridas por professores e coordenadoras de SI em relação aos trabalhos educativos com os meios. Pereira (2008, p. 104), que acompanhou uma reunião de avaliação anual das coordenadoras de SI, verificou que havia resistência de alguns professores, falta de interesse e de conhecimento em relação ao uso dos recursos

tecnológicos. Também havia dificuldades técnicas, demora na resolução dos problemas técnicos onde muitas vezes eram resolvidos apenas parcialmente, além de sérios problemas de acesso à internet. O pesquisador observou também que faltava tempo em comum para planejamento entre coordenadora, professores e equipe pedagógica, mas que as coordenadoras sugerem a realização de oficinas dentro da própria escola, assim como do planejamento integrado (p. 140).

Por outro lado, a partir da pesquisa sobre os usos dos meios, os consumos culturais e a formação de professores em mídia-educação¹, muitos professores relataram que a formação recebida pelo NTE foi insuficiente, e não se sentiram plenamente preparados para realizar projetos na SI ou com outros recursos tecnológicos disponíveis na escola. É importante ressaltar que a maioria desses professores não recebeu formação para este trabalho durante a sua graduação. Além disso, muitos ainda não faziam, na época, tanto uso das tecnologias na sua vida particular como atualmente, além da falta de tempo disponível para investir em formação paralela. Muitos também expressaram sua inquietude com mais esta responsabilidade, pois consideravam o trabalho com as mídias como mais uma tarefa diante da quase sempre atribulada função de educador, frente ao cumprimento de programas e currículos.

Entre os aspectos que limitaram o trabalho educativo com os meios, a questão da formação foi uma das que mais teve ênfase, tanto por professores quanto pelas coordenadoras. Apesar de os cursos de formação do NTE para o trabalho com tecnologias serem ofertados

1 Pesquisa realizada em parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC e a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, UCSC, de Milão/Itália, que fez um mapeamento dos usos dos meios e dos consumos culturais de professores do Ensino Fundamental de Florianópolis, a fim de levantar subsídios para pensar a formação de professores em mídia-educação. Pesquisa semelhante também foi desenvolvida em Milão, para cruzamento e análise dos dados nos diferentes contextos socioculturais. Ver FANTIN, M. *A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores*. In: Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, INTERCOM. Curitiba, 2009.

para a maioria dos professores da Educação Básica, os mesmos relataram que a formação era insuficiente, desde a graduação, e com falta de tempo para formações paralelas, os professores se sentiam despreparados para esta tarefa. Muitos não encontraram nos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis uma preparação adequada, “que lhes desse segurança e significados educacionais consideráveis para a realização de interlocuções pedagógicas no âmbito da mídia-educação” (Mendes, 2008, p. 160).

Algumas formações oferecidas pelo NTE, de acordo com Pereira (2008, p. 100), estavam muito direcionadas aos programas e isso pode ter limitado as atividades na SI, no sentido de que quando o software mudava o trabalho que era feito com ele não era adaptado aos novos softwares disponíveis. “Melhor seria realizar formações voltadas às finalidades pedagógicas, utilizando sempre diversas ferramentas, de forma a promover a compreensão do processo e não do uso desta ou daquela ferramenta” (p. 100).

Muitas coordenadoras de SI relataram que buscavam oferecer oficinas de formação para o trabalho com as mídias junto aos professores na escola, mas normalmente eram impedidas pela falta de tempo, em função do calendário escolar e do programa de ensino a ser cumprido. Com isso, muitos projetos executados na SI corriam o risco de serem superficiais e fragmentados, comprometendo a qualidade dos mesmos.

3. OUTRAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM OS MEIOS NA ESCOLA

Para educadores e pesquisadores contemporâneos, que se vêem diante da complexidade desses grandes desafios, nos quais

muitos ainda estão presentes no cotidiano escolar – mesmo com vasta proliferação das tecnologias digitais no cotidiano, impõe-se o compromisso de procurar a superação dos desafios e dar maior significação aos processos de ensino e aprendizagem imersos na cultura digital. Embora as salas informatizadas sejam, há décadas, espaços que concentrem inúmeras possibilidades educativas, com muitos recursos para trabalhos mídia-educativos, torna-se necessário questionar este modelo centralizador das tecnologias, que, como foi verificado, pode ocasionar a instrumentalização e o uso descontextualizados dos recursos. Além disso, a escola dispõe de vários outros meios de comunicação e de tecnologias que muitas vezes ficam em segundo plano diante dos recursos digitais da SI. Para Rivoltella (2007):

As escolas provavelmente ganhariam mais se tivessem um computador em cada sala em vez de uma sala de informática com todos os computadores dentro – e 30 ou 40 turmas brigando para usar o espaço. Isso permitiria inserir as tecnologias nas práticas cotidianas.

Diante do abordado, outros meios e outros modelos de espaços midiáticos, como, por exemplo, distribuir os computadores com rede nas salas de aula, poderia ser mais promissor para um trabalho educativo em contexto de uso. O acesso à rede de internet em cada sala de aula poderia promover processos educativos muito mais democráticos, interdisciplinares e descentralizados.

Com a presença de computadores conectados à internet em todas as salas de aula, seria possível derrubar a barreira que alguns professores possuem com o trabalho com as mídias e com a visão da sala informatizada como o único espaço destinado às mídias na escola. Além de familiarizar alunos e professores cotidianamente aos diferentes recursos, promoveria uma articulação muito maior entre os meios, os conteúdos e a construção de conhecimento.

Apesar das Salas Informatizadas serem o modelo de informatização concebido a partir das políticas do Proinfo, é fundamental garantir a autonomia da escola quanto ao uso e a distribuição dos equipamentos recebidos. Se a alfabetização midiática pressupõe muito mais o que o simples acesso às informações, como colocar todos os recursos tecnológicos que a escola possui a serviço da promoção de aprendizagens significativas, da ampliação do repertório cultural de professores e alunos e por fim, da transformação qualitativa da educação? Por isso a importância de se repensar sobre o modelo vigente de SI.

Contudo, em qualquer proposta, seja de distribuir os equipamentos pela escola, ou centralizá-los em um ambiente informatizado, é preciso estar ligada a um amplo programa de formação de professores. Para Rivoltella (2007, p. 06) a perspectiva de inserção de recursos tecnológicos na escola “só funciona se todos os professores estiverem dispostos a trabalhar com o computador no dia-a-dia” e, mais do que isso, recebam formação adequada para tal trabalho. Por isso, a formação de educadores para o trabalho com as mídias e com a cultura digital é imprescindível para que todos os recursos que a escola tem recebido, sejam de fato transformadores e significativos.

Nesta perspectiva, os trabalhos midiáticos na escola não têm de ser reduzidos a um único ambiente centralizado, nem ao uso instrumental dos computadores, nem à elaboração de projetos específicos, com agendamento prévio. A função de promover projetos e atividades educativas com as tecnologias, no caso das escolas com salas informatizadas, também não pode depender unicamente de um professor, já que todos deveriam estar habilitados para atuar com as mídias. De acordo com Rivoltella (2007),

se apenas um professor responde pelo conhecimento da tecnologia e da mídia (como ocorre em muitas escolas que

têm salas de informática), os outros tendem a se desinteressar pelo assunto. E, para ser eficaz, esse trabalho precisa ser feito em equipe.

Assim, os recursos midiáticos e tecnológicos podem ocupar todos os ambientes e permear todos os processos de ensino e aprendizagem transversalmente e podem estar presentes nas práticas educativas sistematicamente, desde que de forma planejada e contextualizada. Para tanto, os professores devem construir as habilidades necessárias para atuar pedagogicamente com a entrada dos mais diversos recursos tecnológicos na escola e com o cenário da cultura digital na qual os estudantes estão vivenciando intensamente.

3.1 O mídia-educador

No contexto atual surge a necessidade de educadores redimensionarem suas práticas e concepções de ensino, no encontro de uma atuação que garanta uma formação cidadã, ética e transformadora. As concepções da mídia-educação propõem um novo perfil de professor, o mídia-educador, ou educador, que seria basicamente um mediador cultural, mediador “entre as culturas e os meios, as culturas das crianças, a sua própria também e entre a cultura da escola e a da tradição cultural” (Rivoltella apud Fantin, 2006, p. 235). Este perfil deveria ser comum a todos os educadores, das mais diferentes áreas.

Para Aparici (2014), o educador deve incorporar os princípios da cultura digital e isso acarreta a inclusão de novos paradigmas, conceitos e metodologias que se definem a partir da teoria do caos, dos hipertextos e hipermídia, do princípio de incerteza, da interatividade e do aprofundamento necessário que envolve todo o processo educativo. Dessa forma, para Sartori (2010, p. 47), cabe

ao educador “proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos e criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos”. Aliada a estas perspectivas, pode-se concluir que:

Cada professor deve possuir, além de seus saberes e as competências profissionais próprias de sua disciplina, também aquelas relativas às mídias, que deverão ser incorporados ao seu fazer educação. Disso resulta que a mídia-educação deva ser um patrimônio de cada professor. (FANTIN, 2006, p. 95)

Dessa maneira, o perfil do mídia-educador e do educador tem sido cada vez mais necessários no contexto educativo atual. Para Rivoltella (2005, p. 04), “em uma sociedade da comunicação e da informação, nenhum educador pode prescindir de competências comunicativas”. No entanto, como o professor poderá integrar as mídias no seu fazer pedagógico, no cotidiano de suas práticas educativas, se em muitos dos casos, a maioria dos recursos estão centralizados em um único ambiente na escola?

Reconhecendo a importância de um ambiente informatizado para a realização de projetos específicos com todos os alunos e da importância de um profissional responsável pela articulação deste ambiente, verifica-se que um trabalho com os meios de comunicação e tecnologias só poderá ser plenamente realizado se estiver mais próximo aos professores e aos alunos, na rotina do trabalho escolar e dissipado nos mais diversos ambientes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer processo pedagógico, envolvendo as tecnologias ou não, a ênfase deve estar voltada para a intencionalidade das

ações, em que é preciso ter claro não apenas sobre os recursos em si, mas especialmente sobre a mediação que se deseja fazer, com metodologias e planejamentos contextualizados. Com a incorporação de recursos tecnológicos nas escolas na sociedade e, especialmente a imersão dos estudantes na cultura digital, faz-se primordial refletir sobre esse processo no âmbito educacional.

Deste modo, considerou-se importante refletir sobre a política de implementação de equipamentos tecnológicos das escolas no município de Florianópolis em um período de tempo. Inserção que, embora com suas limitações, há que se reconhecer a importância do Proinfo e especialmente do papel do NTM tanto na política de aquisição de equipamentos, como na formação de professores. Entretanto, como indicado nas pesquisas, algumas dificuldades foram limitadoras para um uso pedagógico pleno e transformador das tecnologias, como a baixa qualidade dos equipamentos adquiridos, a falta de tempo para desenvolver projetos e atividades, a execução de propostas instrumentais e fragmentadas e, sobretudo, uma formação insuficiente.

Portanto, se fazem necessárias reflexões sobre os diferentes modelos de sala informatizada adotado pelas escolas e na prática pedagógica dos profissionais responsáveis por este ambiente a partir de pesquisas realizadas no campo. Descentralizar os equipamentos, distribuindo-os nos mais diversos espaços da escola, pode fazer com que os profissionais de ensino envolvam suas ações com as tecnologias e meios de comunicação ali disponíveis de maneira mais integral. Da mesma forma, a atribuição do trabalho com as tecnologias para todos os professores, ao invés de um único profissional, pode permitir que esse trabalho seja incorporado de forma mais sistemática no planejamento e na prática pedagógica de todos, criando um universo mídia-educativo e um ecossistema comunicativo significativo e promissor.

A partir das ideias aqui apresentadas, é preciso destacar a importância da formação em mídia-educação com um forte caráter crítico, reflexivo, instrumental e produtivo. Talvez assim se impeça o risco de se repetir os erros do passado, fazendo com que o uso dos recursos tecnológicos na escola promova práticas transformadoras e de profundas aprendizagens para os estudantes imersos numa cultura digital cada vez mais complexa, permeada por imensos riscos e desafios.

Por fim, atualizando a discussão abordada nesse estudo e levando em consideração dez anos de mudanças, é necessário refletir sobre o termo “inovação na educação” que ainda hoje permeia muitos discursos. A expressão ‘inovação’ não é um tema heterogêneo e sem discordâncias no campo educacional, ao contrário, é permeado por contradições e disputas. Portanto, há que se discutir atualmente sobre o conceito de inovação nos discursos que envolvem a prática pedagógica com dispositivos digitais. Como visto, os discursos sobre a inovação na educação estão quase sempre ligados aos aspectos instrumentais e materiais, como a aquisição de equipamentos digitais, a implementação de sistemas de ensino (públicos e privados) para formação e avaliação, o uso de determinadas ferramentas, mudanças nos ambientes escolares, entre outros. Assim, a inovação a partir da inserção de equipamentos tecnológicos pode não representar necessariamente nenhuma mudança no sistema educacional, já que inovar pressupõe muito mais do que o usar determinados recursos, mas diz respeito a toda uma ruptura com o sistema escolar vigente, com todas as suas complexidades e contradições.

Frente a um mundo amplamente digitalizado, em que crianças e jovens são alvo de um mercado desregulado e voraz, os quais são participantes de uma cultura digital globalizada, a simples inserção de tecnologias no âmbito educativo pode não representar ruptura alguma, nem tampouco inovação, já que aplicar metodologias ultrapassadas

com novos e modernos suportes digitais não corresponde a uma verdadeira transformação na educação. Nesse sentido, inovação tecnológica e científica difere muito da inovação pedagógica, pois esta requer rupturas teóricas e metodológicas que vão muito além da mera introdução de inovações tecnológicas no ensino. Por isso, a importância da formação para tal trabalho.

Na sociedade contemporânea, em que os estudantes estão cada vez mais inseridos na cultura digital, lidando com um mundo audiovisual onde misturam-se textos, imagens e sons, todos a disposição muitas vezes na palma de sua mão através de seus *tablets* ou *smartphones*, é preciso reconhecer tais recursos como aliados de práticas educativas.

Assim, a inovação se refere às novas estratégias e possibilidades para se trabalhar pedagogicamente frente aos desafios há muito tempo enfrentados pela educação brasileira, por meio de uma formação adequada. As estratégias e os recursos podem ser inovadores, mas os desafios vêm sendo quase sempre os mesmos. O que se busca é a geração de possibilidades educativas nas quais os estudantes reajam e superem um cruel sistema educativo e social que lhes impõe a reprodução, a exclusão do criar e do pensar, mas, ao contrário, se vejam como protagonistas na criação de conhecimentos e de um mundo mais ético e justo.

6. REFERÊNCIAS

- APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- FANTIN, Monica. *Mídia-Educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*. Vol. 13. Universidade do Minho, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo de Tecnologia Educacional*. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/nte>. Acesso em 12 de abril de 2009.

KREUCH, Rosane Maria. *A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis*. Florianópolis, 2008. 260 p. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

LINO, Fernanda da S. *Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2010. 131 p.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultados.jsp>. Acesso em 18 de fevereiro de 2008.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Nacional de Informática na Educação* (Proinfo). Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br>. Acesso em 18 de maio de 2009.

MELLO, Horácio Dutra. *Representação e uso da Internet por adolescentes de Florianópolis*. Florianópolis, 2007. 169 p. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

MENDES, Diego de Sousa. *Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da Mídia Educação na formação contínua de professores de Educação Física*. Florianópolis, 2008. 201 p. Dissertação de mestrado – Programa de Mestrado em Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina.

PEREIRA, Silvio da Costa. *Mídia-Educação no contexto escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis*. 2008. 268p. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

PRETTO, Nelson De Luca. Linguagens e tecnologias na educação. Em: CANDAU, Vera Maria. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia, Educação e Cidadania. Palestra apresentada ao I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação. Florianópolis, 2006.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas*. Huelva, Espanha: Grupo Comunicar, nº 25, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Falta Cultura Digital na sala de aula*. Entrevista de Rivoltella por Débora Didoné. Nova Escola. Março de 2007.

Disponível em http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_244926.shtml, acesso em 14/10/09.

SARTORI, A. S. Educomunicação e a sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In: *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo: 2010, v. 7, n. 19, p. 33-48.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia*. São Paulo, Loyola, 2002.

7

Lenice Cauduro

REPRESENTAÇÕES E USOS DAS MÍDIAS NA ESCOLA: DE FERRAMENTAS PARA AUMENTAR A MOTIVAÇÃO À POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA EM MÍDIA-EDUCAÇÃO

Este artigo é uma reflexão sobre a pesquisa de mestrado *Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em Mídia-educação*, realizada por Lenice Cauduro em 2011, sobre orientação da Profa. Dra. Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.159-175

Este artigo tem a intenção de revisitar algumas reflexões sobre a relação entre mídias e educação, representações e usos das TIC nas práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores para as mídias, obtidas e apresentadas na dissertação de mestrado de mesmo título no ano de 2011. No contexto da pesquisa Mídia-educativa o texto reflete sobre limites e possibilidades na inserção da Mídia-educação no contexto escolar. Ao buscar-se identificar as representações sobre as mídias no cotidiano escolar e como são utilizadas nos âmbitos pessoal e escolar dos professores de escolas públicas, constatou-se representações e usos prioritariamente instrumentais, como recursos didáticos para motivação dos estudantes, nem sempre eficaz neste sentido. Destacou-se a falta de formação para este uso e a necessidade de entender as mídias como fonte de conhecimento, objeto de estudo e forma de expressão. Assim sendo, aponta-se a perspectiva crítica e criativa da Mídia-educação como caminho para promover uma reorganização escolar, transformando o estudante em produtor responsável de conhecimento e qualificando as práticas pedagógicas.

A MOTIVAÇÃO INICIAL E O ENCONTRO COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO

O trabalho cotidiano em uma instituição pública de ensino fundamental evidenciou algumas necessidades e inquietações pelo fato de, os professores, apesar de contarem com os recursos tecnológicos para o desenvolvimento de um trabalho educativo com os meios, que vá além do uso instrumental, dificilmente conseguem efetivá-lo. Para entender melhor essa problemática buscou-se apoio teórico no campo de estudos da Mídia-educação, que “constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura num

fazer educativo” e “pode ser uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania” (Fantin, 2006, p.37).

A Mídia-educação ou educação para os meios¹ se construiu como um campo de saber situado na interface da comunicação e da educação, em uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção da cidadania.

A RELAÇÃO ENTRE MÍDIA-EDUCAÇÃO E ESCOLA

A Mídia-educação tem como foco o estudo sobre os modos como os professores se apropriam das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e seu uso no cotidiano escolar. A intenção da referida pesquisa (Cauduro, 2011) consistiu em verificar a efetivação da Mídia-educação no contexto escolar: em que medida consiste em uma educação *com* o uso dos meios (que meios e como são utilizados), *para* o uso dos meios ou *através* dos meios². Ressalta-se a importância de entender as mídias como fonte de conhecimento, objeto de estudo e forma de expressão para qualificar a educação, a partir de uma perspectiva crítica, criativa e responsável.

No entanto, a despeito de algumas proposições debatidas nos estudos midiáticos serem consideradas senso comum (a importância

1 *Media education*, em inglês; *éducation aux médias*, em francês; *educación en los medios*, em espanhol, *educação e media* em português (Belloni; 2005, p. 9).

2 *Para ou sobre os meios*, refere-se ao estudo e análise dos conteúdos presentes nos diferentes meios e suas linguagens. *Com os meios*, trata-se do uso dos meios e suas linguagens como ferramenta de apoio às atividades didáticas. E *através dos meios*, diz respeito a produção de conteúdos curriculares para e com os meios, em sala de aula e, também, a educação a distância ou virtual, quando o meio se transforma no ambiente em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem. (Fantin, 2011) (<http://www.revistapontocom.org.br/entrevista/midiaeducacao-em-debate>).

da utilização das mídias na escola, a constatação da falta de recursos físicos, da falta de formação dos professores, a falta de políticas públicas, entre outros), na prática escolar a questão ainda necessita ser problematizada. Esta problematização foi o impulso inicial para o desenvolvimento das pesquisas descritas neste artigo.

O PERCURSO INVESTIGATIVO E AS CONSTATAÇÕES

A pesquisa *Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em Mídia-educação* (Cauduro, 2011), foi realizada no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, a maior escola pública municipal do estado, com a participação de 70 professores do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de São José, SC, durante o letivo de 2010. Através de questionários, entrevistas, grupos focais e observação das práticas, buscou-se identificar as representações³ que os professores possuem sobre as mídias e TIC em sala de aula; observar os usos dos espaços nas práticas educativas dos professores em relação ao uso das mídias e TIC e sua integração no cotidiano escolar; analisar as dificuldades e boas práticas dos professores buscando elementos para entender a inserção ou a ausência das TIC na escola; refletir sobre a formação de professores frente às demandas educativas do uso dos meios na perspectiva de ser um mídia-educador; identificar elementos para elaboração de pistas para superar as limitações encontradas e utilizar as mídias na perspectiva da Mídia-Educação.

3 Utilizamos o conceito de representações de Moscovici (2009) para quem as representações seriam a forma de conhecer, uma espécie de tradução e de versão da realidade feita por determinado grupo, de acordo com sua cultura, suas informações, crenças, opiniões e valores.

A investigação teve como referência a pesquisa *Uso dos Meios e Consumos Culturais dos Professores de Ensino Fundamental* (Fantin; Rivoltella, 2010, 2012), realizada por Monica Fantin, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com professores da rede pública municipal de Florianópolis, e por Pier Cesare Rivoltella da Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC), de Milão/Itália com professores de Milão, com cerca de 50 professores em cada contexto, que fez um mapeamento sobre os usos dos meios e consumos culturais de professores do Ensino Fundamental, com vistas a pensar uma formação “mais sintonizada com os desafios da educação contemporânea” (Fantin, 2009, p. 5).

As pesquisas Fantin e Rivoltella (2010, 2012) e Cauduro (2011) apontaram diversos pontos em comum. Em primeiro lugar, que os professores, em sua maioria, possuem acesso a equipamentos eletrônicos, principalmente computador e internet e usam os mesmos com frequência em sua vida pessoal e menos na profissional. Alguns deles não utilizam pedagogicamente os meios pois alegam não ter tido oportunidade ou tempo de aprender. No entanto, há outros que relatam não ter interesse em utilizar os meios nas suas práticas. Este é um grupo difícil de ser atingir por sua resistência ao novo, que está mais relacionada às suas concepções de ensino-aprendizagem do que com outros aspectos como “saber usar”, disponibilidade de recursos, etc.

Ambas pesquisas constataram que as representações dos professores em relação às mídias estão ligadas à noção de seu uso como recursos didáticos e ferramentas de comunicação. Apontam ainda que o professor ao utilizar as mídias em suas aulas possui uma *representação de inovação*, pois acredita estar fazendo algo “diferente”. Entretanto, percebe-se apenas uma mudança superficial, de ferramentas, mas não no formato das aulas e na concepção de ensino e aprendizagem. Verificou-se também que há espaços prioritários de uso das mídias e tecnologias, sobretudo as salas de

informática e as salas de vídeo. A exibição de filmes e vídeos para os alunos é frequente, mas praticamente inexistem propostas de produção audiovisual na escola.

Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores para a utilização das mídias em suas aulas, estão a falta de recursos (infraestrutura/condições de acesso e/ou manutenção dos equipamentos), a falta de tempo e a falta de formação em ordem diferente em cada contexto. Em relação aos consumos culturais verificou-se pouca participação em atividades culturais (teatro, cinema, shows, galerias, museus, etc.), sobretudo por questões econômicas, falta de tempo, cansaço e até por não gostarem. Assistir televisão e a leitura são as atividades preferidas no tempo livre. Tais dados são preocupantes se considerarmos que a ampliação do repertório cultural é importante para que professores e alunos se constituam como produtores críticos e criativos de conhecimento.

Para ampliar os elementos de análise, houve o estudo teórico, com a revisão das pesquisas já realizadas sobre formação em Mídia-educação e o levantamento dos dados obtidos nas pesquisas empíricas apontadas por Cauduro (2011) e descritas a seguir:

- Mídia-educação no Contexto Escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis (Pereira, 2008) do Mestrado em Educação da UFSC, que mapeou atividades de Mídia-Educação em 83 escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis envolvendo as redes estadual, municipal e particular e depois foi aprofundada em três escolas a observação a respeito dos usos, dificuldades e soluções relacionados às atividades com, sobre e/ou através das mídias no ambiente escolar.
- Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola (Lino, 2010) do Mestrado em Educação da UFSC, que

investigou a prática pedagógica de professores em ambientes diferenciados de trabalho com as mídias na escola, verificando limites e possibilidades desta utilização.

- Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina (Lara, 2011), do mestrado em Educação da UDESC, que traçou um panorama da utilização social e pedagógica das mídias por professores e alunos, em oito cursos de formação de professores das universidades públicas de Florianópolis.

Além dessas pesquisas, a reflexão foi construída com a contribuição das produções existentes na época, nos campos da educação e comunicação sobre Mídia-Educação, formação de professores, uso das mídias e práticas pedagógicas no Brasil, no banco de dissertações e teses da CAPES, nas reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação (ANPED), principalmente dos grupos GT16 (Educação e Comunicação) e GT8 (Formação de professores) e nas produções da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), no GP Comunicação Educativa: Abranches (2004), Fadel (2005), Rosalen e Mazzill (2005), Cunha (2006), Gonçalves e Nunes (2006), Zanchetta (2006), Ruaro (2007), Mafra (2007), Andrade (2007), Silva (2007), Tosta e Santos (2008), Melo (2009), Rodrigues (2009), Santos (2009), Soares (2009), Schnell (2009), Vosgerau (2009) e Lopes, Coutinho e Cavicchioli (2010).

Percebeu-se muitos aspectos recorrentes entre as pesquisas, dentre eles:

- Apesar dos esforços das escolas na inserção das tecnologias, criando espaços multimídia com equipamentos diversos (televisão, computadores, projetores...), os docentes ainda encontram dificuldades em utilizar as mídias na prática

pedagógica, por não dominarem metodologicamente as linguagens midiáticas, o que referenda a formação como parte fundamental do processo.

- A despeito das tecnologias estarem presentes no cotidiano escolar, há certa resistência em modificar determinadas práticas escolares tradicionais.
- A construção, por parte dos docentes, de competências⁴ no uso das TIC como interface pedagógica ainda se constitui em desafio.
- A reflexão sobre a prática docente precisa ser estimulada e favorecida no ambiente escolar como parte de sua formação continuada pois, segundo Zaballa (1988), os profissionais avançam na medida em que compreendem e fundamentam o que fazem e que podem refletir sobre isso e encontrar os motivos de sua atuação.
- É imprescindível a discussão acerca da emergência de mudanças estruturais e curriculares nas instituições escolares, devido à introdução das tecnologias digitais e dos programas com uso de software livre.
- A necessidade de implementação de políticas públicas que busquem a efetiva inserção das tecnologias digitais na escola, aliadas à programas de formação docente.

Diante dessas constatações evidencia-se que a caminhada para a incorporação da Mídia-Educação e desenvolvimento de práticas afinadas, entre a formação de professores e o contexto de mudanças,

4 Neste trabalho o conceito de competência é entendido como "saber de ação" (Rivoltella, 2010). Na direção do que propôs Perrenoud (2000), competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

está apenas no início. E mesmo depois de quase 10 anos, percebemos que tal situação pouco se alterou em relação ao uso instrumental e à formação docente.

PANORAMA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO

As pesquisas reiteram o caráter instrumental de uso das mídias na escola, principalmente com o objetivo de aumentar a motivação dos estudantes para a aprendizagem. São utilizadas como ferramentas/recursos e apesar de ser um dos aspectos importantes defendido por autores como Moran (2000), Masetto (2000), Almeida (2005), Kenski (2007), entre outros, limitar-se a ele restringe demasiadamente as possibilidades educativas das mídias. Além disso, constatou-se que, com relação à motivação dos alunos pela utilização das mídias como recurso didático, quando houve êxito, ou seja, aumento na participação e interesse dos alunos, foi pela proposta pedagógica desenvolvida e não pelo uso do equipamento e da ferramenta.

Em algumas situações, embora infelizmente nas escolas pesquisadas este grupo ainda seja minoria., existem profissionais que têm as mídias integradas e incorporadas ao seu cotidiano, tanto pessoal como profissionalmente. Eles as usam para além do meramente instrumental. Neste caso, a ênfase de seu trabalho não está nas mídias em si, mas no processo que desencadeiam. Estes professores propõem o uso, a reflexão crítica, a criação e produção com as mídias. O fator determinante para esta diferença em relação aos outros, não conseguiu ser evidenciado através das pesquisas. Acredita-se que possa ser o que Schön (2000) denomina de “talento artístico profissional”, tipo de competência demonstrado pelos

profissionais em determinadas situações de sua prática, que diz respeito ao conhecimento tácito (aquele que o sujeito tem e às vezes nem consegue descrever). Eles buscam novas soluções, procuram ampliar seu repertório e melhorar suas práticas. A motivação é muito mais pessoal do que determinada por qualquer tipo de formação que se possa promover. Estes professores se aproximam do *perfil profissional necessário para que um professor seja um mídia-educador*, um profissional que usa e pensa sobre os meios, que tem uma leitura crítica em relação a eles e a capacidade de expressar-se criativamente a respeito das mídias, pois a Mídia-educação requer o desenvolvimento de uma “identidade educativa” (Rivoltella, 2001) e as competências necessárias a ela.

Para os demais, que não possuem tal motivação, faz-se urgente (re)pensar cursos de formação de professores para o uso das mídias na escola na perspectiva da Mídia-Educação, ampliando as possibilidades dessa utilização, permitindo a reflexão em conjunto sobre as práticas, avançando no trabalho de integração entre mídias e conhecimento. Essa formação precisa contribuir para a construção de competências adequadas ao perfil do professor mídia-educador.

Os trabalhos analisados que desenvolveram propostas voltadas para a Mídia-educação, Laurentino (2005), Santos Silva (2006), Santos (2007), Mendes (2008) e Bianchi (2009), concluíram que a formação continuada, com o uso das mídias interativas, contribuiu para que os professores se apropriassem técnica e pedagogicamente das TIC. As ações colaborativas em Mídia-Educação levaram os professores ao desenvolvimento de atitudes mais autônomas e reflexivas em relação ao seu aprendizado e a estabelecer relações dialógicas com os alunos e agentes da escola.

Para efetivar estas práticas exitosas, os gestores necessitam viabilizar alterações na organização escolar que envolvam uma melhor distribuição e otimização dos tempos e espaços de aprendizagem.

Na perspectiva ecológica da Mídia-educação, a prática pedagógica precisa estar articulada aos usos da cultura, no sentido da interação com “os objetos que alimentam o pensar e o fazer na escola e fora dela, com a cultura produzida: livros, filmes, programas de televisão, peças de teatro, apresentações musicais, mostras de dança, exposições, etc.” (Fantin, 2008, p. 157).

E A BUSCA CONTINUA

Parece que os cenários mais amplos encontrados na época em que a pesquisa foi desenvolvida permanecem os mesmos hoje, embora, felizmente haja algumas iniciativas de inovação, mesmo que insuficientes para uma transformação. Ainda é lamentável constatar que pouca coisa mudou. A tecnologia evoluiu em ultravelocidade, mas algumas práticas pedagógicas parece que pararam no tempo. Houve um incremento importante na utilização das tecnologias nas interações sociais, sobretudo com o advento de novas redes sociais e aplicativos com *WhatsApp*, enquanto na sala de aula, a mudança mais significativa foi a utilização de quadro branco e pincel em lugar do giz. O celular continua sendo proibido na escola ou utilizado apenas para recados e tarefas via *WhatsApp*. A tecnologia não foi incorporada às práticas na perspectiva da Mídia-educação. Os estudantes permanecem consumidores de tecnologia e não produtores de conhecimento, visto o que tem sido apontado em termos de competências para o século XXI pela BNCC⁵.

Além disso, a configuração escolar continua dificultando a mudança devido às características de infraestrutura física e organizacional, ao currículo vigente organizado com a compartimentalização dos saberes, fragmentado em disciplinas, a

5 BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília:MEC/SEB, 2017.

organização dos tempos e espaços escolares de forma fragmentada com as aulas divididas em períodos de 45 minutos e o isolamento dos docentes em seus planejamentos individualizados.

Para que haja uma possibilidade de mudança, os espaços precisariam ser repensados. A divisão convencional em salas de aula, com tamanho reduzido, onde cabem no máximo 40 carteiras (como se observa na maioria das escolas públicas), não se adequa a uma reorganização do trabalho escolar na perspectiva da integração das TIC. É preciso pensar as salas de aula como “ambientes de aprendizagem”, com tamanho e equipamentos adequados para tal, aliado ao uso de outros espaços de cultura, tanto erudita quanto de massa, como museus, galerias de arte, parques, cinema, etc. na perspectiva de uma “formação cultural” que envolve “o amplo repertório imagético, literário, artístico, musical, midiático, das mais diversas produções humanas disponíveis” (Fantin, 2008, p. 154).

Outra dificuldade que ainda persiste é que o processo ensino-aprendizagem *online*, realidade na formação inicial de professores, ainda não é explorado na educação escolar. Poderia possibilitar a familiarização com a multiplicidade de códigos linguísticos oferecidos pela tecnologia digital (textos, hipertextos, imagens, sons, animações) o que poderia favorecer estilos singulares de aprendizagens. Além disso, poderia potencializar a comunicação entre os sujeitos, encurtando tempo e distância, favorecendo o acesso ilimitado à informação, às trocas instantâneas, à produção coletiva do conhecimento e à lógica não linear e hierarquizada dos saberes.

Logicamente, a Mídia-Educação não é a única variável possível que incide sobre as mudanças e não se pode resolver todos os problemas só com a introdução de novas mídias, afirmam Rivoltella e Marazzi (2001). No entanto, como produção cultural, as tecnologias não podem ser excluídas da escola, da formação da prática docente e das pesquisas. Continua sendo necessário compreender a realidade

em que atuamos e planejar a construção de novos cenários, saberes e competências para lidar com a diversidade de acesso às informações, às possibilidades de comunicação e interação, às novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

Contudo, o fator determinante de toda a transformação continua sendo a necessidade de mudança das concepções teóricas ou empíricas sobre ensino e aprendizagem. Definitivamente, com o conhecimento na palma da mão, a um clique nos aparelhos celulares, o foco desloca-se do professor, como aquele que ensina e o aluno aquele que deve aprender com ele. O professor precisa assumir o papel de mediador entre os alunos e a cultura mais ampla, promover a integração das diferentes mídias no cotidiano escolar, como fonte de conhecimento, como objeto de estudo e, sobretudo, como forma de expressão, que possibilite “interpretar, problematizar e produzir os mais diferentes textos de forma crítica e criativa, utilizando todos os meios, linguagens e tecnologias disponíveis” (Fantin, 2008, p. 69).

As mudanças necessárias continuam sendo apontadas. Que fatores continuam impedindo a mudança? Quanto tempo ainda a educação escolar vai demorar para efetivá-las? Desafios para novas pesquisas e reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio P. A prática dos multiplicadores dos NTEs e a formação dos professores: o fazer pedagógico e suas representações. *Anais da XXVII reunião anual da ANPED*, GT16 – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2004.

ALMEIDA, Maria E. B. de; MORAN, José M. (org). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il.

ANDRADE, Andressa de. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007. 183p.

BACCEGA, Maria A. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. *Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Natal, RN, 2008.

BELLONI, Maria L. *O que é Mídia _Educação*, 2ª ed, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

BIANCHI, Paula. *Formação em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Física. UFSC, 2009. 214p.

CAUDURO, Lenice. *Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em Mídia-educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2011. 207 p.

CUNHA, Livia K. M. da. *Concepções e Práticas midiáticas de professores de Sala de Leitura Pólo do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. 99 p.

FADEL, Susana de J. *Formação de professores para uma competência midiática: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005. 129 p.

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais dos professores. *Anais do IX encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* - GP Comunicação e Educação. Curitiba, PR, 2009.

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação em debate*. Entrevista concedida a Marcus Tadeu em 17 maio 2011. Revista Pontocom. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevista/midiaeducacao-em-debate-4>. Acesso em 29 maio 2011.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.). *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere).

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier C. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. *Anais da XXXIII reunião anual da ANPED, GT16* – Educação e Comunicação. Caxambu, MG, 2010.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: *Cultura digital e escola. Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012, p.95-146.

GONÇALVES, Marluce T. L.; NUNES, João B. C. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. *Anais da XXIX reunião anual da ANPED - GT16 – Educação e Comunicação*. Caxambu, MG, 2006.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LARA, Rafael da C. *Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das tic na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC, 2011. 153 p.

LAURENTINO, Elisangela Z. *A metamorfose do saber na sociedade midiática: As mídias interativas como mediadoras do processo ensino-aprendizagem na transformação da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, 2005. 145 p.

LINO, Fernanda da S. *Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2010. 131 p.

LOPES, Mariana F.; COUTINHO, Nayara C.; CAVICCHIOLI, Gabriela S. A práxis da mídia-educação na resignificação da escola como agente de mediação. *Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Caxias do Sul, RS, 2010

MAFRA, Núbio D. F. *Cultura midiática na licenciatura em Letras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2007. 178 p.

MELO, Alessandra P. C. de. *Formação profissional em educação física: um estudo sobre a inserção das mídias na pós-graduação "stricto-sensu" da Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Física. UNB, 2009. 131p.

MENDES, Diego de S. *Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Física. UFSC, 2008. 124p.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Sílvia da C. *Mídia-educação no Contexto Escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2008. 268 p.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIVOLTELLA Pier. C. & MARAZZI, Chiara; *Le professioni della media education*. Roma: Carocci, 2001.

RODRIGUES, Cleide A. C. Educação, Comunicação e Mídias: Interfaces na Prática Docente. *Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Curitiba, PR, 2009.

ROSALEN, Marilena; MAZZILLI, Sueli. Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática. *Anais da XXVIII reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores*. Caxambu, MG, 2005.

RUARO, Laurete M. *Educação para e com a mídia - análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na rede pública de educação: Programa Paraná Digital*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. 101 p.

SANTOS, Ezicléia T. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos gts formação de professores e educação e comunicação da ANPED - 2000 a 2008. *Anais da XXXII reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores*. Caxambu, MG, 2009.

SANTOS, Resciel Gerson. *A formação continuada de professores utilizando metodologias de projetos com auxílio das mídias educativas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. 2v. 178p.

SANTOS SILVA, Flaviana dos. *A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Pr.Prudente, 2006. 149 p.

SCHNELL, Roberta F. *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. UDESC, 2009. 102 p.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Adriana R. da. A inserção do computador na prática pedagógica do professor: formação, concepções e práticas de professores-instrutores. *Anais da XXX reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores*. Caxambu, MG, 2007.

SOARES, Filomena M. R. *Competências do professor frente à inserção das tecnologias digitais na prática docente do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em educação da Universidade Estácio de Sá , 2009. 129p.

TOSTA, Sandra de F. P.; SANTOS, Ivana S. dos. Nem inimiga, nem aliada: percepções sobre a mídia na prática docente. *Anais da XXXI reunião anual da ANPED GT16 – Educação e Comunicação*. Caxambu, MG, 2008.

VOSGERAU Dilmeire S. R. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das tic na pratica pedagógica do professor. *Anais da XXXII reunião anual da ANPED - GT8 – Formação de professores*. Caxambu, MG, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANCHETA JR., Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil: Percursos e considerações propositivas. *Anais da XXIX reunião anual da ANPED - GT16 – Educação e Comunicação*. Caxambu, MG, 2006.

8

Leopoldo Nogueira

Monica Fantin

QUESTÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS NA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E TELEJORNAIS

Este artigo parte da pesquisa de mestrado *Telejornais e crianças no Brasil: a ponta do iceberg*, realizada por Leopoldo Nogueira sob orientação da Profa. Dra. Monica Fantin, e foi originalmente publicado nos anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, GP Comunicação e Educação.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.176-194

O trabalho trata da relação entre criança e telejornalismo a partir do olhar da mídia-educação. Ao analisar a cultura da mídia e apropriação das mensagens transmitidas pelo telejornal pelas crianças, o texto enfatiza como o ponto de vista da recepção dialoga com a produção e qual o papel da mediação educativa nesta interação. Discutir as notícias que as crianças assistem em diferentes contextos socioculturais implica refletir sobre a questão da ética-estética das notícias mostradas, problematizando a perspectiva da classificação indicativa e da autorregulação. Na paisagem contemporânea, a relação da educação com a cultura digital propicia outro olhar sobre as práticas culturais que as crianças constroem com as mídias e tecnologias. Neste contexto, sendo cada vez menos simples espectadoras e cada vez mais autoras, o artigo enfatiza a necessidade de discutir as questões éticas e estéticas das notícias mostradas às crianças em relação aos direitos às mídias: proteção, provisão e participação, na perspectiva da classificação indicativa e da autorregulação.

1. CULTURA DA MÍDIA E CRIANÇA

Discutir o lugar da criança na cultura em diferentes sociedades e períodos históricos, implica discutir a como a cultura realiza seus produtos e os transmite às gerações mais novas. No entanto, a cultura não se reduz aos produtos que realiza e se aceitarmos que cultura é apenas transmissão e acumulação da experiência, aceitaremos o papel passivo da criança no processo cultural. Mas se identificarmos a cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo, é necessário discutir os deslocamentos dos lugares que o mundo contemporâneo tem reservado à criança e suas relações com a produção cultural mais ampla, tanto na perspectiva do consumo como na das práticas autorais.

Como estamos acostumados a pensar na criança como alguém que recebe ou não cultura, precisamos passar a pensá-la como alguém que recebe e ao mesmo tempo produz cultura. A criança participa ativamente da cultura, criando e recriando com feições próprias, com significados particulares e com funções semelhantes às funções da cultura vividas pelo adulto, enfatiza Buckingham (2002). Sendo criadora de cultura a criança não só pertence a um grupo como também é capaz de intervir no processo cultural como um todo.

Na sociedade contemporânea, diversos autores mencionam o protagonismo crescente da mídia nas relações das pessoas entre si e com o mundo e destacam a necessidade de estudar os processos que ali são construídos, como uma arena de significados que vão sendo negociados (Silverstone 2005, Thompsom, 2001). Entre os campos da produção e da recepção da cultura da mídia, o estudo das mediações interpela aos que atuam no campo da comunicação e educação no sentido de pensar outras possibilidades de mediação (Martin-Barbero, 2000). Nessa interface, uma abordagem culturalista da mídia-educação possibilita lidar pedagogicamente com a mídia nas perspectivas crítica, instrumental e produtiva-expressiva e uma concepção ecológica de mídia-educação (Fantin, 2006) se refere ao uso de todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema, televisão, audiovisual, livro, CD, DVD, integrando a corporeidade, a expressividade, a arte, o movimento e a criação nas mediações educativas.

A paisagem comunicativa na chamada sociedade multitela está cada vez mais caracterizada pela multimedialidade, intermedialidade, portabilidade e versatilidade que promovem uma série de transformações nos comportamentos sociais com diversos significados culturais e a educação não pode ficar ausente destas reflexões. Afinal, com cultura digital e as ferramentas da web 2.0 as crianças tornam-se cada vez menos simples espectadoras e cada vez mais produtoras

de conteúdos que compartilham nas redes, participando de forma diferenciada na cultura. (Fantin e Rivoltella, 2010, 2012).

As transformações nos modos tradicionais de inserção da infância na vida sociocultural, as novas formas de participação das crianças na cultura, e os novos espaços de convivência e sociabilidade promovidos pelas interações online estão propiciando formas de se relacionar cada vez mais complexas. Ocorre que nem sempre estamos preparados para fazer as mediações necessárias, como alguns estudos demonstram (Nicolaci-da-Costa, 2006; Belloni, 2010).

No entanto, as diversas possibilidades de atividades das crianças online também possuem riscos, que têm sido analisados em diversos contextos socioculturais. A pesquisa internacional, “EU Kids Online” (Livingstone, 2009; Ponte; Cardoso, 2008) analisa tais atividades a partir das dimensões de acesso, usos e atitudes, considerando idade, gênero e posição social. Ali, os riscos e as possibilidades são analisados a partir de quatro categorias: conteúdos, contatos, comércio e conduta e nos oferecem pistas para entender diversas dimensões das práticas midiáticas e culturais das crianças além de seus desdobramentos éticos e estéticos.

De um lado, os riscos que envolvem a questão dos conteúdos (legais ou ilegais, impróprios, inadequados ou prejudiciais, como por exemplo: notícias sobre pornografia, violência, sexo, racismo e outros), dos contatos (troca de e-mails com desconhecidos, grupos de discussão, jogos online e celulares para ter acesso às crianças com intenções duvidosas), do comércio (publicidades não-éticas que confundem informação com propaganda) e da conduta (comportamentos irresponsáveis que podem comprometer a sociabilidade, modificar hábitos e favorecer comportamentos compulsivos). De outro, as possibilidades e oportunidades de informação, aprendizagem, participação cívica e identidade social e cultural que consideram as

crianças para além de alvo de conteúdos, sujeitos participantes na construção de vínculos e atores de suas condutas.

Aliado a isso, diversos estudos da sociologia da infância, da antropologia, da psicologia infantil e da mídia-educação têm enfatizado uma abordagem que afirma os direitos sociais das crianças e sua participação nas diversas instâncias da prática social. Quanto aos direitos das crianças em relação à mídia, destaca-se os 3 P: direito à proteção, à provisão e à participação. Afinal, se os interesses das grandes corporações da mídia estão mais preocupados com a criança consumidora, há que destacar a dimensão de participação e empoderar a criança para que ela possa lidar de outra forma com os interesses comerciais que “ditam” a cultura infantil na mídia (Buckingham, 2002).

Outros estudos sobre infância vêm sendo realizados dentro da abordagem dos estudos culturais e apesar de enfatizar que a recepção é sempre contextualizada, consideram que os interesses comerciais da indústria de entretenimento ditam, de certa forma, a cultura infantil na mídia e são poderosos “educadores” (Steinberg e Kincheloe 2001). No entanto, apesar da mercantilização da cultura infantil, é possível desviar-se de seus elementos repressivos, criando “estratégias de resistência” a partir das mediações educativas e do diálogo entre o campo da produção e da recepção.

Assim, quando as crianças se relacionam com os artefatos e produções da cultura midiática e interagem com os aparatos tecnológicos da cultura digital também estão diante do apelo do consumo de imagens e mercadorias. Se a hiper-realidade eletrônica modificou os meios em que o conhecimento é produzido na cultura e as formas pelas quais as crianças podem se relacionar com o mundo, precisamos entender a natureza desta “revolução cultural” e seu papel na formação de crianças. Afinal, esforços conservadores para proteger certas noções tradicionais de infância estão predestinados ao fracasso, pois não podemos “proteger” as crianças do conhecimento de mundo

que a cultura digital hoje torna acessível. Disso resulta a importância de a educação familiar e escolar direcionar atuar na perspectiva de que o caos da informação e as possibilidades de interatividade nas redes sociais façam sentido às crianças. Aqui entra o papel da mediação educativa, pois mais do que transmitir e selecionar informações que a criança tem acesso fora dela, a escola deve ser lugar de formação do pensamento crítico onde a compreensão e a interpretação de si e do mundo são construídas.

Para tal, é fundamental que o papel da mediação educativa seja entendido a partir de um conceito ampliado de mídia-educação no sentido de desenvolver indicações curriculares integradas às atividades didáticas. Ou seja, é importante que a escola possa discutir os usos da internet e das mídias em geral promovendo um sentido crítico para que as crianças possam compreender os diferentes pontos de vista que envolvem os usos das mídias e tecnologias, bem como os diversos interesses no plano comercial, a fim de que também possam distinguir o espaço público do espaço privado em relação às mídias, que tendem a reconfigurar e sobrepor um e outro, como enfatiza Rivoltella (2006).

Se o desconhecimento imobiliza, a simples condenação é insuficiente e a negligência é ineficaz, é necessário entender essa dinâmica em toda sua complexidade e ambiguidade, pois as crianças de hoje não são como as crianças que fomos, visto que hoje as crianças que vão à escola são crianças telespectadoras e internautas que, além de possuir uma cultura da imagem diferente da que tínhamos, possuem uma cultura digital que há pouco tempo não conhecíamos.

Nesse contexto, é evidente que a televisão, a internet, o celular transformaram a vida e a cultura das crianças, influenciando suas referências. O olhar das crianças sobre o mundo acha-se condicionado e atravessado por uma série de fatores que muitas vezes escapam do entendimento e das intenções das produções culturais. No entanto, a reinterpretação das crianças é ativa e a cultura é algo

vivo, seu movimento de permanência-mudança também permite sua problematização, com rejeição, negação ou transformação daquilo que recebem. E se considerarmos a contradição entre determinação e autonomia relativa de certas produções midiáticas e culturais e o grau de condicionamento e liberdade que as crianças dispõem quando interagem com tais produções podemos entender outra dimensão da relação da criança com a cultura midiática.

Quando tais relações ocorrem no plano simbólico da fantasia e da ficção, as crianças possuem mais elementos para lidar com essa reprodução interpretativa. Mas o problema que queremos enfatizar é quando isso ocorre no plano da realidade nua e crua e isso diz respeito às relações das crianças com o telejornal na televisão, seus direitos sociais e suas formas de participação.

2. TELEJORNALISMO E DIREITOS DAS CRIANÇAS À INFORMAÇÃO DE QUALIDADE

Em uma sociedade fortemente marcada por interesses econômicos que prevalecem acima de outras questões que afetam as pessoas, muitas vezes os direitos humanos são desrespeitados em todas as suas dimensões (direitos individuais, coletivos, sociais, culturais, econômicos, do meio-ambiente, da solidariedade, da informação etc.). De forma explícita ou muito sutilmente, quando esses interesses determinam os rumos das políticas e das práticas de educação e de comunicação, por exemplo, as violações ganham dimensões preocupantes e mobilizam a atenção de pessoas, grupos e instituições nacionais e internacionais a fim de garantir o cumprimento integral, inalienável, inrenunciável e universal dos direitos humanos. Afinal, a violação desses direitos provoca exclusão do acesso aos bens materiais e imateriais que dignificam a humanidade.

Um desses descumprimentos pode ser entendido como “videolência”, aquela violência ou assédio às crianças que percebemos através dos produtos televisivos. A “videolência” pode se manifestar em cenas de conteúdo inadequado à compreensão infantil, na banalização da violência, na apresentação-representação de valores e ideologias que distorcem a realidade, na espetacularização de fatos/factoides que mais confundem que esclarecem as pessoas em geral e as crianças em particular.

Quando as notícias estão sendo produzidas/editadas/transmitidas/consumidas por muitos meios que não apenas a televisão, como os *tablets*, celulares e tantas outras telas, estrategicamente posicionadas ao alcance do público, percebemos a necessidade de verificar as formas de apropriação das notícias e a possível extensão de suas influências em relação ao público infantil. Os meios de comunicação e os programas de televisão, ao apresentar uma ideia de mundo com comportamentos e valores consagrados, também apresentam fragmentos de um mundo real ao qual o público infantil deve se adaptar. Muitas dessas mensagens estão objetivadas nos telejornais, onde se acredita que a imensa maioria da população vai buscar a informação do que se passa no mundo.

Os telejornais hoje estão muito parecidos em sua forma, técnica de apresentação e conteúdo nos mais diferentes países e em nas grandes redes televisivas (Machado, 2005). Em nosso país, as vinhetas de introdução dos programas geralmente começam com uma orquestra eletrônica estridente, altíssima, em tonalidades retumbantes, quase sempre apresentando o planisfério em imagens moderníssimas em segundo plano, como se o mundo fosse um só e todos os seus habitantes fossem iguais. Jornalistas bem apessoados e com a fama de celebridade apresentam as notícias que “interessam” às pessoas saber. Nesse “telejornalismo-espetáculo”, apesar de todas as tragédias sem fim que serão mostradas, os apresentadores cumprimentam e se

apresentam pelo nome com intenção de criar um clima de identidade com o telespectador. O tom grave de quem confia algo muito importante cede ao sorriso com comentários jocosos, e assim se cria a simpatia necessária entre quem fala e quem escuta. Subentende-se que tudo o que será falado e mostrado é a mais pura e inquestionável verdade. Nesse contexto, acredita-se que a notícia seja descrita profissionalmente na mais isenta e imparcial verdade sobre o fato. Afinal, a performance parece ser muito natural, de maneira que as “verdades” que apresentam não precisem ser questionadas.

Foi-se o tempo em que os apresentadores ficavam apenas sentados atrás de uma bancada com *design* ultra moderno, pois hoje alguns deles passeiam pelo cenário interativo e do aparente “nada” surgem infogramas computadorizados que ilustram e auxiliam a apresentação da notícia. Alterna-se o cenário do estúdio que mostra pessoas compenetradas digitando em computadores ao fundo com cenas externas em toda a sua dramaticidade. E tudo flui na mais perfeita sincronia para dar ideia de credibilidade.

Não é sem razão que o horário do telejornal é considerado nobre, distinto, singularmente importante para atualizar a vida das pessoas. Tudo é servido também à hora das refeições como se fosse um banquete onde a notícia será digerida, uma a uma, em pratos finamente preparados para atender a “dieta informacional” que as pessoas necessitam para manterem-se saudáveis política e culturalmente. E assim, muitos detalhes passam quase despercebidos pelos espectadores, como mensagens subliminares ou explícitas através do figurino utilizado, dos patrocinadores e sobretudo, da publicidade.

Parece que os grandes grupos de mídia falam a mesma língua e vibram no mesmo diapasão. Ao utilizar um mesmo padrão técnico-estético, pretendem legitimar a notícia como verdade, ainda que o telejornal seja apresentado a públicos de realidades socioculturais

completamente diferentes. Afinal, todos são consumidores e ainda que alguns mecanismos táticos e estratégicos variem para atender certas necessidades locais, o mesmo padrão de qualidade será mantido para obter a fidelidade do telespectador (Vizeu, 2008).

Os telejornais também se complementam com outros programas de caráter noticioso, de informação e de entretenimento que se mistura com prestação de serviço e as características e formas de um acabam se confundindo com os outros. Isso se repete nas publicações virtuais e impressas, nos *sites*, jornais e nas revistas que se reproduzem em outros meios e que também pertencem aos mesmos grupos midiáticos. Sejam programas de cunho considerado de classe A ou destinados a um público considerado menos esclarecido, tudo é um *show business*, e naturalmente, o espetáculo *must go on*.

As notícias vão e vêm, “entram nos lares”, perseguem as pessoas onde quer que elas estejam. E, se adultos assistem a tudo isso maravilhados ou espantosamente petrificados diante dos fatos, o que se dirá das crianças que estão em processo de descobrimento do mundo, que ainda não possuem certos discernimentos, que são suscetíveis a perceberem o que assistem como verdades e de serem sugestionadas pelo que a televisão e o telejornal apresentam? Ainda que o processo de recepção seja ativo, histórico e contextualizado, dependendo da fase do desenvolvimento infantil e das condições socioculturais, a criança possui uma capacidade de discernimento crítico limitada, o que implica a necessidade de mediações educativas, como vimos anteriormente.

No percurso de uma investigação sobre o tema “telejornalismo para crianças”, Nogueira (2011) lança um olhar sobre a recente produção acadêmica e percebe a quase ausência da (pre)ocupação específica com a relação entre telejornalismo, notícia e criança. Parece que na produção do telejornalismo e na sua reflexão, as palavras “criança”, “infância” e “adolescência” muitas vezes passam

despercebidas, quase inexistentes e isso não é apenas sintomático mas altamente revelador do lugar que as crianças ocupam em tais programas. No entanto, há uma considerável bibliografia sobre valores humanos e ética nos meios de comunicação impulsionada por estudos sob o prisma da mídia-educação (Fischer, 2003, Tosta; Melo, 2008), onde a relação da criança com a internet, com a televisão, com o telejornal e com as notícias vem sendo estudada minuciosamente para compreender a realidade e dar um retorno à sociedade sobre a proteção dos direitos da infância e juventude.

Diversas pesquisas realizadas por professores, pesquisadores, comunicadores sociais e jornalistas revelam a necessidade do reconhecimento a respeito dos direitos humanos das crianças e adolescentes em uma programação e informação de qualidade (Garzel, 2004; Duarte, 2008). Outros estudos mostram como as notícias explicitamente preparadas e editadas para adultos são consumidas pelas crianças e de como elas são afetadas (Tavares, 2009). Outros ainda analisam como a Pedagogia, os professores e as crianças se relacionam com a TV na escola (Porto, 2000). Tais reflexões também destacam a necessidade da mediação escolar nessa recepção, seja discutindo assuntos atuais trazidos pelas crianças à sala de aula ou desenvolvendo atividades como aprender a fazer jornal ou telejornal. Isso permite trabalhar elementos de uma recepção ativa e uma percepção crítica e implica a necessidade de formação do professor na perspectiva do mídia-educador (Fantin, 2006) a fim de desenvolver ações de educação e letramento midiático. Com isso, é possível pensar um cenário em que as crianças atuem não apenas como espectadoras passivas mas produtoras críticas de conhecimento. Conhecimento de si, como protagonistas de seu processo educativo-midiático, conhecimento dos outros com quem interage e reconhecimento do mundo em que vivem.

No entanto, isso ainda se configura como é um desafio, pois muitos professores são “mal-educados” e “mal formados” midiaticamente falando, e muitos ainda sentem inúmeras dificuldades para lidar pedagogicamente com as tecnologias digitais que seus alunos dominam com certa facilidade. Isso pode ser observado em diversas publicações a esse respeito e também nas escolas de diversos contextos socioculturais (Guareschi; Biz, 2005).

Diante desse quadro, a escola pode ser um espaço fundamental para contribuir com os direitos sociais das crianças. Pode assegurar o direito à participação diferenciada, através da formação de um sujeito telespectador crítico e produtor de cultura na perspectiva de uma autoria responsável e colaborativa. Ela pode também viabilizar o direito à proteção quando, junto a outras instâncias da prática social, promove uma discussão a respeito da questão da adequação e consumo dos programas televisivos que as crianças assistem e sua classificação indicativa. E ainda, pode assegurar o direito à provisão quando oferece um repertório midiático-cultural amplo e diversificado às crianças e dialoga com o campo da produção a respeito do que tem sido produzido e distribuído e suas formas de acesso. E isso nos leva a discutir a adequação das questões éticas e estéticas do telejornalismo e sua ausência de classificação indicativa.

3. CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA E AS QUESTÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS DO TELEJORNALISMO

Para entender as relações institucionais da comunicação-educação numa perspectiva mais ampla é importante perguntar como legislação de nosso país assegura que os meios de comunicação cumpram seu papel social/cultural/educativo no respeito aos direitos humanos, especialmente no caso das crianças e adolescentes?

O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1959)¹, que também trata dos direitos à comunicação e proteção das crianças em relação aos meios, (artigo 17). A Constituição Federal, aprovada em 1988, após longos debates e jogos de interesses político-comerciais, tem no capítulo V, referente às comunicações sociais, quatro importantes artigos, que incrivelmente ainda não passaram por regulação até o final da primeira década do século XXI: entre outros, tem o artigo 54, que não permite que a parlamentares sejam outorgadas concessões para propriedade de meios de comunicação, e o artigo 221, que afirma que a produção e programação de rádio e televisão devem atender a determinados princípios, sobretudo o *“respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família”*. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente² (1990) também dispõe sobre a temática e regularização de ações no sentido de determinar e proteger os direitos das crianças e adolescentes.

No entanto, por mais contraditório que possa parecer, há outra peculiaridade em relação à (des)regulação dos meios de comunicação que ainda está em vigência: *“programas jornalísticos ou noticiosos; programas esportivos; programas ou propaganda eleitoral; propagandas comerciais ou publicitárias em geral, incluídas as propagandas veiculadas à programação e outros programas veiculados ao vivo”* não passam por classificação indicativa, diz a portaria do próprio Ministério da Justiça³. Assim, aos telejornais é permitida a livre abordagem de forma e conteúdo, a partir da seleção e edição que convêm aos interesses de seus editoriais sob o manto de uma suposta *“autorregulação”*.

1 Site das Nações Unidas no Brasil: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php

2 Disponível na página do Governo federal do Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

3 Portaria MJ Nº 1.220, de 11 de julho 2007 (DOU 12.07.2007) *Regulamenta as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), da Lei nº 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e do Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007, relativas ao processo de classificação indicativa de obras audiovisuais destinadas à televisão e congêneres.*

É importante ressaltar que o Ministério da Justiça e Ministério das Comunicações estiveram ausente de tal discussão durante décadas, por influência dos próprios parlamentares que também eram/ são representantes de grandes corporações midiáticas, em acordos políticos celebrados ao longo do tempo. Tais parlamentares, em desacordo com a legislação vigente⁴, às vezes também são donos de empresas de comunicação.

Com essa desregulamentação do setor, constata-se que grande parte das leis referentes aos meios de comunicação, além dos documentos assinados nas convenções da ONU, são desrespeitadas cotidianamente da maneira mais absurda. E, como contraponto: a impunidade. Ainda que segmentos da sociedade se envolvam num debate quase sem fim pelo reconhecimento da comunicação como um direito humano, de um lado, o monopólio de poucas famílias proprietárias de vasto império nos meios de comunicação, ligados a parlamentares que defendem seus interesses e desrespeitam os direitos humanos; e de outro lado, organizações sociais, pesquisadores e outras vozes dissonantes exigindo políticas públicas e regulação dos meios de comunicação.

Em diversos trabalhos e iniciativas para discutir a questão da classificação indicativa e da regulamentação dos meios de comunicação (Brasil, 2006, Pires, 2009), parece que falar em marco regulatório é quase levantar um assunto proibido, um *tabu*. Dentre tantas questões, os proprietários defendem a autorregulação em relação à apresentação de conteúdos de cunho noticioso apresentando argumentos que pretendem confundir regulação dos meios com censura, o que seria inaceitável (Cabral, 2010). E nesse contexto, falar dos direitos das crianças em relação à classificação indicativa para telejornais e programas noticiosos é uma empreitada que poucos ousam levar adiante.

4 Art. 54 da Constituição Federal

Mais recentemente, com um novo direcionamento de forças políticas reconhecendo o papel das organizações sociais, e com todas as facilidades que as tecnologias possibilitam, está sendo viabilizada uma consulta aberta com debate *online* a respeito da *classificação indicativa*, promovida pelo Ministério da Justiça. Pelo “Portal CulturaDigital.br”⁵ ou mesmo *Facebook*⁶ podem ser apresentadas propostas que serão analisadas e encaminhadas à discussão para aprovação de um marco regulatório. Naquele *site* a *classificação indicativa* é apresentada de maneira a qualquer cidadão compreender seus conceitos básicos. Quanto à *classificação para programas noticiosos*, um tema mais *tabu* que outros - que fala/mostra/apresenta o que quer - o novo Ministério da Justiça advertiu, e sugeriu para que se deixassem comentários.

Como o referido Ministério recebe muitas denúncias sobre programas noticiosos confundidos com jornalísticos – programas sensacionalistas e de temática policial que exibem cadáveres, mutilações, consumo de drogas, simulações de cenas de pedofilia, etc. – pergunta se este tipo de programa deve ser tratado de forma diferenciada e se o Ministério da Justiça deveria classificar esses tipos de programas⁷. Pareceu uma iniciativa que busca discutir as questões éticas e estéticas ligadas ao tema do telejornalismo e direitos humanos, bem como sua adequação ao público espectador.

Nessa discussão, há quem defenda que não devemos privar as crianças de conhecer a realidade da vida apresentada pelo telejornalismo e as pesquisas revelam que elas sabem diferenciar entre o que é real e ficção. Mas, se pretendemos proteger as crianças das cenas de banalização do sexo, nudez, consumos de drogas, suicídios, acidentes, linguagens obscenas e outras violências do mundo da ficção

5 <http://culturadigital.br/classind/sobre/#comofaz>

6 <http://www.facebook.com/pages/Debate-Publico-da-Classificacao-Indicativa/17118222900855>

7 <http://culturadigital.br/classind/blog#2221>

(filmes, novelas, seriados que são classificados), por que não protegê-las dessas mesmas cenas reais nos programas noticiosos ou que se confundem com jornalísticos? Essa confusão parece ser proposital. Será que a questão mais elementar em relação à classificação indicativa para telejornais não passaria no aprofundamento desse ponto específico? Que ética e estética movem uma razão ou outra para classificar ou não isso ou aquilo? Que ética existe nesse mundo feito por adultos, percebido pela criança que depõe sobre um telejornal que não foi feito para o seu entendimento? Vejamos o que ela diz:

O programa de televisão que eu não gosto é o Jornal Nacional. Eu simplesmente eu odeio, pois só transmitem notícias tristes, só falam de fome, guerras e mortes. Eu fico muito triste, pois eu não quero um mundo assim. Por que os adultos fazem tudo errado? Quando assisto este programa e fico triste e me dá vontade de chorar, volto para o meu mundo, um mundo melhor. Um mundo da minha imaginação. (Migliora, Santos, Néri, 2008, p.157).

Até quando as redes de televisão, públicas ou privadas, farão “vistas grossas” às necessidades específicas de respeitar os direitos das crianças à informação de qualidade, feita com responsabilidade? Até quando a legislação e legisladores, sociedade civil, pais e professores se omitirão a respeito disso tudo? pergunta Nogueira (2010). Nesse sentido, o autor observa que crianças e jovens parecem ser “esquecidos” ou colocados forçosamente no ostracismo quando o assunto é notícia na TV, pois se encontram num absoluto desamparo em relação aos seus direitos sociais e individuais propostos na constituição. Para minimizar tal quadro, ele chama atenção à necessidade de mediação educativa para ouvir crianças e jovens a esse respeito, bem como políticas públicas para assegurar a garantia de seus direitos.

A esse respeito, outras fronteiras de lutas (a recém lançada Frente Parlamentar pela Liberdade de Expressão e o Direito à Comunicação com Participação Popular escolas, professores e pais responsáveis,

organizações da sociedade civil, pesquisadores)⁸ somam-se aos esforços pela democratização dos meios de comunicação e regulação do setor. Por sua vez, as crianças também começam a soltar suas vozes nas escolas e nas pesquisas que registram suas falas, onde temos a chance de perceber suas necessidades de reconhecimento, respeito e participação (Rodrigues, 2006, Duarte, 2008, Nogueira, 2011). A sinceridade e perplexidade presentes nas falas das crianças pode inquietar os desavisados, pois parece que nesses tempos atuais, as crianças têm muito mais a dizer e a fazer por elas e pelo mundo, do que supõe a nossa vã filosofia, comunicação e pedagogia.

PARA CONCLUIR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Diante do exposto, o desafio de pensar a criança e seus direitos a partir de sua relação com a cultura contemporânea e com o telejornalismo nos leva pensar não apenas nas questões éticas e estéticas das notícias que as crianças ouvem, mas sobretudo na importância do diálogo com a produção destes telejornais, da mediação adulta e da presença da mídia-educação na formação de comunicadores e professores.

Se acreditarmos que o telejornal pode ser mais respeitoso e atento às especificidades do público infantil e se considerarmos as diferentes formas de apropriação que as crianças constroem a partir das notícias que assistem como espaços potenciais de mudanças de significados, poderemos fazer as mediações necessárias na perspectiva ecológica da mídia-educação. Com isso, estaremos construindo possibilidades de acreditar também no potencial emancipador da cultura, como alternativa às “culturas telejornalísticas hegemônicas da mídia” e de pautar outras notícias nas telas da comunicação-educação.

8 A Frente Parlamentar foi lançada em 19 de abril de 2011, em Brasília.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil*. Campinas, Papirus, 2010.
- BRASIL. *Classificação indicativa: construindo a cidadania na tela da tevê*. Brasília: ANDI: Secretaria Nacional de Justiça, 2006.
- BUCKINGHAM, D. *Crece en la era de los medios*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- CABRAL, E. D. T. *Exigir programação de qualidade na TV não é censura*. Informativo Eletrônico Sete Pontos. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/39/progqualid.htm> (Acesso em 24/4/2010).
- COLVARA, L. F. Os programas infantis e sua trajetória na TV aberta brasileira: os casos mais importantes. *Anais do V Congresso Nacional de História da Mídia Audiovisual*. São Paulo: Facasper e Cíee, 2007.
- DUARTE, R. (org). *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez, 2008
- DUARTE, R; LEITE, C.; MIGLIORA, R. (2006). Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez 2006 (pp. 497-510).
- DUARTE, R; MIGLIORA, R; ALEGRIA, J. *Crianças, televisão e telejornais*. Disponível em <http://www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/artigo13.pdf> (Acesso 29/11/2010).
- GARZEL, C. Jornalismo para crianças: um estudo sobre práticas culturais e consumo de mídia junto a crianças de 10 e 11 anos em Florianópolis. In GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (orgs) *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M.; RIVOTELLA, P.C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista Estudos Universitários*. Sorocaba, v.36, n.1, 2010 (pp89-104).
- GUARESCHI, P.A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia, educação e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIVINGSTONE, S; HADDON, L. *Kids online: opportunities and risks for children*. London: Policy Press, 2009.
- MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora SENAE, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2009.

MIGLIORA, R.; SANTOS, F. R.; NÉRI, G. G. O que as crianças pensam sobre os telejornais. In DUARTE, R. (Org.). *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 149-163.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (org.) (2006). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

NOGUEIRA, L. *Telejornalismo e crianças*. Florianópolis: UFSC, 2010.

NOGUEIRA, L. *Telejornais e crianças no Brasil: a ponta do iceberg*. Dissertação (Educação).PPGE/UFSC, 2011.

PIRES, D. U. B. *Classificação Indicativa: informação qualificada*. Ministério da Justiça, Brasília. Disponível em: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Classifica%C3%A7%C3%A3o_Indicativa_%E2%80%93_Informa%C3%A7%C3%A3o_Qualificada (Acesso 10/10/2009.)

PONTE, C.; CARDOSO, D. Notícias desalinhadas de crianças em linha. Como a imprensa configura riscos e oportunidades na internet. *Comunicação e Sociedade*, vol.13, 2008. (pp119-133).

PORTO, T. M. E. *A televisão na escola... Afinal que pedagogia é esta?* Araraquara: Junqueira e Marins, 2000.

RODRIGUES, S. F. C. *Proposta de um programa de telejornalismo infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Comunicação Social. UEPG, 2006.

RIVOLTELLA, P.C. *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero, 2006.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia*. São Paulo: Loyola, 2005.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J (orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAVARES, M. *Crianças devem assistir aos telejornais?* Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=3&label=Mat%E9rias&v_nome_area=Mat%E9rias&v_id_conteudo=64900 (2009). (acesso em 03/11/2009).

THOMPSON, J. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOSTA, S.; MELLO, J.M. *Mídia&Educação*. Belho Horizonte: Autêntica, 2008.

VIZEU, A.(org.). *A sociedade do telejornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

9

Patrícia Bieging

SEM PERCEBER EU PRATICAVA BULLYING: CRIANÇAS, ALGUMAS FALAS E EXPERIÊNCIAS

*Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado *Da busca de popularidade às práticas de bullying: crianças e produção de sentidos a partir de artefatos midiáticos*, realizada por Patrícia Bieging (PPGE/UFSC, 2011), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.195-209

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como ponto de partida a recepção de um episódio do seriado norte-americano *Hannah Montana* (2009), da *Disney Channel*, e do desenho animado *Zica e os Camaleões* (2009), vencedor da 9ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, em 2010. Os vídeos têm em comum o espaço escolar, e no enredo são apresentadas questões como: diferenças entre pares a partir da classe social, separação dos grupos em espécies de tribos e o desprezo de integrantes de determinados grupos em relação a outros. Diante disso, este estudo busca evidenciar, a partir das falas de meninos e meninas, possíveis reflexos destas práticas no cotidiano das crianças, e ainda buscamos saber como se sentem em relação a elas. Algumas das situações apresentadas pelos vídeos fizeram com que as crianças desta pesquisa iniciassem as discussões falando sobre as práticas de *bullying* na escola.

Participaram 24 crianças entre 9 e 12 anos, estudantes de uma escola pública municipal, uma escola pública estadual, uma escola particular tradicional e uma escola particular de pedagogia *Waldorf*. São 13 meninos e 11 meninas de contextos sociais diferentes da região da Grande Florianópolis. Cada grupo focal teve a presença de cerca de seis crianças, e as discussões foram se desenvolvendo à medida que as crianças eram, de certa forma, provocadas umas pelas outras sobre algumas questões presentes na escola e na própria roda de amigos(as).

Nos Estudos Culturais em Educação encontramos subsídios para entender os significados e interpretações que diversas crianças fizeram do mesmo discurso. Para isso, o estudo de recepção foi um forte método onde se tornou possível verificar como estas mensagens fazem sentido no dia-a-dia, levando em conta não somente o programa

assistido pelas crianças, mas principalmente como estes conteúdos estão se solidificando e interagindo com as práticas culturais. Entendemos aqui que os sujeitos são parte de um circuito composto pela produção, pela circulação e pelo consumo dos discursos da mídia.

A análise dos dados e a abordagem caracterizam-se por uma orientação qualitativa, que tem como objetivo ajudar a entender e explicar os fenômenos sociais, tentando manter ao máximo a naturalidade do ambiente pesquisado. A interpretação leva em conta as situações levantadas pelas crianças e também as questionadas por mim, considerando os significados estabelecidos pelo vídeo examinado, além de significados trazidos pelas crianças do contexto social, de fatos da história, da cultura e de outras áreas.

CRIANÇAS: PRÁTICAS CULTURAIS, SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES

Buscamos neste trabalho perceber a criança como um sujeito participante do mundo em que vive, que cria e recria os significados sociais. Consideramos que é preciso entendê-la a partir do seu contexto, da sua comunidade e da base familiar a que pertence, pois não podemos descartar a questão da desigualdade social. Através da subjetividade na infância podemos reconhecer o reflexo do mundo externo resgatando o mundo interno, sendo possível perceber a relação da criança com a realidade e com a fantasia. Entendemos que os significados atribuídos pelas crianças aos artefatos midiáticos vão depender, assim como nos explicam Buckingham (2007) e Tobin (2000), de vários fatores sociais e das vivências que estabelecem dentro da comunidade na qual estão inseridas, sendo necessário considerar neste diálogo a cultura, os costumes e os hábitos dos participantes.

Buckingham (2007) explica que as crianças possuem um jeito próprio de ressignificar os discursos da mídia, utilizando como roteiros as vivências em família, na escola, em sociedade e também nas relações com as mídias. E é principalmente na família que os significados destes discursos são pensados e negociados de forma ativa, pois ela “[...] não é apenas um local onde os significados da televisão podem ser contrapostos, mas também uma instância ativa na determinação desses significados”. (Hodge; Tripp, 1986)

A indústria cultural entrega produtos prontos para a criança, mas esta por sua vez cria novos sentidos e significados para as mensagens e produtos, dando múltiplos sentidos aos produtos. “A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a *verdade* sempre provisória da realidade em que se encontra”. (Jobim e Souza, 1994, p. 160) Quando imagina a criança incorpora as situações, ela vive um mundo novo, especialmente criado por ela, a partir das suas experiências e relações com o mundo. Isto nos mostra que a criança decodifica as mensagens em várias direções, dando a elas infinitas formas de interpretação. Assim, ela deve ser vista como parte importante na constituição da sua cultura, pois nesta ressignificação e apropriação, ela cria novas possibilidades e constrói um novo cotidiano, diferente do que já está posto.

Na primeira abordagem às crianças desta pesquisa, percebi que mesmo as crianças com menos poder aquisitivo tinham em casa mais de uma TV, tendo uma delas chamado a atenção por possuir oito aparelhos, um para cada cômodo, incluindo um de 24 polegadas e tela plana. A presença da televisão nas casas é intensa e atrai os olhos das crianças por suas imagens e produções audiovisuais incríveis, oferecendo assim “[...] um espaço de aprendizagens informais, adquiridas enquanto se usufrui os prazeres da telinha” (Brougère, 2004, p. 147). Brougère explica ainda que a televisão leva para as crianças uma imensa gama de conteúdos, os quais “ela vai

manipular, transformar ou manter” da forma que mais lhe convier, transformando-os e apropriando-se daquilo que achar interessante para embalar as suas criações e brincadeiras, sendo este apenas um meio de suprir sua imaginação.

Morin (2004, p. 15) cita que “na vida, no cotidiano, a mídia desempenha um papel, porém não se trata do papel central nem mesmo de um só papel. A sua influência depende de contexto, de filtros, de situações históricas, de percursos individuais e de uma série de outros fatores”. Assim, ao receber estes discursos, nos apropriamos deles e criamos novos significados, porém esta recepção não é pura, ela passa por mecanismos de negociação, para após serem inseridos nas práticas sociais. A troca que ocorre nesta relação entre cotidiano e meios de comunicação é mútua, pois assim como os meios de comunicação se utilizam dos elementos do cotidiano como uma espécie de roteiro, o cotidiano também utiliza-se das informações dos meios em suas práticas. Desta forma, cria-se uma circularidade, onde ocorrem trocas tanto na cultura da mídia quanto na cultura popular. Neste caso, ora prevalecem as ideias e conceitos da cultura popular, ora os da cultura hegemônica, numa tensão por vezes de resistência, por vezes de apropriação. (Escosteguy, 2004)

Diante deste circuito, consideramos que o processo de aprendizado não se dá apenas no espaço escolar, mas em todas as instâncias que circundam os indivíduos, nos mais diferentes espaços e situações. Assim, “[...] somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham”. (Vorraber Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 57) Como nos tempos atuais a televisão está incorporada ao cotidiano familiar, o ideal é preparar as crianças para que consigam realizar uma leitura crítica e reflexiva dos meios. A televisão se tornou em muitos contextos uma espécie de babá eletrônica, com grande destaque dentro dos lares e da vida cotidiana.

O tempo e a rotina são organizados, em muitos dos casos, através da programação serializada que a TV oferece: os horários do almoço e do jantar acabam sendo organizados para iniciar juntamente com os telejornais; a hora de dormir, com o final da novela das 21h; a chegada das crianças da escola condiz com o início da novela *teen* do final de tarde e assim por diante. Assim, escutar a fala das crianças sobre as mensagens da mídia, para entender como elas se relacionam com estes discursos televisivos e como eles atuam em seus cotidianos, é primordial para que possamos participar deste entendimento e aprendizado midiático e colaborar com ele.

OS VÍDEOS EXAMINADOS PELAS CRIANÇAS

Para dar início às discussões que aqui serão apresentadas, utilizamos dois vídeos no estudo de recepção com as crianças.

Um deles foi o episódio *Money for nothing, guilt for free*, do seriado estadunidense *Hannah Montana*, que se passa no ambiente do colégio onde a jovem protagonista Miley estuda. O tema central é a angariação de fundos para uma entidade carente, para a qual a escola se mobiliza. Assim, os estudantes iniciam a disputa, baseada principalmente em jogos de poder, sendo que a real finalidade da arrecadação acaba sendo apenas um detalhe. O episódio gira em torno da gincana pela arrecadação de fundos, e como ninguém quer perder, todos lançam mão de técnicas e trapagens para conseguir vencer a disputa. Vencer nas competições traz *status* e perder traz o rótulo de “fracassado”.

O outro vídeo foi o desenho animado brasileiro *Zica e os Camaleões: sempre às segundas*, que é considerado uma espécie de “lado B” de *Hannah Montana*. Esta animação recebeu o prêmio de Melhor Filme de Animação na 9ª Mostra de Cinema Infantil de

Florianópolis, ocorrida em 2010. O desenho mostra o cotidiano escolar de uma adolescente que é constantemente perturbada pelos colegas de classe. Zica é considerada pelos amigos esquisita e *nerd*. Para afastar a solidão, Zica criou amigos imaginários, os camaleões, que lhe dão conselhos e a fazem pensar sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia.

Tanto o seriado quanto o desenho animado deixam transparecer a forma como os grupos acabam se destacando e se dividindo. Situações estas, como serão apresentadas, que criam diferenças e geram intolerâncias entre os pares.

BULLYING ENTRE OS PARES: INTOLERÂNCIA ÀS DIFERENÇAS

Uma das primeiras situações reveladas pelas crianças participantes da pesquisa, em suas falas, ao assistirem o episódio de *Hannah Montana* e ao desenho animado *Zica e os Camaleões*, diz respeito às práticas de *bullying* no espaço escolar. Nos vídeos, tanto Miley e sua amiga Lilly quanto Zica sofriam constantemente com insultos lançados a elas por determinados colegas da escola. É interessante ressaltar que as crianças, após assistirem os vídeos em sequência, lembraram dos nomes pelos quais Miley, Lilly e Zica eram chamadas pelos colegas de classe, sendo, respectivamente: “muito imbecil”, “imbecil” e “desbotada e *nerd*”. Foram nomes que não somente incomodaram as crianças, mas as fizeram classificar esta prática como *bullying*. As crianças tinham a necessidade de falar sobre o assunto, mas, acima de tudo, expor situações vivenciadas por elas ou por amigos/as nas suas escolas.

Bieging: Vocês falaram sobre *bullying*. O que vocês acham sobre isso?

Bárbara: Horrível. Tipo, tem menina que quer brigar por tudo. Daí, se ela tem razão tem razão... tipo, se a gente tiver que se defender, a gente se defende. Mas, assim, tem pessoa que briga sem razão, só por inveja mesmo assim. Aí é horrível.

Bieging: O que seria um motivo para essas pessoas... [Bárbara me interrompe]

Bárbara: Por exemplo... [Taylor interrompe]

Taylor: Quando uma é mais popular do que a outra. Vai lá, briga... aí tem também as que se aproveitam do computador...

Bárbara e Taylor¹ associam os comportamentos agressivos das amigas a um possível status que as meninas possuem na escola. Percebemos aqui que motivos cotidianos como disputas de poder, uso do computador, paqueras e “brigas sem razão”, como mencionou Bárbara, são fatores que fazem desencadear grandes desentendimentos entre as crianças. Parece-nos que as crianças desejam desde muito cedo ocupar um lugar de destaque dentro dos grupos, porém, para isso, estão abrindo mão de táticas agressivas, tentando forçar situações que poderiam ser conquistadas em longo prazo. LaFontana e Cillessen (2002), explicam que esta classificação no espaço escolar parece ter grande importância no relacionamentos entre os pares. O que podemos evidenciar aqui é que as crianças ditas “populares” pelos colegas, para manter sua reputação perante o grupo, mostram-se bastante violentas com os demais colegas, os quais consideram diferentes ou mesmo inferiores a elas nesta escala ou mesmo nesta espécie de hierarquia social.

Leike: Aconteceu comigo e com o Black. A gente é bem amigo no colégio. Um dia o Black tava passando na sala da 4ª série, que tem muito repetente lá... eles são bem grandinho... Ele [Black] acabou falando uma besteira sem querer, e os guris da 4ª série acharam que era com eles. Aí eu e ele tava no recreio sentado, conversando normal, e veio um guri e bummmm, deu um tapaço bem na rosca da orelha dele [do Black]. Daí eu

1 Os nomes das crianças foram substituídos por outros escolhidos por elas.

levantei e perguntei: 'Ô... o que foi isso? O que que deu?'. Ele acabou me xingando lá... Daí eu sentei e ele veio e tacou o meu boné lonnnge... lonnnge. Daí a gente começou a brigar com os guris. Daí eu é que levei a suspensão. O guri não levou.

Bieging: Não levou?

Leike: Sabe por quê? Porque eu deixei o guri todo roxo. Eu arrebentei ele.

(muitos risos)

Enquanto Leike e Black explicavam a história e os resultados da briga, as demais crianças participantes escutavam atentas e pareciam felizes por Leike, como se ele tivesse se vingado dos colegas praticantes de *bullying* pelos amigos/as ali presentes. Vemos que os motivos para a violência são extremamente superficiais, e a intolerância parece estar tomando conta do espaço escolar. As crianças, sem querer generalizar, parecem estar encontrando saída para resolver os problemas através de violentas brigas. Quando Leike diz “eu deixei o guri todo roxo. Eu arrebentei ele”, as demais crianças não contêm o riso, mostrando-se, de certa forma, favoráveis ao desenvolvimento da história. Mas percebe-se também que Leike já estava analisando os atos dos “meninos grandes da 4ª série” com as crianças menores da escola. Podemos considerar aqui que de algum modo a indignação pelos atos cometidos pelos meninos da 4ª série tenha esgotado a paciência de Leike que, na primeira oportunidade, encontrou motivos pessoais para lhes dar uma lição. O troféu para tal feito parece estar expresso na fala de Black, quando explica que o “guri saiu com o rosto todo roxo”. Deixar o menino com o “rosto todo roxo” foi a única alternativa encontrada por Leike para vingar-se dos malfeitos cometidos havia bastante tempo por colegas de sua escola.

Quando questionamos o grupo de Leike sobre o motivo para tanta violência entre os colegas na escola, a resposta do grupo foi unânime. Podemos perceber que as crianças parecem refletir nas atitudes no ambiente escolar as experiências trazidas de casa.

Segundo as crianças deste grupo, muitos dos meninos que brigam na escola sofrem grandes violências em casa. Leike confessou que entende por que os meninos agem desta forma. Para ele, se os meninos não apanhassem tão violentamente em casa, eles não fariam isso com os colegas na escola. Black comentou que a violência pode ser vista quando os meninos vão para a escola de camiseta e shorts, pois suas pernas e braços muitas vezes estão com hematomas. Jade diz que na escola ninguém os trata mal, mas eles sempre acham motivos para arrumar confusão.

Jade: Eu tava brincando com o meu amigo de jogar ele no lixo. Só que ele (risos)...

Bieging: Você estava brincando de jogar o seu amigo no lixo?

Jade: Ele também me jogava, mas tudo brincando.

Leike: Que brincadeira essa, hein...

(muitos risos)

Jade: Só que o lixo tava vazio.

Sam: É legal.

Bieging: Mas isso é *bullying*?

Jade, Black, Sam, Leike: Nãaaaaaaaao!!!

Sam: Isso não é *bullying*.

Leike: É brincadeira.

Bieging: Então de brincadeira pode jogar a pessoa no lixo?

Leike: Mas uns podem levar como *bullying*.

As práticas de *bullying* parecem ser mais frequentes entre os meninos. As meninas falam que não gostam dos nomes pelos quais são chamadas e deixam claro que as brincadeiras dos meninos podem ser consideradas *bullying*. Brincadeiras como jogar os amigos no lixo são frequentes nesta escola pública municipal, porém, como mencionado, são consideradas desta forma apenas quando o latão do lixo está vazio. Mesmo relatando várias situações de violência entre os amigos/as no colégio, Leike ao final admite que algumas crianças

podem considerar *bullying* as brincadeiras que, para ele, vão depender do ponto de vista de cada colega.

Black: Sem perceber eu praticava *bullying*. Eu chamava uma menina de jabulane. E ela corria atrás da gente [aponta para Leike]. Era tudo brincadeira.

Leike: Jabulane, a bola da copa, sabe?

Black: Mas eu não sabia que ela se sentia mal, nada... ela não falava, ela não demonstrava isso. Daí eu ouvi ela falar que eu praticava *bullying*, mas eu não sabia.

Bieging: A menina reclamava?

Black: Não.

Leike: Ele [aponta para Black] tomou suspensão por causa disso. Tem um menino que sofria *bullying*, chamavam ele de pagé, e ele também praticava *bullying* com essa menina. E ele também levou suspensão. Ele [aponta para o Black] e o menino que sofria *bullying*.

Bieging: Black, você não sabia que estava praticando *bullying*?

Black: Não, eu não sabia que apelido também era *bullying*.

Ísis: Os meninos que sabiam que estavam praticando *bullying* não levaram suspensão e os que não sabiam que tavam cometendo *bullying* levaram.

As crianças este grupo se mostraram bastante indignadas quando Black levou suspensão da escola por praticar *bullying* contra outra menina. Deixam bem claro que para que haja punição os sujeitos precisam saber por que estão sendo punidos. Tanto Black quanto Leike explicaram que sempre “brincavam” com as meninas para que elas corressem atrás deles, era a diversão dos intervalos do colégio. Black ficou preocupado quando ouviu a menina dizer que ele praticava *bullying* com ela. Segundo o menino, essa não era a sua intenção. Black, Leike e Sam dizem que têm o costume de dar apelidos para os amigos/as, mas nunca com intenção de magoá-los/as. Para os meninos, *bullying* se tratava apenas de brigas, pois entre colegas tudo era de brincadeira. Leike diz que “o *bullying* quando é brincadeira é

quando a pessoa sabe”. Porém, Guilherme, melhor amigo de Sam, fica envergonhado quando admite para o amigo que não gosta de ser chamado de “gordo”.

Bárbara: Tem uma menina na minha sala... Assim, ela tratava a gente mal, as vezes ela vinha pedir desculpas, né... na boa, tentava voltar a ser amiga. Aí assim, ela faz rolo com a gente, daí ela vem e pede desculpas. Daí um dia a gente comentou isso com a diretora da escola. E ela [a diretora] disse: ‘ela tem problemas em casa, daí a gente tem que compreender, porque ela é assim, mas na real ela gosta da gente, é nossa amiga. É só todo mundo tratar ela direito, com jeitinho que dá certo porque é cheia de problema em casa. Ela é assim mesmo’.

Neste caso, as atitudes da colega de Bárbara são encobertas pela diretora do colégio, que ao invés de tentar reverter a situação ajudando a menina a resolver os seus problemas, pede aos colegas que a entendam e façam de conta que aquele problema não existe ou mesmo que tentem compreendê-la diante dos seus erros. Este fato nos faz pensar se este caso não estaria se repetindo também em outros colégios. Todos os grupos que participam desta pesquisa comentaram a existência de conflitos no ambiente escolar.

Nos parece que as ditas brincadeiras somente são consideradas práticas violentas ou *bullying* pelas crianças quando os colegas se machucam ou não gostam dos atos. Apesar da fronteira entre a brincadeira e o *bullying* ser tão sensível e estreita, as crianças mostram que já estudaram sobre isso e sabem muito bem diferenciar cada uma delas.

A tamanha violência física entre os meninos, seja para impor respeito entre os colegas ou para mostrar determinado poder, está tornando o espaço escolar uma espécie de ringue de lutas, pelo menos é o que está evidenciado nas falas das crianças da escola pública municipal. É preocupante saber que as brigas entre estudantes desta

escola não são casos isolados, mas reincidentes segundo os relatos das crianças participantes que estudam nesta escola.

As crianças que estudam na escola particular tradicional, na particular de pedagogia *Waldorf* e na estadual não relataram lutas corporais entre as práticas. A pesquisa realizada por Owens e Duncan (2009) se aproxima da nossa quando os autores relatam que os grupos “populares” possuíam problemas de comportamento, e que isso se tornava mais crítico em escolas de situação sócio econômica mais baixa, sendo a rebeldia e o desejo por poder algumas das principais características desta categoria. As crianças pesquisadas revelaram que o praticante de *bullying* geralmente possui problemas em casa, e a busca por atenção é refletida em seus atos violentos. A desestruturação familiar parece ser uma das causas que geram e até mesmo agravam a violência entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da divisão entre grupos no espaço escolar, principalmente com relação às diferenças entre os pares e a desestruturação familiar, parece ser uma das principais causas de violência entre as crianças. A intolerância com as diferenças entre os pares está se tornando cada vez mais crítica e servindo como uma espécie de alavanca para justificar os mais variados atos de violência no espaço escolar.

Percebemos, através das falas das crianças, a gravidade do assunto quando as crianças nos relatam violentas lutas físicas, formação de possíveis “gangues” e o desrespeito às diferenças. Quando assistiram ao episódio de *Hannah Montana* e ao desenho animado *Zica e os Camaleões*, as crianças relataram que as

personagens Miley, Lilly, Olive e Zica sofriam com as colegas ditas “populares”, que faziam de tudo para humilhá-las frente aos demais. Porém, quando relacionaram brincadeiras como jogar os amigos no lixo e chamar os colegas por apelidos como “feio” ou “gordo”, as crianças não percebiam isso como *bullying*, pois para elas era apenas uma brincadeira. Fica evidente, mesmo não generalizando, que as crianças possuem o entendimento dos códigos da mídia, porém consideramos que algumas delas parecem não utilizar esta mesma interpretação para os assuntos cotidianos, para os problemas cotidianos. O que é considerado pelas crianças como sendo práticas de *bullying* na recepção do seriado e do desenho animado, pode ser não interpretado da mesma forma quando a situação ocorre entre os pares. Para as crianças, tudo depende da relação que estabelecem entre si. Percebe-se, desta forma, que o limite que separa a brincadeira das práticas de *bullying* mostra-se bastante sensível.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

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

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HODGE, Bob; TRIPP, David. *Children and Television: a semiotic approach*. Stanford University Press, Polity Press, California, 1986. 233 p. Resenha de: GIRARDELLO, G. *Dez teses sobre as crianças e a TV*. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/resenhas/resenha_dez_teses.htm#tese2>. Acesso em: 07 junho 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 1994.

LAFONTANA, Kathryn M. CILLESSEN, Antonius H. N. Children's Perceptions of Popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assessment. *Developmental Psychology*, USA, v. 38, n. 5, p. 635 – 647. 2002. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V6G-48CFGKR-1-1&_cdi=5814&_user=10&_pii=S0022440503000463&_orig=search&_coverDate=06%2F30%2F2003&_sk=999589996&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkzS&md5=77ea9508a3ebfed7d495c1ae1e80bc18&ie=/sdarticle.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

MONEY for nothing, guilt for free. Produção Disney DVD. Manaus: Pólo Industrial de Manaus, 2009. DVD *Primeira Temporada de Hannah Montana* (22 min. 48 seg.): DVD, ntsc, son., color. Legendado. Port.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio: teoria complexa da comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (orgs.) *A genealogia do virtual: comunicação cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2004. 11 – 19 p.

TOBIN, Joseph. *Good guys don't wear hats*. Children's talk about the media. Teachers College Press, 2000.

VORRABER COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Número Especial – Cultura, Culturas e Educação, n. 23, Mai/jun/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em 13 outubro 2009.

ZICA e os Camaleões: sempre às segundas. Direção geral de Ari Nicolosi Mota. São Paulo: Ari Nicolosi Mota, 2009. Desenho animado (11min.): son., color. Port. Disponível em: <<http://vimeo.com/10931135>>. Acesso em: 18 agosto 2010.

10

Sandra Eckschmidt

A ARTE DE LEMBRAR E ESQUECER: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A INFÂNCIA

Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado *A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância*, realizada por Sandra Eckschmidt (PPGE/UFSC, 2011), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.210-224

PARA COMEÇAR...

O tema de pesquisa da minha dissertação de mestrado foram as narrativas autobiográficas sobre a infância de professores(as). O meu interesse nas Narrativas Autobiográficas surgiu inicialmente pelo meu próprio encantamento em ouvir histórias de vida. A singularidade que a história de vida traz torna única e especial a pessoa que está contando sua história. Cria uma cumplicidade, uma intimidade com quem escuta. Este caminho, que nasceu de forma espontânea, me fez experimentar contar memórias da minha infância para os meus filhos(as) e alunos(as). O seu interesse me incentivou a buscar o significado deste tipo de história. Mais adiante, na minha formação em Pedagogia Waldorf¹, novamente me encontrei com as Narrativas Autobiográficas, que são utilizadas como caminho de autoeducação do(a) professor(a), possibilitando a reflexão e a recriação da prática docente.

Propor um lugar para as memórias, as palavras, e os sonhos de uma infância longínqua parece estar na contramão de uma contemporaneidade marcada pela velocidade e instantaneidade, e talvez seja exatamente deste paradoxo que nasce o que Girardello (2008, p. 8) denomina de novidade: “numa época de aceleração e consumo descartável, a valorização da experiência assume um caráter de resistência – e até mesmo de novidade”. A experiência vivida é a fonte destas narrativas. Quando ouvimos uma narrativa autobiográfica, somos introduzidos na vida do narrador, nos sensibilizando e participando das suas experiências, compreendidas como acontecimentos que marcaram a sua história de vida. Para Brockmeier et al. (2003), a

¹ A Pedagogia Waldorf, criada em 1919 na Alemanha, está presente no mundo inteiro. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano integral introduzida por Rudolf Steiner. A formação em pedagogia Waldorf acontece em vários estados do Brasil. No meu caso foi em São Paulo. Para mais informações: <http://faculdaderudolfsteiner.com.br/>.

possibilidade de ordenação e coerência das experiências humanas com a narrativa dá a ela algumas qualidades essenciais, que são a sensibilidade e a fluidez da complexa realidade humana.

Para os desafios da atualidade que os professores vêm enfrentando, Pierre Lévy (1993) sugere reformas para a educação e formação, a fim de a escola possa acompanhar “[...] a mutação contemporânea da relação com o saber” (Lévy, 1993, p. 157). E uma de suas propostas, que é pertinente ao meu objeto de estudo, diz respeito:

[...] ao reconhecimento das experiências adquiridas. Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos (Lévy, 1993, p. 158).

O caminho proposto por Lévy (1993) enfatiza os percursos individuais, incentivando a recuperação do espaço formativo na escola. Cambi (1999) sugere que, para as novas fronteiras da educação que se impõem a partir do ano 2000, devemos “[...] superar a fase do positivismo obsoleto”, acertar o passo e “[...] desenvolver uma teoria coerente para o futuro” (Cambi, 1999, p. 643). O mesmo autor conclui que “[...] estes melhoramentos não terão sentido se a educação não conservar o fim que foi seu desde o início da sociedade, ou seja, a humanização de toda a geração sucessiva” (Cambi, 1999, p. 643).

Neste cenário, o que moveu este estudo foi compreender como as Narrativas Autobiográficas sobre a infância dos(as) professores(as), com o seu caráter imaginativo, podem ajudá-los(las) a ressignificar o papel de sua atuação docente, pois o desinteresse, a indisciplina e a desmotivação dos nossos alunos(as) diante dos conteúdos escolares

mostram que mais uma vez a escola e o(a) professor(a) precisam refletir sobre o seu papel, recriando alternativas. Nas narrativas autobiográficas o (a) professor(a) vai além da informação e da explicação; ele(a) tem a oportunidade de encontrar histórias surpreendentes que surgem a partir da sua própria experiência, que, segundo Benjamin, (1990) está em baixa na humanidade. A narrativa autobiográfica cultiva e realimenta a experiência, a sabedoria e a imaginação, trazendo possibilidades reais para os anseios atuais da educação, que vejo expressos, por exemplo, nas seguintes questões:

Como preparar novas gerações com o conhecimento de que dispomos hoje, sabendo que as inovações tecnocráticas, bioenergéticas e midiáticas tornam obsoleto o que até ontem era atualíssimo? Como nos relacionamos com os alunos concretos que temos à nossa frente com todas as suas resistências, desinteresses, curiosidades e ansiedades? Como responder aos olhares que perscrutam uma referência de atitude, uma orientação, no sentido mais antropológico do termo? (Santos, 2004, p.45)

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO FORMAÇÃO

No campo da formação de professores, o uso do método autobiográfico tem oferecido contribuições relevantes. O uso destas abordagens cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos 1980, difundindo no ambiente acadêmico brasileiro autores como Antonio Nóvoa, Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso², a qual tem-se destacado pela ênfase na utilização dos relatos autobiográficos como procedimento de formação. Este movimento é marcado por pesquisadores de uma primeira geração em meio a

2 São representantes do movimento das histórias de vida em formação e participantes da fundação da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (Asihvif).

um paradigma positivista, contribuindo para o surgimento de novas possibilidades para as ciências humanas. Segundo Nóvoa (1992, p. 18), “[...] a utilização contemporânea das abordagens autobiográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico”. Esta ênfase, que começa a ser colocada sobre a *pessoa do professor*, evidencia a questão da subjetividade e da memória como foco das pesquisas na formação de professores.

A análise construída por Bueno, Chamlian, Souza e Gatani (2006) pode ser considerado um primeiro mapeamento das pesquisas autobiográficas na perspectiva da formação, mostrando que no Brasil desde a década de 1990 houve um considerável crescimento e diversificação de linguagens e temas para o estudo autobiográfico. Este movimento mais aberto permearam a elaboração da metodologia para a construção de oficinas de Narrativas Autobiográficas utilizada no desenvolvimento deste estudo, somada ao referencial do estudo autobiográfico da Pedagogia Waldorf. A partir das narrativas produzidas, em múltiplas formas de expressão, evidenciou-se um entrelaçamento da imaginação e da memória, examinado com apoio em um diálogo teórico com autores como Bachelard, Benjamin, Bosi e Brandão. No fechamento das oficinas, as professoras participantes elaboraram aulas inspiradas pelas suas experiências da infância, nas quais o principal objetivo era enfatizar as possibilidades imaginativas na prática docente.

LEMBRAR E ESQUECER

Durante alguns relatos produzidos nas Oficinas de Narrativas Autobiográficas sobre a infância das professoras, observava-se, de um lado, a possibilidade de uma memória extremamente minuciosa,

capaz de lembrar-se de muitos detalhes: “*O meu vestido rodado de manga curta e fofa com babadinhos num tecido branco com bolinhas coloridas (amarelo, vermelho, azul e verde) revive na minha lembrança*” (professora *Bem Te Vi*³). Em outros momentos, o relato era vago, transmitindo a sensação de que a memória se perdia, fazendo-se esquecer: “*Eu acho que me lembro que jogava um jogo de saquinhos, mas não me lembro como jogava!*” (professora *Beija-Flor*).

O momento em que se revelava o esquecimento era sempre angustiante: a hora do branco, do vazio do tentar lembrar e perceber que se esqueceu. Mesmo que ninguém mencionasse oficialmente estas ideias, esquecer parecia ser um erro, uma falha. Uma boa memória é aquela capaz de lembrar tudo, sempre, e de preferência com todos os detalhes. Este era o valor que pairava no ar. Mas será que esquecer também não faz parte da memória? Não seria necessário esquecer para poder lembrar? No prefácio para Brandão (1998, p.7), Ecléa Bosi ressaltava como ele identifica em toda sua obra *Memória Sertão* um ritmo⁴ para a memória: “viver e lembrar, morrer e esquecer”. Perceber, através das reflexões poéticas de Brandão, que a memória tem uma alternância rítmica entre lembrar e esquecer, não posso deixar de dizer que, principalmente, na minha formação (Ensinos Fundamental e Médio), a minha aprovação escolar era conquistada por intensas práticas de memorização nos períodos de provas e que eram esquecidas quase instantaneamente, após este período. Hoje, praticamente, não me lembro de nenhum dos números ou fatos que decorei na escola. O que eu me recordo, com muita clareza durante a época da escola, são, principalmente, os amigos e alguns grandes professores.

Durante as oficinas, enquanto o grupo se questionava sobre a falta de “eficiência de suas memórias”, fomos percebendo, na

3 Os nomes que aqui estão referenciados após os relatos foram escolhidos pelas professoras participantes da pesquisa. Em uma das escolas decidiram escolher nomes de passarinhos e na outra de ex-alunas.

4 Esta palavra foi interpretação de minha autoria sobre o prefácio de Bosi para Brandão (1998).

prática, como lembrar e esquecer faziam parte da nossa memória autobiográfica, mostrando que, “[...] cada vez que for ativada, será diferente, comporá múltiplos e facetados mosaicos como as figuras formadas em um caleidoscópio” (Santos, 2010, p. 62).

Neste sentido, este ritmo da memória traz a possibilidade de ela estar sempre se transformando. Como coroamento destas reflexões, a professora Bem Te Vi, que já é aposentada e a mais velha do grupo, nos explicava e aconselhava: *“Memória funciona assim: quanto mais cutuca, mais vem!”* E como se não bastasse, seguiu adiante: *“Eu tenho o hábito de visitar as minhas lembranças, talvez pela minha idade... E sempre tem novidade, ou porque nunca tinha lembrado ou porque lembrei diferente...”* (professora Bem Te Vi). Assim, de forma tão simples e direta, esta professora trouxe, através da sua própria experiência, aspectos importantes para o estudo da memória, e todas as vezes que alguém sentia dificuldade de lembrar sua infância, o grupo brincava: *“Cutuca, que vem!”*. E foi através deste exercício que esquecer deixou de ser angustiante para se tornar parte do ritmo da memória. O que precisei de muita leitura e reflexão para entender, a professora, a mais experiente, falou a partir da sua experiência de vida. *“O ancião desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo e o fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”*. (Bosi apud Chauí, p. XXI, 1983)

LEMBRAR E IMAGINAR

Outro aspecto muito evidenciado durante as oficinas foi a percepção de entrelaçamento da memória com a imaginação, fazendo os olhos de quem conta e de quem ouve brilharem: *“Quando eu era criança, as estrelas e a Lua eram minhas companheiras, elas brincavam comigo. A Lua me acompanhava quando caminhava, quando corria... O*

mais especial era caminhar para trás e a Lua me acompanhar” (professora Juliette). Enquanto a professora fazia este relato, percebia-se, através dos seus olhos, como estava longe. Porém, logo que terminava a sua história e voltava a focar a sala de aula onde estávamos reunidas, uma lucidez súbita procurava separar o que era a memória e o que era a imaginação, e assim ela explicava: *“Isto é uma lembrança, mas da minha imaginação infantil”* (professora Juliette).

Neste contexto, comecei a me perguntar o que, durante as narrativas sobre a infância, era memória e o que era imaginação? Em alguns relatos, existe uma diferenciação, e em outros, elas se confundem. Bachelard (2009), ao propor uma psicologia da imaginação criadora, defende a necessidade de uma distinção meticulosa entre a imaginação e a memória, mas mostra a dificuldade de fazê-lo nas memórias da infância.

Essas lembranças que vivem pela imagem, na virtude de imagem, tornam-se, em certas horas de nossa vida, particularmente no tempo da idade apaziguada, a origem e a matéria de um devaneio bastante complexo: a memória sonha, o devaneio lembra (Bachelard, 2009, p. 20).

Para este autor, a memória e a imaginação são diferentes, mas nas recordações de infância elas se aproximam de tal maneira que torna difícil a sua distinção. Steiner (1998, p. 38), em uma das suas conferências pedagógicas, faz uma distinção conceitual sobre o uso da memória e da imaginação. Enquanto a memória se relaciona com o passado e o antigo, a imaginação se ocupa com o novo, com o futuro. A memória conserva, e a imaginação cria, trazendo possibilidades diferentes para o desenvolvimento humano. Para este autor, um dos grandes desafios da educação para as gerações futuras é o equilíbrio destas polaridades na prática escolar. O estímulo excessivo e unilateral da memória leva a um ensino intelectual e abstrato que “confina” as possibilidades imaginativas do aluno, fazendo com que essa prática

pedagógica esteja pautada em um ser humano natural⁵ e não em um ser humano livre. Embora exista esta polaridade, Steiner (1998) também chama a atenção para o fato de que, em muitos momentos, a memória e a imaginação se entrelaçam, principalmente na infância, porque ambas possuem um caráter pictórico. Assim, ele sugere como um caminho possível de uma prática escolar pautada tanto na memória como na imaginação o professor “[...] adquirir a capacidade de atuar por intermédio das imagens (Steiner, 1998, p. 38).

Na busca de compreensão das narrativas dos idosos, em sua obra *Memória e Sociedade*, Ecléa Bosi (1998) se apoia em alguns autores que centraram na memória suas reflexões, como por exemplo, Henri Bergson. Este autor distingue a vivência da memória em memórias-hábito e imagens-lembranças. Enquanto as primeiras “[...] são adquiridas pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras”, mostrando-se fundamentais em atividades práticas do cotidiano como, por exemplo, decorar o CPF ou dirigir, a outra vivência de memória, as imagens-lembranças, “[...] traz à tona um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida⁶” (Bergson apud Bosi, 1983, p. 11). Esta segunda forma de vivenciar a memória, a das imagens-lembranças, nos sensibiliza e, muitas vezes, pode inspirar a poesia e os sonhos. Para Brandão (1998), as imagens-lembranças são algo que se vive intensamente e que nos “toca no fundo”:

Toca no fundo justamente porque, por um instante, o espírito livra-se dos afazeres do tempo, liberta-se das interligações dos espaços, torna-se um absoluto relativo e se deixa envolver por inteiro em um pleno “algo” que lhe surge miraculosamente em si mesmo, desligado de “tudo mais”. (Brandão, 1998, p. 58)

5 Ao falar em ser humano natural, Steiner (2008) está se referindo à visão da Ciência Natural que nasce na modernidade com o pensar científico-natural influenciando a pedagogia, tornando-a excessivamente intelectual.

6 Ibid.

Este tema contém tal profundidade que está muito longe de se esgotar, mas, ao mesmo tempo, vai nos dando pistas do entrelaçamento da memória e a imaginação e que se fez tão evidente nas Narrativas Autobiográficas da infância dos professores. Esta qualidade pode inspirar a nossa prática docente para nos aproximarmos através das nossas próprias histórias da necessidade vital que a criança tem de imaginar, sonhar e que se mostra nas brincadeiras, cantigas, cantinhos e segredos das nossas infâncias e das crianças com que nos relacionamos no cotidiano escolar. Girardello (2011) ao citar Georges Jean, que defende toda uma “pedagogia poética” para a infância, sugere que o primeiro passo, nesse sentido, seria, “[...] para o docente e educador, a invenção de si mesmos” (Jean, 1990, p. 12 apud Girardello (p.76, 2011). Em uma das oficinas de Narrativas Autobiográficas uma das professoras deu um exemplo de como este movimento entre passado e presente pode “deslocar” as representações de nós mesmos e das nossas infâncias, criando possibilidades de invenções de si. *“Minha ideia de que eu era uma criança que não brincava está mudando. Estou tendo um novo olhar para minha infância”* (Professora Canário). Movimentar as representações fixas que construímos nas nossas histórias de vida é muito importante na formação do educador para poder imaginar novas possibilidades na sua atuação docente.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PROCESSOS IMAGINATIVOS

Sem dúvida, um dos aspectos mais encantadores na narrativa autobiográfica é a facilidade com que elaboramos imagens quando falamos das nossas histórias de vida. Estas imagens que nascem da experiência de cada um parecem estar “vivas” dentro de nós, como nos mostra este breve relato de uma das professoras das Oficinas de

Narrativa Autobiográfica que foram feitas para pesquisa de campo da dissertação em que este artigo se baseia: *“Quando eu era criança, dava muita trovoada durante o verão. Trovoadas assustadoras com raios, vento e uma chuva muito forte. Normalmente, a trovoada ocorria logo após o almoço. Depois que passava a chuva forte e o susto, se formavam várias poças de água no gramado. Eu adorava pular dentro das poças e ouvir o barulho da água: plaf...”* (Professora Juliette) A leitura deste breve relato sugere ao leitor a possibilidade de criar imagens, no que Calvino (1990, p. 99) denomina de “[...] processo imaginativo que parte da palavra para chegar à imagem visiva e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se está se desenrolasse diante de nossos olhos”.

No cotidiano escolar percebo muita dificuldade dos professores em falar através de imagens. Se a narrativa, repleta de imagens e experiências, é a forma mais corriqueira de nos comunicarmos na vida (Bruner, 1997), ela perde a sua naturalidade no espaço escolar. O professor está habituado a oferecer informações, explicações e dar ordens, apresentando o mundo à criança sob esta perspectiva. Com este olhar, não me parece estranho que as crianças e os jovens achem a escola tão desinteressante. Esta dificuldade também foi perceptível no fechamento das Oficinas de Narrativas Autobiográficas, nas quais os professores tinham a tarefa de elaborar uma aula a partir das memórias da sua infância. Cada professora escolheria como conteúdo de aula alguma experiência da sua biografia: uma imagem, história, música, poesia, brincadeira, receita, entre tantas outras possibilidades que foram compartilhadas durante as oficinas. A elaboração desta aula foi fundamental para minha pesquisa, que tem como objetivo identificar se o caráter imaginativo das narrativas pode ressignificar e inspirar o cotidiano escolar.

Nas duas escolas pesquisadas, as professoras constataram a dificuldade que sentiam em se inspirar nas suas memórias de infância

para a elaboração de uma aula. Assim, elas desabafavam: “*Parece que não combina*”, dizia a professora Luana. “*O que está propondo é muito difícil. Parece que não combinam estas coisas do coração com a escola!*”, falava a professora Beija-Flor. Isto nos mostra que, embora a importância da imaginação seja destacada em diversos estudos, a introdução dela no cotidiano escolar ainda é um desafio. Se queremos estudar, conhecer e propor práticas educativas mais imaginativas, poéticas e sensíveis, precisamos estar atuando na escola com uma postura que nos leve por outros caminhos. Isso requer mais do que entendimento, é ver, ouvir, sentir, fazer e pensar de forma diferente da que estávamos habituados até hoje.

Bachelard, ao referir-se à imaginação, fala de uma fenomenologia das imagens que “[...] leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta” (Bachelard, 2009, p. 1). Na busca por este encontro, ele dedica no seu livro um capítulo aos *devaneios voltados para a infância*, isto é, as imagens de infância que podem possibilitar uma abertura para o mundo que apenas a criança e o poeta possuem.

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios de criança, a imagem prevalece acima de tudo (Bachelard, 2009, p. 97).

Um dos estudos que me inspirou muito a compreender a relação da imaginação com a narrativa foi a tese de Girardello (1998, p. 1), na qual a autora busca “[...] compreender melhor a relação da imaginação e narrativa na atribuição de sentidos à cultura feita pela criança”. A autora considera como fio condutor para sua pesquisa as ideias que Italo Calvino sugere no seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, no qual ele adverte que, no atual “dilúvio de imagens pré-fabricadas”,

estamos correndo o perigo de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. (Calvino apud Girardello 1989, p. 1)

Este é um dos aspectos que faz a imaginação ser um tema fundamental para reflexão e pesquisas na cultura contemporânea. Remexendo nas minhas anotações⁷, encontro nas escritas sobre as oficinas o meu encanto pelas histórias de infância de cada uma das professoras, cheias de sensibilidade, afetividade e sentido. Um sentido para as imagens que vão surgindo da nossa memória e que vão se transformando cada vez que são contadas. Um eterno processo imaginativo que faz redescobrimos e inventarmos nossos caminhos de vida. Bachelard (2009, p. 8), ao falar de imaginação, refere-se a “[...] uma fenomenologia das imagens criantes, fenomenologia que tende a restituir, mesmo em um leitor modesto, a ação inovadora da linguagem poética”. Como exemplo, cito uma das narrativas da professora Flora, que, ao lembrar, brinca com as suas memórias, transformando as suas palavras em poesia:

Cada semente
Cada fruta
Qualquer coisa que eu
Na boca colocar
Nunca aos pés vai chegar
De uma fruta direto
Do pomar
Até uma vaca
Quando uma manga
Com sua longa língua
Alcança e mastiga
Mastiga que dá gosto

7 Diário das Oficinas de Narrativas Autobiográficas.

De ver
E quando termina de comer
O que vai sobrar?
Um caroço plantado
Pronto para ser plantado!

Gostaria de finalizar dizendo que neste texto tentei expor minimamente a riqueza das Narrativas Autobiográficas que tive o privilégio de ouvir, para enfatizar como os seus processos imaginativos são fundamentais na constituição humana, para de alguma maneira contribuir com os sonhos, desejos e histórias dos educadores que dedicam suas vidas às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 1ª reimpressão, São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- BRANDÃO, C. R. *Memória sertão*. São Paulo: Uniube, 1998.
- BROCKMEIER, Jens. HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, p. 525-535, 2003.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985–2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, n.2, ago 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 novembro 2009.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp (FEU), 1999.

GIRARDELLO, G. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Tese de Doutorado, USP. São Paulo.

_____. Imagem arte e ciência. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011

GIRARDELLO, G. e FANTIN, M. *Liga, roda clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

SANTOS, M. F. *Crepusculário: conferências sobre mithohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk, 2004.

SANTOS, S. F. Memórias, histórias de vida, imagens. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

STEINER, R. *A arte da Educação*. 1. Estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1992.

11

Alessandra Collaço da Silva

O MINUTO LUMIÈRE, O MINUTO MÉLIÈS E O MINUTO BLACHÈ!

Esta reflexão é decorrente da pesquisa de Mestrado, *Arte, Mídia e Cinema na Escola: um ensinar que (me) ensina!*, realizada por Alessandra Collaço e Silva (2012), sob orientação da Profa. Dra. Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.225-238

“Um cinema que educa, é um cinema que (nos) faz pensar!”

Ismail Xavier

O cinema está na minha vida há um bom tempo. Desde criança adorava ver filmes e meus pais me levavam frequentemente ao cinema, junto com meus irmãos. E por ser fascinada por esse universo mágico, resolvi torná-lo de alguma maneira minha profissão. Quando estava no meio do Curso de Cinema da UFSC, tive a oportunidade de me tornar professora de cinema na Educação Básica numa escola particular de Florianópolis. E ao invés de continuar fazendo meus próprios filmes, como vinha fazendo na graduação, ensinar a fazer me pareceu ainda mais mágico.

No próprio Curso, a indústria cinematográfica (e cultural) começou a se desconstruir para nós, alunos, na medida em que conhecemos todo o processo de realização de um filme, seus códigos de linguagem como a composição de imagens; o uso do *close up*; transformar o roteiro num *storyboard*; transformar conceitos subjetivos em ações, para expressar nossas ideias; o processo da edição, entre outros. Foi como aprender a ler um mundo disposto diante de nós, que antes não sabíamos ler. Estávamos sendo alfabetizados!

Mas para essa leitura ser ainda mais crítica, nós também aprendemos sobre a História e Teoria do Cinema, e como alguns movimentos de resistência, chamados de Escolas Cinematográficas por alguns autores, como Vanoye (2008), foram se apresentando diante do padrão industrial imposto pelo monopólio norte-americano, com suas narrativas universais e feitas para agradar. E como esse padrão imposto acabou e ainda acaba ofuscando e esmagando as tímidas produções realizadas nos mais diversos países pelo mundo, inclusive o Brasil.

Ao dar aula, inicialmente resolvi reproduzir de forma mais simplificada este conteúdo abordado na universidade, apresentando

um pouco de História do Cinema aliada à produção de vídeos curtos, da ideia à edição, e ao fazer isso, fui aprendendo e compreendendo ainda mais o cinema e o contexto aonde ele se insere. Entendi que cinema expandido, é também audiovisual, como afirma Machado (2007), é imagem em movimento, e que foi por causa dos estudos do movimento e do surgimento do cinema em 1895, enquanto experiência coletiva, que temos hoje salas de cinema, mas temos também programas de televisão, novelas, vídeos de humor na internet, games, animações, vinhetas, etc.

Fotografia, cinema, televisão e vídeo, apesar de serem bastante próximos em muitos aspectos, foram, durante muito tempo, pensados e praticados de forma independente, por gente diferente, e esses grupos quase nunca se comunicavam ou trocavam experiências, porém nas sociedades humanas, uma ênfase exagerada nas identidades isoladas pode levar à intolerância e à guerra entre culturas, enquanto os processos de hibridização podem favorecer uma convivência mais pacífica entre as diferenças. (Machado, 2007, p. 64)

Alunos em exercício de filmagem (2019)



Imagem: acervo pessoal

Se considerarmos o cinema como “escrita do movimento”, incluindo todas as formas de expressão baseadas na imagem em movimento, “[...] televisão e vídeo também passariam a ser cinema” (Machado, 2007, p. 70) e ao perceber que o cinema era mais do que a experiência de assistir histórias na sala escura, descobri que ele era uma linguagem da qual podemos nos apropriar e expressar ideias, desde um filme até um comercial de TV, um videoclipe, uma reportagem ou novela, mas para isso precisamos ser alfabetizados. E mais do que alfabetizados, precisamos aflorar nossa sensibilidade para essa linguagem e desenvolver um senso crítico e reflexivo diante do que assistimos e produzimos.

Num mundo de ‘analfabetos audiovisuais’, onde não existe conhecimento, e às vezes nem sensibilidade e senso crítico diante do que se vê, fica bem mais fácil impor um padrão narrativo e se utilizar de estratégias persuasivas, como faz a linguagem publicitária, quando o audiovisual poderia ser mais diversificado e amplamente debatido pelo público. Então, mais do que continuar a fazer filmes neste mundo tão ‘cego’, eu preferi ensinar a fazer, ou no caso, alfabetizar, para que este novo público, mais sensível e crítico, possa transformar o cinema, exigindo conteúdo de mais qualidade e rigor estético.

Após quatro anos trabalhando “intuitivamente” com cinema na Educação, de 2008 até 2011, resolvi me aprofundar nesta área, nova para mim, no Mestrado em Educação, e fundamentei minhas experiências de erros e acertos, com diversos autores, como Jerome Bruner (2011), que defende a importância de proporcionarmos oportunidades onde as crianças aprendam a contar histórias, como maneira de se compreenderem no mundo. E conheci também a “hipótese cinema” de Alain Bergala (2008), que acredita que não seja possível ensinar cinema, como não é possível ensinar arte, mas defende uma “iniciação” ao cinema, enquanto experiência artística, que faça o aluno pensar sobre o fazer e sobre o que vê.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (Bergala, 2008, p. 30)

E foi nesse processo de pesquisa que também me deparei com a mídia-educação, um campo em construção que defende o uso das mídias na Educação, através do aprender fazendo, de forma crítica e reflexiva, preparando as novas gerações para lidarem com o novo contexto que se apresenta diante delas, como afirmam Belloni (2009) e Fantin (2006).

E mídia enquanto meio de comunicação, envolve o cinema, que envolve múltiplas linguagens da arte, como a expressão corporal dos atores, a música, a composição visual e o texto literário que se transforma em técnico quando sofre a decupagem do diretor de cinema.

Percebi então que levar o cinema para escola era proporcionar uma alfabetização de escrita e leitura audiovisual, onde a câmera se tornaria a caneta que escreve, e assistir um filme ou produto audiovisual, seria fazer uma leitura de mundo além daquilo que se vê na tela. A arte e a educação seriam irmãos, onde “todos deveriam ser artistas”, diria Luis Camnitzer (2014).

Assim como todos deveriam saber ler e escrever para não se tornarem reféns do mundo da escrita, todos deveriam saber se expressar através do audiovisual, de forma crítica e reflexiva, para serem agentes participativos da cultura também. Não só crianças, mas também jovens e adultos, na medida em que isso for possível.

Sendo mais ambiciosa, todos deveriam saber fazer filmes, talvez, ou pelo menos, saber fazer vídeos.

Assim, ao terminar o Mestrado, com pesquisa sobre *Arte, Mídia e Cinema na Escola: um ensinar que (me) ensina!* (Silva, 2012), resolvi aplicar uma nova abordagem na escola, usando o Minuto Lumière, sugerido por Bergala, como ponto de partida. E usei esta estratégia em novas escolas por onde passei, desde o ensino fundamental, o ensino médio e até a EJA – Educação de Jovens e Adultos, em 2014.

E o que seria o *Minuto Lumière*?! Seria desafiar os alunos a pensarem em alguma cena cotidiana para ser gravada com a câmera parada, por 60 segundos precisos e contínuos, onde a cor e o som direto não seriam aproveitados, sendo retirados durante a gravação ou edição. E esta simples atividade cinematográfica, semelhante às condições dos criadores do cinema (enquanto experiência coletiva), dos Irmãos Lumière, revelou-se curiosa, já que os alunos questionavam se a tomada poderia passar do tempo, por exemplo. Ou se não teria problema ter acabado a gravação com alguns segundos faltando. E ao ouvirem uma resposta negativa, e terem que refazer, alguns ficavam inquietos, e eu apenas falava, que se eles não tinham paciência para fazer uma tomada tão simples, como esperavam aprender a fazer um filme de verdade? E então eles regravavam a tomada, inclusive quando alguém esbarrava ou estragava seu ‘precioso’ enquadramento.

Aluno em exercício de edição (2019)



Imagem: acervo pessoal

Este exercício exigia minimamente paciência, concentração, disciplina, capacidade de tomar decisões, planejamento, trabalho em equipe (aluno filmando outro aluno se movimentando), e proporcionava a diversidade de olhares sobre o cotidiano, tendo algumas regras básicas como ponto em comum. E havia os que reproduzissem 60 segundos para a turma, com uma tomada de carros passando ou um cavalo comendo pasto, como os que tentavam tirar proveito das regras, criando situações onde 60 segundos não eram suficientes para dar conta da expectativa criada, como a de um aluno resolvendo uma intrigante torre de madeira Hanói.

A partir deste exercício foi possível criar conexões e despertar reflexões sobre a diferença entre os filmes ficcionais e documentais, a possível manipulação da realidade, e como o cinema gradativamente foi aproximando a câmera do rosto das pessoas para enfatizar emoções e acontecimentos, despercebidos pela câmera parada, que reinou por algum tempo na história do cinema.

Em algumas turmas, este era o gancho para apresentar o cinema documentário, de maneira mais experimental, e aproveitei o projeto “*Life in a Day*” de Kevin MacDonald (2010), que desafiou pessoas do mundo todo a enviarem cenas do seu cotidiano, onde foram selecionadas 1h30, das mais de 4.000 horas enviadas, num único filme, apresentando uma rica diversidade cultural, com imagens produzidas pelos próprios expectadores.

O intuito de estabelecer relações entre o Minuto Lumière e o cinema documentário, era fazê-los pensar onde cenas cotidianas ainda seriam utilizadas atualmente, já que os filmes recentes se apresentam de maneira tão diferente, com aproximação de câmera, trilha sonora, cor, som direto, longa duração, entre outras características mais sofisticadas, como efeitos especiais computadorizados. E como o cotidiano presente num filme não deixa de ser apenas um recorte de realidade ou um olhar impresso do mundo para o mundo.

Assim, para reforçar estas reflexões, inspirada no exercício que Bergala sugeriu, eu criei também o desafio do *Minuto Méliès*, como forma de dar continuidade à iniciação dos alunos ao cinema. Este exercício teve como inspiração outro pioneiro do cinema, chamado Georges Méliès, considerado por alguns autores, pai das trucagens e efeitos especiais cinematográficos. Um pouco da sua história pode ser vista no filme de Martin Scorsese, “*A Invenção de Hugo Cabret*” (2012) - baseado no livro de Brian Selznick - que os alunos assistiram após se familiarizarem com curtas do cineasta e seu famoso “Viagem à lua” de 1902.

Como seria este desafio?! Ainda com a câmera parada, e a impossibilidade do uso de som direto e da cor, os alunos poderiam criar pequenas trucagens, inspiradas nos filmes assistidos do cineasta, como objetos que aparecem e desaparecem, pessoas que se transformam em outras pessoas e coisas, entre outras curiosas criações. Estas ações poderiam ser exploradas no espaço de 60

segundos, e para funcionarem, deveriam ser resolvidas nas gravações ou na própria edição do vídeo.

Ao propor este desafio, as mesmas habilidades trabalhadas com o Minuto Lumière continuavam sendo desenvolvidas, com um pouco mais de sofisticação, já que o planejamento das tomadas merecia mais atenção, e a criatividade ficava mais aflorada, na medida em que um universo de possibilidades se apresentava para eles, ao fazerem ‘mágica’ com o cinema.

Trabalhar com trucagens é proporcionar uma experiência de reflexão sobre a possibilidade de manipulação das imagens e das histórias. É pensar como transpor para o cinema, ideias colocadas no papel. É criar novos universos e explorar a fantasia possível das narrativas. É tirar da mão de poucos, o caráter ilusório do cinema, e disponibilizar para muitos, os manuais básicos dos truques possíveis com as imagens, mesmo que seja com meros celulares e computadores nada “potentes”.

Produção do Minuto Méliès (2019)



Imagens: acervo pessoal

E para mostrar que estas trucagens ainda faziam sentido no universo cinematográfico e em outros contextos audiovisuais, apresentei a versão contemporânea de Méliès, o jovem (e mágico) Zach King, que ganhou fama pelo mundo através de suas peripécias postada no seu perfil no Vine, uma rede social que faz uso de vídeos curtos.

Nestes dois exercícios, eu trabalho então com a História do Cinema, ao apresentar alguns importantes pioneiros, que servem como pontos de partida para posteriores construções e desconstruções da linguagem cinematográfica, como listado anteriormente, além de trabalhar aspectos técnicos, já que eles desenvolvem algumas habilidades básicas, como a da produção e edição de imagens, manuseando uma câmera (nestes casos, de celular ou câmera compacta) e editando num software próprio, como o *Windows Movie Maker*, *Sony Vegas* ou até em aplicativo de edição no celular, como o *Splice*.

E unindo a história com a técnica cinematográfica, na produção e socialização dos vídeos, a turma, mediada pelo professor, pode discutir sobre o processo, sobre os resultados, estabelecendo relações entre o passado e o presente do cinema, pensando até em um desdobramento futuro. Também pode compreender que dominar essa linguagem minimamente, é ingressar e estar diante de um leque de possibilidades de expressão, leitura, escrita e compreensão de mundo.

Assim, com essa abordagem inicial em sala de aula, onde leciono há 12 anos, parecia que eu havia encontrado um caminho possível de trabalhar o cinema com a formação de público e estava satisfeita com ele. Mas um fato inédito alterou toda a minha forma de pensar o cinema, pois me dei conta que por muito tempo, eu estava trabalhando apenas com foco no protagonismo masculino atrás das telas.

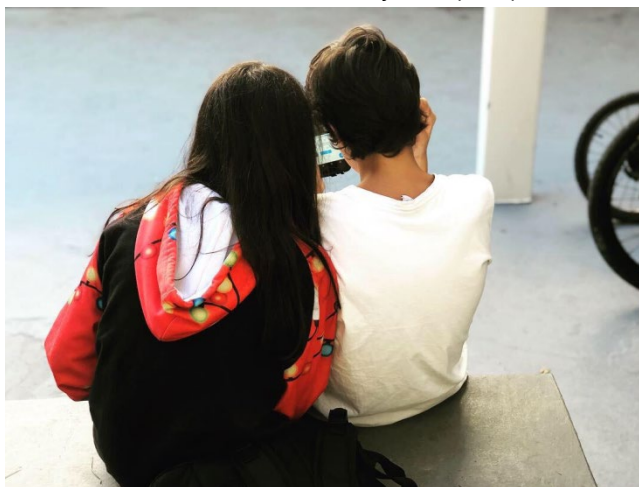
E SE A MULHER TIVESSE CRIADO HOLLYWOOD?

Seguindo esta linha de pensamento e cercada de referências, descobri com muita surpresa em 2016, o pioneirismo da cineasta Alice Guy Blachè, considerada a ‘mãe’ do cinema, através de um documentário chamado “E a mulher criou Hollywood” de Clara e Julia Kuperberg (2016), que problematizava a invisibilidade feminina na indústria cinematográfica e resgatava nomes de mulheres importantes da história do cinema, que foram simplesmente esquecidas. Neste momento, percebi que não fazia parte da minha formação acadêmica, pensar no protagonismo feminino atrás das telas, e consequentemente, não incluía essa visão crítica e histórica em minhas aulas. Estava na hora de reinventar a “iniciação” cinematográfica de Bergala!

Assim como os alunos experimentavam o Minuto Lumière e Minuto Méliès, eu comecei então a apresentar a Alice para eles com o desafio Minuto Blachè. Num primeiro momento, eles assistiam seus primeiros filmes e precisavam pensar como retratar em 60 segundos, o cinema ousado da cineasta, em condições similares, assim como fazíamos no Minuto Lumière e Méliès. Inversão de papéis de gênero, protagonismo feminino, cinema narrativo foram as grandes contribuições dela, e gradativamente fomos descobrindo como incorporar sua essência em nossos trabalhos.

Em 2019, os alunos foram desafiados a mesclar o pioneirismo de Blachè e Méliès, formando grupos mistos, para trazer o olhar das meninas nas ideias do grupo. Como eles poderiam pensar a inversão de papéis em seu cotidiano, sem a presença delas ou sem misturar visões de mundo e vivências tão distintas? Como poderiam falar de preconceito, machismo ou invisibilidade, temas presentes nos filmes de Alice? O cinema de Alice nos permitiu aprofundar as experimentações cinematográficas e trazer reflexões sobre as questões de gênero na indústria cinematográfica.

Estudantes trabalhando juntos (2019).



Acervo Pessoal.

E ao discutir a invisibilidade feminina, também comecei a levar para a sala de aula, o trabalho fantástico da documentarista brasileira Estela Renner, que aborda aspectos da infância em seus trabalhos, como no documentário “Repense o elogio” (2016) que discute questões de gênero, estereótipos e machismo. Percebemos que não havia como falar de protagonismo feminino no cinema, sem falar de machismo e feminismo.

E assim, após 12 anos de trajetória como professora, encontrei um novo caminho para promover uma iniciação cinematográfica, utilizando a abordagem de Bergala, nos exercícios de Minuto Lumière e Minuto Méliès, mas também incorporando o recente resgate histórico do protagonismo feminino no cinema, com o Minuto Blachè. Linguagem documental e ficcional em sua origem mais singular!

Poder utilizar o cinema como ferramenta de discussão tornou-se fundamental na disciplina de cinema que ministro, pois os vídeos tem esse potencial de comunicar e inquietar muito em pouco tempo

de produção e exibição. Acolher o universo escolar nas produções estudantis tornou-se fundamental para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo sobre suas vivências.

Se munidos desta linguagem tão preciosa em tempos atuais, que é o cinema, as novas gerações poderão cada vez mais produzir conteúdos que as inquietem e fascinem, sem depender apenas de grandes corporações. Seria talvez, a melhor maneira de transformar o público perante o mercado cinematográfico predominante, como afirma de certa maneira Maria Luiza Belloni.

E a partir destes três exercícios que promovem uma iniciação ao cinema, ficou um pouco mais fácil iniciar o processo de alfabetização audiovisual e promover um ambiente mídia-educativo, já que além dos filmes que eles assistem, e que nem sempre conseguem situar numa zona temporal, eles terão os próprios vídeos como parâmetro para relacionar com o conteúdo audiovisual que consomem diariamente.

O que espero, enquanto professora, é semear a dúvida e a desconfiança entre meus alunos, para que eles possam diante de cada nova descoberta, questionarem-se sobre o que assistem, e não serem meros reféns desse universo que antes era invisível ou indecifrável para eles, assim como as letras do alfabeto nos era, antes de aprendermos a ler e escrever!

“O cinema que educa é o cinema que faz pensar. Não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco” (Xavier, 2008, p. 15)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3. Ed. Ver. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

BERGALA, Alain. *A hipótese cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/LISEFE/UFRJ: 2008.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMNITZER, Luis. "Todos deveriam ser artistas". *Revista Nova escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/luis-camnitzer-todos-deveriam-ser-artistas-610098.shtml?page=0>> Acesso em: 12 out. 2014.

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação*: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

MACHADO, Arlindo. *Arte-mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SILVA, A. C. da. *Arte, Mídia e Cinema na Escola*: um ensinar que (me) ensina! Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TOULET, E. *O cinema, invenção do século*. Trad. Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>> Acesso em: 20 out. 2012.

12

Elias Gilberto Filimone Djive

MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MAPUTO

Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado *Mídia-Educação no ensino médio de Moçambique: cenários e perspectivas nas escolas da cidade de Maputo*, realizada por Elias Gilberto Filimone Djive (PPGE/UFSC, 2013), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.239-259

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central analisar as práticas e os projetos educativos no âmbito da relação Educação e Comunicação – concretamente a Mídia-Educação – no ensino médio das escolas públicas da cidade de Maputo, analisando-os à luz das dimensões da mídia-educação: *educar com, sobre e através das mídias*, com vista à formação de espectadores, leitores e consumidores críticos e criativos.

Moçambique é um país que, embora em vias de desenvolvimento, beneficia-se dos avanços tecnológicos operados nas tecnologias de informação e comunicação. Aliado a isso, há quase duas décadas que os documentos oficiais do país afirmam como sendo um Estado engajado rumo à *Sociedade Global de Informação*. Estas afirmações estão patentes na Política de Informática (PI), aprovada em 2000, seguida da aprovação, dois anos depois, da Estratégia para a Implementação da respectiva política.

No entanto, apesar de o país se afirmar engajado rumo à sua integração na chamada Sociedade de Informação, nem todos os cidadãos residentes na cidade de Maputo têm acesso às TICs e às mídias. Existem muitos alunos que chegam ao ensino superior sem nunca antes ter entrado em contato com o computador, por exemplo, como iremos demonstrar nos dados coletados dos alunos do Ensino Secundário Geral (ESG).

A cidade de Maputo, sendo a capital do país, é um espaço cosmopolita, multirraciale multicultural, com um nível de desenvolvimento socioeconômico relativamente superior e diferenciado do de outros municípios do país. As instituições públicas e privadas apresentam níveis de prestação de serviços dos mais modernizados.

Perante este cenário, a pesquisa em que o trabalho se baseia se propôs a buscar respostas às seguintes questões: 1) Qual tem

sido o papel da escola na formação dos alunos, sobretudo na fase da adolescência e da juventude, de modo a prepará-los para o paradigma informacional da Sociedade Global da Informação? Os programas do ensino médio refletem preocupações com as influências das mídias (tradicionais e novas) no processo de ensino e aprendizagem, nas suas diretrizes, conteúdos e objetivos? 3) Que iniciativas, projetos e ações estão sendo levados a cabo no contexto da relação Educação e Comunicação, na perspectiva de *educar com, através e sobre* as mídias? 4) Por último, e não menos importante, de que formas os professores destes níveis estarão preparados para trabalhar *com, através e sobre os meios* nas salas de aula?

2. O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO: SUAS MUTAÇÕES

Moçambique, sendo um país ex-colônia de Portugal, herdou não somente a língua portuguesa, mas também aspectos culturais, políticos e, especificamente, educativos. No entanto, após a proclamação da Independência Nacional (1975), a estrutura governamental liderada pela FRELIMO (outrora movimento nacionalista de luta anticolonial), tomou como uma das primeiras medidas a transformação do sistema educativo vigente no período colonial, com vistas à “formação do Homem Novo”.

Há que tomar em consideração que o sistema educativo vigente no período colonial, em Moçambique, tinha como objetivo central a formação de pessoas que pudessem permitir a reprodução da exploração e da opressão, no modelo capitalista-colonial, que se pode considerar de imperialismo colonial. Diante desse pressuposto, havia dois sistemas distintos vigentes em Moçambique: o oficial, direcionado à educação de filhos de brancos e assimilados (mulatos e negros);

um segundo, rudimentar, direcionado ao restante da população negra, designada por indígenas – uma classificação que caiu em desuso imediatamente após a proclamação da independência por conter uma conotação pejorativa sobre os nativos.

Após a proclamação da Independência Nacional, para a concretização do desiderato da formação do “Homem Novo”, foi aprovada a *Lei 4/83 do Sistema Nacional da Educação (SNE)*. Nessa Lei, estava vincada a filosofia de ruptura com o sistema de educação colonial, o qual relegava a educação tradicional dos moçambicanos nativos. Esta idéia (de ruptura) existia bem antes da independência, no seio da Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO), tal como se depreende na mesma Lei de 1983:

O Sistema Nacional de Educação fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da Humanidade. Ele responde às exigências atuais e à estratégia do desenvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que se preveem com a socialização do campo, a mecanização de agricultura e a industrialização do país.

A presença de uma política educacional com caráter socialista justifica-se pelo fato de o País ter alcançado sua independência com o auxílio e alinhado à lógica da ex-URSS. Estava patente, por isso mesmo, a ideia de que a educação era um dispositivo para o povo tomar o poder.

Com relação à inserção das mídias no processo educativo, a mesma Lei de 1983, no seu inciso 3 do artigo 10, assinalava que os conteúdos “no ensino à distância seriam ministrados pela rádio e televisão; realizar-se-iam prioritariamente para a formação de professores, estendendo-se gradualmente a outros ramos, consoante

as capacidades [...]”. Embora se esperasse que essas mídias – tradicionais – auxiliassem no ensino formal, factualmente as rádios comunitárias é que mais exerceram esse papel, através da educação não formal às comunidades.

O primeiro período da independência do país, caracterizado pelo monopartidarismo – sendo a FRELIMO o único partido no poder – durou até ao início de 1990; o mesmo sucedeu no sistema educativo. Neste novo período do País, foi aprovada uma nova Lei do sistema educativo, a *Lei 6/92 do Sistema Nacional da Educação* (SNE), com vista a se ajustar à nova conjuntura multipartidária e, consequentemente, à nova Constituição, aprovada em 1990.

No momento atual, o Sistema Nacional de Educação está estruturado em ensino *pré-escolar*, que é facultativo; o *ensino escolar* e o *ensino extra-escolar*. O ensino escolar é o eixo central do SNE, visto que confere a formação integral e politécnica, sendo constituído por: ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior.

No que se refere à cidade de Maputo, local da nossa pesquisa, os dados de 2009 apontavam que esta cidade tinha 224 escolas no seu todo, sem incluir o ensino superior. Deste universo, 103 eram escolas primárias do 1º e 2º Ciclos (EP1). O ensino secundário abrangia 26 escolas no 1º Ciclo (8ª 9ª e 10ª classes); sendo que o 2º ciclo do ensino secundário (11ª e 12ª classes) era constituído por 11 escolas. O ensino técnico-profissional (ETP) era constituído por seis (06) escolas.

3. MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO

Abordar um campo científico em construção, como é o caso da mídia-educação, demanda um trabalho aprofundado sobre a

sua trajetória conceptual, suas concepções, suas dimensões e sua relação com outros campos de saber. Sendo este um campo de interface entre Educação e Comunicação tornou-se fundamental, buscar um embasamento teórico nos dois campos sem, no entanto, pretender esgotar as abordagens destas áreas de conhecimentos na sua complexidade.

O termo *mídia-educação*, a priori, nos remete à interface e ao intercâmbio entre dois campos de saber, a Educação e a Comunicação. O conceito mídia-educação vai ganhando diferentes sentidos e conotações em cada continente, região ou país. Isso vai determinar a designação do próprio termo *Mídia-Educação* ou *Educação para as mídias*, no contexto brasileiro. Em outros contextos, são usadas designações correlatas, como: *educazione ai media*, *éducation aux médias*, *educación para los medios* e *educação para os meios* (Fantin, 2006).

Por conta das transformações constantes e rápidas das mídias é fundamental apresentar algumas das definições que este campo foi e vai ganhando ao longo do tempo. Este conceito – mídia-educação – como tantos outros conceitos referentes aos diversos campos de saber, conheceu um processo histórico que antecedeu ao seu reconhecimento epistemológico com o envolvimento da UNESCO. Sobre esse aspecto Gonnet (2004) afirma que:

A fórmula “educação para as mídias” se refere a um uso nascido em torno dos anos 60 nos meios internacionais que tratam dos problemas da educação, particularmente a Unesco. [...] abordava-se: a capacidade desta nova ferramenta mágica de alfabetizar em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado; a reticência dos professores em aceitar a televisão como uma abordagem legítima do saber; a necessidade de abordagens críticas em face dos riscos de manipulação das mídias [...]. (p.22-23).

Neste caso vertente, as mídias eram vistas como ferramenta pedagógica, servindo de auxílio para a educação massiva. Mas a mesma expressão, diz Jacques Gonnet, no mesmo trecho: “é também usada para exprimir a preocupação de educadores, intelectuais e *decisores* com a influência cultural destas mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária e a consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas” (Ibid). Com essa preocupação, nota-se que havia duas vertentes da mídia-educação.

Por um lado, as mídias eram bem vistas pela educação no sentido de promoverem uma educação mais abrangente, independentemente da carência de professores; por outro, elas eram vistas como uma ameaça à sociedade, pelo fato de poderem trazer influências negativas nos seus conteúdos. Neste último caso, a mídia-educação emerge como uma plataforma para a formação de cidadãos críticos e conscientes perante a ameaça que se entendia que as mídias constituíam, ou seja, as mídias são abordadas como objeto de estudo.

Segundo Fantin (2006, p.51),

[...] a primeira definição oficial da Mídia-Educação foi apresentada na França pelo Conselho Internacional do Cinema e Televisão (CICT), organização ligada à UNESCO, em junho de 1973, e referia-se ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica.

Nota-se, nesta definição, a centralidade da educação na formação dos cidadãos para os modernos meios de comunicação.

Devido às transformações sócio históricas, seis anos mais tarde, em 1979, a cargo do mesmo conselho (UNESCO e CICT), foi constituída uma nova definição. Tal redefinição, diz Rivoltella (apud Fantin, 2006), permitiu pensar nas especificidades da mídia-educação como prática social e disciplina curricular na formação de crianças, jovens e adultos trabalhando os conteúdos e as linguagens

da alfabetização midiática, capacitando os sujeitos a “ler e escrever” criticamente com as mídias e discutindo temas como igualdade, direitos de acesso e à cidadania. Esta visão de Rivoltella é reforçada pela especificação dada pela UNESCO:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias, enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram o papel do trabalho criador e acesso às mídias. (UNESCO, 1984, apud Belloni, 2009, p.13)

A Declaração de Grunwald permanece atual, embora tenha sido adotada há quase 30 anos, e antecipou muitas transformações ocorridas nas TICs, tais como a convergência dos meios, a TV a cabo e a satélite, etc. O conceito de mídia-educação, com esta declaração, foi reformulado:

[...] caracterizando-se como uma “alfabetização” (*literacy*) alargada, com uma abordagem mais integrada do ensino da linguagem e da comunicação e mais ampla, em termos de suportes técnicos, abrangendo todas as mídias modernas. O foco, porém, não é o uso pedagógico ou didático das mídias, mas as experiências midiáticas dos jovens fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias. (Bévort e Belloni, 2009, p.1088).

Oito anos depois da assinatura da Declaração de Grunwald – 1990 –, a UNESCO promoveu mais um Colóquio Internacional, no qual estiveram reunidos representantes de muitos países, incluindo os do então chamado Terceiro Mundo, envolvendo acadêmicos das áreas das Ciências Sociais, comunicadores e jornalistas. Neste colóquio, houve uma nova reformulação da definição da ME e a expansão do seu campo de atuação:

A mídia-educação visa a suscitar e incrementar o espírito crítico dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) face às mídias, visando a responder às questões: como as mídias trabalham; como são organizadas; como produzem sentido; como são percebidas pelos públicos; como ajudar estes públicos a bem utilizá-las em diferentes contextos socioculturais? Seu objetivo essencial é desenvolver sistematicamente o espírito crítico e a criatividade, principalmente das crianças e jovens, por meio da análise da análise e da produção de obras midiáticas. Visa a gerar utilizadores mais ativos e mais críticos que poderiam contribuir à criação de uma maior variedade de produtos midiáticos. Mídia-Educação é um processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de uma comunidade participarem de modo criativo e crítico, ao nível da produção, da distribuição e da apresentação, de uma utilização das mídias tecnológicas e tradicionais, destinadas a desenvolver, libertar e também a democratizar a comunicação. (Bazalgette, Bévort e Savino, 1992, apud Bévort e Belloni, 2009).

Em 1999, em Viena, mais uma vez com a participação da UNESCO, realizou-se a Conferência Internacional *Educando para as Mídias e para a Era Digital*. Nesta conferência, aparece de forma clara que a mídia-educação é um direito da criança e do adolescente (Belloni, 2012). Esta conferência realizou-se dentro de um novo cenário no espaço sócio-económico-cultural, devido às transformações trazidas pelas novas TIC, que se acentuaram no final da última década do século XX.

Outra constatação apontada por Fantin (2006), e que merece destaque, é a falta de vontade dos produtores das mídias em cooperar para uma educação engajada numa visão crítica com relação aos conteúdos das mídias. Isto se deve, em parte, ao fato de ser mais cómodo lidar com “públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem” (Bévort e Belloni, 2009, p. 1092).

Em 2007, houve mais um encontro organizado pela UNESCO, designado “Agenda de Paris”, no qual se avaliou que havia avanços

significativos com relação à ME, do ponto de vista prático e conceitual. Deste encontro, a “Agenda de Paris” produziu as seguintes recomendações: i) Desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de ensino; ii) Formação de professores e sensibilização dos diferentes atores da esfera social; iii) pesquisa e suas redes de difusão; iv) Cooperação internacional em ações.

Dimensões da Mídia-educação

O campo da mídia-educação apresenta três dimensões sobre os seus propósitos educativos: *educar com, sobre e através das mídias*. São estas dimensões que servem de alicerce a este campo, trazendo à tona a sua pertinência na formação das crianças, dos jovens e dos adultos no contexto das mídias, tradicionais e novas.

Segundo Mamede-Neves e Ribeiro (2012), se nos nossos dias somos permeados pela cultura digital, faz todo sentido a preocupação com esta nova “era digital” que nos atravessa cotidianamente, mas não como algo exterior a nós. Nesse caso, a educação, também, através da mídia-educação, é a força motriz capaz de formar cidadãos e críticos perante estas transformações nas quais as sociedades vivem. Contudo, as preocupações deste campo de conhecimento não se circunscrevem às novas TIC, incluem as mídias tradicionais.

As acepções da mídia-educação se dão com maior clareza recorrendo aos significados destas três dimensões (*educar com, sobre e através das mídias*), baseando-nos na resposta dada por Rivoltella à pergunta “o que é mídia-educação?”.

Educar com os meios enquadra-se no contexto metodológico ou tecnológico, no qual as mídias são consideradas um recurso através do qual o processo educativo pode reinventar a didática ensinando

com outros meios, como forma de suplantar os métodos de ensino tradicionais. Para Rivoltella, educar com os meios significa utilizar os meios como ferramentas na atividade do professor na aula, com vista a fortalecer os métodos e as técnicas no processo de ensino-aprendizagem.

Educar através dos meios abrange duas perspectivas, segundo Rivoltella. Por um lado, diz respeito à produção da mídia pelos alunos na sala de aula, a partir de oficinas de produção das mídias, como é o caso do jornal escolar feito por alunos. Por outro, encontra-se a perspectiva da formação a distância, que geralmente tem como ferramenta os meios de comunicação e informação. Todavia, esta última perspectiva, na ótica do mesmo autor, não é considerada por todos os pesquisadores como parte integrante da mídia-educação.

Educar sobre os meios é uma das dimensões que tem como preocupação desenvolver o pensamento crítico sobre os conteúdos veiculados pelas mídias. Preocupa-se com a análise dos programas e os sentidos que as mensagens midiáticas produzem na interação simbólica com os sujeitos consumidores, espectadores, produtores etc. dessas mídias, tradicionais e novas.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa valeu-se dos procedimentos que fazem parte da abordagem qualitativa; no entanto, em certos momentos da pesquisa apropriamo-nos de procedimentos característicos da investigação quantitativa como forma de consubstanciar os dados coletados. Empregou-se, também, a técnica de observação assistemática, pesquisa documental, a entrevista e o questionário.

No tocante às práticas educativas sobre as mídias nas escolas, que foram objeto desta pesquisa, tomamos em consideração aspectos ligados às políticas da educação que servem de base para a implantação – ainda em curso – dos projetos e das práticas educativas com, sobre e através das mídias.

Na efetivação desta pesquisa, foram entrevistados dezessete (17) atores da educação: cinco (05) diretores adjunto-pedagógicos (DAPs) das escolas; quatro (04) coordenadores (coord.) de diferentes departamentos ligados à educação; um (01) professor das TIC, dado que só há duas escolas a lecionarem esta disciplina; cinco (05) alunos ligados ao jornal escolar; dois (02) responsáveis pelos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), no ensino à distância.

Para a melhor compreensão dos temas em causa, analisamos documentos de natureza pública, nomeadamente: a Política de Informática (PI), aprovada em 2000 pela Assembleia da República; o Plano Estratégico para a Implantação da Política de Informática (EIPi), aprovado em 2002; e o Plano Tecnológico para a Educação (PTE), aprovado em 2011.

O questionário foi concebido a partir do modelo de questionário desenvolvido na dissertação de mestrado de Silvio Pereira (2008). Com os questionários, pretendia-se registrar as experiências dos alunos com as mídias no seu cotidiano acadêmico, familiar e social.

Para a presente pesquisa, foi empregue a *observação assistemática*, que é informal, espontânea, livre, acidental, etc. Segundo Marconi e Lakatos (2012, p.77), este tipo de observação “consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”.

A análise de dados teve como base as análises de conteúdo de Bardin (2011), cujas categorias foram definidas *a priori*, conforme

as seguintes dimensões da Mídia-Educação: *educar com, sobre e através* das mídias.

5. INTERPRETANDO OS DADOS

A concretização das análises obedeceu a categorias da mídia-educação: *com, sobre e através* das mídias.

Com relação à televisão nas práticas educativas, a Cidade de Maputo opera com todos os canais televisivos que existem no país, diferentemente de outras cidades e províncias aonde poucas estações televisivas chegam. Entretanto, constatamos que só a Televisão de Moçambique (TVM) – uma emissora estatal – é que tem, na sua grade de programação, um espaço específico para o ensino secundário, designado *Telescola*. Este programa vai ao ar de segunda a sexta-feira, com duração de uma (01) hora, começando às 16 horas até 17 horas.

Trata-se de um programa que já vai ao ar há mais de 10 anos, ministrado por professores das disciplinas das Ciências Exatas (Matemática, Física, Química, Desenho). Inicialmente, a sua periodicidade estava voltada para o período dos exames do ensino secundário geral (ESG), sendo apresentadas aulas de preparação aos candidatos a esses exames nacionais, nos dois períodos do ano – entre junho-julho e novembro-dezembro.

Não obstante a não existência de programas específicos voltados para o ESG, a TVM e outras televisões nacionais têm, nas suas grelhas de programas, espaços voltados para a educação em várias vertentes da formação do cidadão.

No que se refere à Rádio, a Rádio Moçambique (RM), juntamente com a sua filial Rádio Cidade, são parceiras em programas

desencadeados pelas escolas da cidade de Maputo no âmbito de *Saúde sexual reprodutiva, gênero e doenças contagiosas*. A Rádio Cidade, que emite o sinal para as cidades de Maputo e Matola (Província de Maputo), tem um espaço destinado ao programa *Mundo sem segredos*. Este programa é produzido por crianças para outras crianças na perspectiva de dar-lhes voz para falarem dos seus problemas sem a intervenção direta dos adultos.

Um programa destes, sendo organizado e realizado por crianças, jovens e adolescentes é produtivo do ponto de vista da formação crítica e criativa dos sujeitos, quebrando os muros que silenciam estas faixas etárias nas suas famílias, nas suas comunidades, no relacionamento com os seus professores e na sociedade moçambicana como um todo.

Os programas em referência têm o apoio técnico e financeiro do Governo de Moçambique em parceria com ONGs, nomeadamente a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA) e a *International Pathfinder*¹, cujo objetivo é a promoção da saúde sexual e reprodutiva (SSR) dos adolescentes e dos jovens, como envolvimento dos setores da saúde, da cultura e da educação no país inteiro.

Confrontando com as dimensões da mídia-educação, entendemos que na disciplina de língua Portuguesa trabalha-se com a dimensão da *educação através das mídias*, visto que os alunos têm a possibilidade de produzir textos midiáticos (notícias, crônicas, editorial) como exercitação sob a orientação dos professores. A dimensão de *educar com* está presente no momento de interpretação e análise desses textos pelos alunos.

¹ A *International Pathfinder* é uma Organização Não Governamental que atua em Moçambique desde 1997, desenvolvendo projetos nas áreas de saúde sexual e Reprodutiva (SSR), nas escolas e nas comunidades moçambicanas mais necessitadas. Desenvolve projetos, também, voltadas para a prevenção da violência com base no gênero. Para mais detalhes sobre a atividades desta ONG <http://www.pathfinder.org/our-work/where-we-work/mozambique/>.

No contexto do jornal escolar, importa referir que ainda que os alunos não sejam formados para serem, efetivamente, jornalistas, os aperfeiçoamentos dessas habilidades comunicativas no espaço escolar permitiria que esses sujeitos exercessem a sua cidadania, dado que, como refere Rivoltella (2012, p.23) “quando se formam pessoas para serem jornalistas, explícita ou implicitamente, se passa uma ideia do que é mídia. O jornalista é um educador porque, de qualquer forma, através dos artigos que produz, ele forma a mente do leitor.” Assim, os alunos ao participarem da edição do JE estariam como educadores dos outros seus colegas, através das matérias publicadas.

O engajamento do Governo Moçambicano na aprovação e adoção de políticas públicas atinentes às TIC, encontra respaldo nas ideias de Manuel Castells (2009, p.05) segundo o qual “as tecnologias da informação são um componente essencial da transformação social em seu conjunto, porém não o único fator determinante”. E, como forma de dar maior legitimidade a este potencial que as TIC têm na transformação das sociedades, o Estado joga um papel fundamental “à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados” (*ibid*).

Assim, o governo moçambicano, ao vislumbrar nas TIC uma *função catalisadora* para o desenvolvimento dos diferentes setores sociais, estaria a desempenhar o seu papel de regulador e impulsionador das transformações no país, rumo à Sociedade Global da Informação, conforme os diversos documentos aprovados até este momento advogam.

Ademais, a formação para o *paradigma informacional*, como sugerem as políticas públicas moçambicanas, deve ir além da formação em literacias vitais para o mercado de trabalho, mas sim é necessário inclusive buscar “educar para a multiculturalidade, ou melhor, para a interculturalidade. Uma interculturalidade que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, junto

com o acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas” (Canclini, 2009, p.237). Este propósito justifica-se pela natureza multicultural que Moçambique apresenta, e Maputo não foge à regra, visto que neste município coexistem diferentes culturas de comunidades provenientes de várias províncias do país.

A inserção de tecnologias digitais nas escolas é de suma importância; todavia, as pesquisadoras Monica Fantin e Gilka Girardello (2009, p. 90) alertam-nos que “ainda que o entusiasmo que acompanha o investimento em tecnologias seja necessário, é preciso refletir sobre o sentido do que se pode fazer com essas tecnologias dentro e fora da escola”.

No âmbito da formação de professores, a PI encoraja as instituições de ensino superior a: a) Expandir e consolidar a utilização das tecnologias de informação e comunicação; b) Dar destaque à formação em informática nos currículos de ciência e tecnologia; c) Utilizar as tecnologias de informação e comunicação para expandir o acesso ao ensino superior, etc. Ressaltamos que a formação de professores em TIC já está a decorrer nas instituições do ensino superior direcionadas a ministrar os cursos para esta profissão.

No mesmo diapasão, Nestor García Canclini (2009, p.236) adverte-nos que “a democratização informática é uma parte do conjunto de inserções socioeconômicas, formação de hábitos de conhecimento e processamento crítico dos dados necessários”. E acresce o autor que “Na falta destas condições contextuais, a conexão a redes informáticas oferece saberes de baixa ou nenhuma utilização” (*ibid.*).

O processo de conscientização dos atores do ensino, em relação a estes temas, ainda está em processo. O uso da internet é feito de forma esporádica em algumas escolas do país, em particular na Cidade de Maputo, sobretudo nas do ensino secundário, com o apoio das operadoras nacionais de telefonia móvel.

Para se chegar ao ensino interativo, como propõem os documentos oficiais em análise, muitos projetos precisam sair do papel para o plano dos fatos. Todos os intervenientes da educação são chamados a dar o seu contributo, investindo na sua formação. Não basta que os gestores e os *decisores* centrais do processo de ensino/aprendizagem se engajem na elaboração de projetos para a apropriação das TIC sem que os professores e gestores locais sejam sensibilizados e envolvidos nesses processos. Está presente, nestas ações, o *educar com os meios*, dado que se evidenciam mais projetos de carácter administrativo e instrumental de uso de competências técnicas a desenvolver nos alunos para a sua inserção no mercado do trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os propósitos iniciais desta pesquisa eram o mapeamento e análise das práticas pedagógicas e projetos potencialmente relacionados com as dimensões da Mídia-Educação: *educar com, sobre e através das mídias*, nas escolas secundárias do segundo ciclo da cidade de Maputo. Assim, o que constatamos é a existência de projetos ainda na fase embrionária de sua implantação. Ademais, estas iniciativas de integração das mídias (tradicionais e novas) na educação não estão estritamente vinculadas ao campo da Mídia-Educação, sendo este um conceito ainda não utilizado no sistema de ensino moçambicano.

O ano 2000 pode ser visto como um marco do início da integração e institucionalização dos debates a respeito das tecnologias de informação e comunicação no país, com a aprovação da Política de Informática. Este documento permitiu que se comesçasse a delinear estratégias e projetos em todos os setores de atividade. Desses

setores, a educação foi elencada como uma das prioridades para a formação de recursos humanos, o que demonstra reconhecimento da importância que este setor desempenha para a formação de uma Sociedade de Informação e do Conhecimento neste país.

Dos projetos voltados para as escolas, três deles nos chamaram atenção: a distribuição de computadores portáteis (*tablet* ou *laptop*) aos professores; o equipamento dos laboratórios de informática nas escolas e a distribuição de computadores para os alunos. Porém, entendemos que estes projetos devem ser acompanhados de várias ações para que a troca do quadro preto pelas TIC, por si só, não seja vista como a chave do sucesso. Essas ações passam necessariamente pelo envolvimento de todos os atores da educação (alunos, professores, direções das escolas e pais), não apenas no momento da implementação dos projetos, mas desde o planejamento dos mesmos.

Os repertórios culturais dos alunos são fundamentais para o trabalho do professor. E esse repertório, relativamente à presente pesquisa, permitiu demonstrar que os alunos do ensino secundário da cidade de Maputo têm um consumo cultural das mídias, desde as mídias tradicionais às modernas.

Consideramos fundamental que os atores da educação sejam integrados na modernização do ensino não como meros beneficiários dessas transformações, mas que sejam envolvidos, conscientizados e mobilizados a se engajarem no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, ainda, que o equipamento de salas de informática nas escolas deva ser acompanhado de um planejamento que inclua atividades de manutenção periódica e constante, para que essas salas, a breve trecho, não se transformem em armazém de máquinas obsoletas.

Num país como Moçambique, com uma diversidade linguística onde em cada província chegam a coexistir mais de duas línguas, entendemos que o processo de formação da Sociedade da Informação e do Conhecimento não pode desconsiderar essa riqueza cultural.

Nesse processo de transformação da sociedade moçambicana rumo a uma Sociedade Global de Informação, urge a necessidade de interrogar atentamente as práticas e os processos dessa integração, para que a *razão tecnológica* não se sobreponha ao ideal supremo que é a *razão social*. Salvaguardar a *razão social* implica nos atermos a todas as vertentes de uma sociedade: econômica, social, cultural e política.

O recurso às mídias massivas (rádio e televisão) está mais voltado para possibilitar a participação dos atores da educação e as comunidades na prevenção das doenças que afetam com maior incidência os adolescentes e os jovens. Com relação às atividades de caráter pedagógico, a Televisão de Moçambique (TVM) desempenha um papel fundamental ao veicular o programa *Telescola*, cuja finalidade é a preparação dos alunos para os exames nacionais do ensino secundário.

Por último, é importante reiterar o seguinte: as tecnologias de informação e comunicação no processo educativo, por mais modernas e sofisticadas que se sejam, não devem ser encaradas como uma “varinha mágica”. Se assim se desejar, que seja. Mas é fundamental que se enxergue essa “varinha mágica” como uma criatura que não abandona nem dispensa o seu criador, tampouco pretere a plateia que assiste à encenação teatral da qual depende o sucesso do encanto da magia.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola*. Campinas: Papirus, 2012, p.57-92

_____. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20. 10. 2012

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*: Mapas de interculturalidade. Trad. Luis S. Henriques. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede: a era da informação*: economia, sociedade e cultura. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DJIVE, Elias Gilberto Filimone. *Mídia-educação no ensino médio em Moçambique*: cenários e perspectivas nas escolas públicas da Cidade de Maputo. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, CED, UFSC, Florianópolis, 2013.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola*. Campinas: Papirus, 2012, p.57-92

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Girardello. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações Culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em 07.10.2013.

FANTIN, Monica. *Mídia-Educação*: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: cidade futura, 2006.

GIRARDELLO, Gilka. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: GIRARDELLO, Girardello & FANTIN, Monica (org.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: NUP, 2009, p.23-45.

GONNET, Jacques. Trad. Maria Luiza Belloni. *Educação e mídias*. São Paulo: Loyola, 2004

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida; RIBEIRO, Flavia Nizia. Jovens e Mestres em Rede. In: FANTIN, Monica; RIVORTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola*. Campinas: Papirus, 2012, p. 227-252

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e Mediação Escolar*: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

PEREIRA, Sílvia da C. *Mídia-educação no Contexto Escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2008. 268 p. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/>, acesso em 15 de julho de 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-Educação. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola*. Campinas: Papirus, 2012, p.17-29

MOÇAMBIQUE. Portal do Governo de Moçambique. Disponível em: www.portaldogoverno.co.mz/. Acesso em 15 de julho de 2012.

13

Roselete Fagundes de Aviz

A VIAGEM COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO- METODOLÓGICA DE PESQUISA

Este texto é decorrente da pesquisa de doutorado "*Khilá* (des)encontros da voz na Travessia Brasil-Moçambique", realizada por Roselete Fagundes de Aviz de Souza (PPGE/UFSC, 2012), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.260-276

Caminhante,
não existe caminho.
O caminho se faz ao caminhar.
(Antônio Machado)

A pesquisa em que este trabalho se baseia teve como objetivo a investigação sobre *a constituição da voz do/a educador/a na sua viagem de formação*. Voz que se desdobra em corpo, presença, silêncio, escuta, música, testemunho, transmissão e memória. Essa voz se apresenta como devir: algo que se faz, desfaz-se, refaz-se, cotidianamente, tendo em vista a própria provisoriedade da viagem, nos contornos que ela nos oferece como viajantes. A metodologia pauta-se nos registros traçados num diário de bordo os quais denominei: Cadernos de Viagem. O recorte selecionado para o presente texto tem como foco *a viagem de formação como possibilidade teórico-metodológica de pesquisa*, uma vez que retoma a literatura como lugar do pensamento, de aventura, de vida, de humanização. Entre os resultados obtidos, concluiu-se que a literatura permite o exercício de proximidade e distanciamento, de *ex-posição* do sujeito. A literatura de formação ou romance de formação, especificamente, faz com que percebamos a importância do deslocamento do corpo no ato de viajar. No romance de formação, não existe viagem sem o deslocamento do corpo, uma forma possível de acompanhar os deslocamentos de pensamento. Tal perspectiva tem a ver com *exercícios de pensamento*, que exigem sair do lugar (Kohan, 2013) para que compreendamos como nos tornamos o que somos e como poderíamos ser de outras formas (Larrosa, 2003). Sendo assim, a viagem se apresenta como um potente elemento de formação.

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente artigo busca refletir sobre alguns aspectos principais da pesquisa de doutorado que conduzimos entre 2008

e 2011, sobre “A voz na viagem de formação¹”. Dentre as diversas constatações do trabalho, destaco aquela acerca de viver a cidade de Maputo/Moçambique, sua paisagem, sua poesia e seus dramas urbanos, no ano de 2010, e que me trouxe questões de extrema importância para pensar a viagem como elemento de formação. Nesse sentido, este ensaio tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre as contribuições do referido trabalho, especialmente no que se refere à *viagem de formação* como um caminho teórico-metodológico de pesquisa.

A pesquisa teve como *corpus de análise* os registros de um Diário de Bordo o qual denominei *Fragmentos de Cadernos de Viagem*. Os cadernos dividem-se em Primeiro Caderno: a Busca, algo inerente ao ser humano, no sentido de pensar que buscar é lembrar-se – uma forma de celebração. Nesse caderno reuni todos os sujeitos incorporados na pesquisa: a camponesa, o escultor, o curandeiro, o mestre da tradição oral, o intelectual, a tradutora, o construtor, mas também um gesto, um cheiro, um tempo, um ritmo, um sentimento, uma conversa, um livro, uma música, um traço arquitetônico, uma dança, um pôr do sol... *escutas* que fiz na travessia: Brasil-Moçambique.

Anexo ao primeiro Caderno está um Suplemento, o qual nomeei: “A poética dos Quintais”; experiências de escuta de algumas canções em quintais diversos, na região Sul de Moçambique. Suplemento esse não como falta ou necessidade de que o Caderno ficasse mais rico, mas na perspectiva de Derrida (2004) – espaço inesgotável de possibilidades, algo que excede o texto –, sem que com isso esse Caderno ganhe um sentido completo ou mais verdadeiro.

Nesta escuta da tradição oral, percebo que *busca e encontro* tratam de decepção: “A decepção é um movimento fundamental da busca ou do aprendizado, a cada campo de signos ficamos

1 Alguns trechos deste ensaio foram trazidos diretamente da tese “*Khilá* (des)encontros da voz na Travessia Brasil-Moçambique” (Souza, 2012).

decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha” (Deleuze, 2003, p. 32). Sendo assim, o que nesse Caderno foi registrado não são pensamentos, mas alguma coisa que força a pensar, porque no registro: “mais importante do que o pensamento é o que dá que pensar; mais importante que o filósofo é o poeta [...] porque o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar” (Deleuze, 2003, p.89). Entre registros em linguagens múltiplas, o Primeiro Caderno se caracteriza como busca, uma vez que como argumenta esse autor “só a arte é capaz de nos dar o que procurar em vão na vida” (Deleuze, 2003, p.90). Nesse sentido, nos Fragmentos de Viagem, os traços do Primeiro Caderno foram fundamentais para desenhar o Segundo.

O Segundo Caderno se caracteriza como “A Pergunta”. Nesse Caderno, a viajante, que poderia ser a metáfora de uma leitora, lê essa viagem como uma *viagem de formação* a partir de um sujeito singular: um livro cuja imagem ela encontra registrada no Primeiro Caderno, um romance de formação: *Seus Olhos Viam Deus*, de Zora Neale Hurston. O livro apresenta-se como uma aventura que caracteriza todo o processo de formação de uma mulher sem voz rumo à sua independência, empoderamento e constituição de identidade. Esse Segundo Caderno difere do Primeiro, na tese, desde o formato cujo texto é apresentado ao leitor dividido em duas partes, como num iceberg, Zora Hurston fundamenta na superfície o que outra viagem, na parte inferior da página, esconde: “*como cada um chega a ser o que se é*”, ou ainda como cada indivíduo pode alcançar sua própria forma e identidade. É neste jogo que o leitor é convidado a pensar a formação como a *experiência* de uma viagem: a constituição da voz do/a educador/a na sua viagem formação (Larrosa, 2003).

A *viagem de formação*, então, implicaria na possibilidade de “*cada um chegar a ser o que se é*”, depois de tudo o que viveu. Segundo Larrosa:

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) e, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (2003, p. 64)

Essa ideia de formação sustenta uma importante reflexão acerca da formação como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada e uma viagem interior, uma viagem na qual, à maneira de Jorge Larrosa (2003), alguém se deixa influenciar a si próprio, deixa-se seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro. Uma viagem na qual alguém é a constituição desse próprio alguém, e a prova, desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada, mas uma chamada que não é transitiva. Chamada confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremecedora: “o que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo” (Larrosa, 2003, p.53).

Ao contrário do que o leitor poderia pensar, a *viagem de formação* não é uma busca pelo *autoconhecimento*, longe disso. A *viagem de formação* tem relação com a estética, a criação, a capacidade inventiva dos seres humanos. Neste aspecto, os *Cadernos de viagem*

se apresentam como fundamentais instrumentos de registros: agenciamento singular, nunca individual, porque o que se expressa nesses registros fazem parte de muitos, e só podem ser vistos como um se forem identificados também por parte do todo coletivo.

Neste sentido, é interessante dizer que os Fragmentos de Viagem, organizados em Cadernos, foram registros escolhidas como perspectiva metodológica por implicar em uma questão epistemológica que incorpora muitos sujeitos envolvidos no processo de criação para pensar a problemática da formação, tal princípio epistemológico foi denominado por Boaventura de Souza Santos (2009) como Ecologia de Saberes.

É preciso deixar claro que a *viagem em formação* agrega muitos saberes e, especialmente, os saberes da oralidade. Embora a oralidade possa ser apresentada de muitas maneiras, são os saberes da tradição oral que reverberam de diferentes modos na tese, uma vez que tradição e oralidade estão juntas desde tempos imemoriáveis, e foram colocadas como um conhecimento inferior ao mundo da escrita, perpetuando-se a forma de colonialidade de poder e de saber, a primazia do Ocidente simbólico sobre os demais povos e culturas.

Sobre a *Ecologia dos Saberes*, a *viagem em formação*, por meio dos *Cadernos de Viagem*, traz especificamente a questão da alteridade: o reconhecimento de que somos incompletos. Ou seja, em se tratando do conhecimento, cada sujeito olha o mundo da maneira que foi construído seu olhar. O que significa que, se multiplicarmos as formas de olhar, teremos diferentes conhecimentos.

Os *Cadernos de Viagem* ao reverberarem diferentes conhecimentos mostram que se cada um deles falar do conhecimento, cada qual olhará para aquilo que lhe chama a atenção, que lhe toca, que lhe atravessa, que o constitui. Nesse sentido, o conhecimento na perspectiva de uma única fonte é sempre incompleto. Eis a importância de diferentes vozes constituírem a *viagem em formação como pesquisa*,

uma vez que todo conhecimento, segundo Santos (2010, p. 96), “é interconhecimento, isto é, relação estabelecida entre conhecimentos, assim, fica mais amplo o conhecimento de cada um”.

Isso para dizer que, pensar a *viagem como elemento de formação como possibilidade teórico-metodológica na pesquisa* constitui-se considerar as relações como uma questão epistemológica: no início da relação, ambos podemos ter diferentes saberes e diferentes ignorâncias. À medida que a relação evolui, se estiver sob o princípio da *Ecologia dos Saberes*, vamo-nos tornando, cada um de nós, diferentemente mais sábios. Para a *Ecologia dos Saberes* cada um sabe e não sabe por que é só na relação que se amplia o conhecimento. Este aspecto constitui-se como o *motivo do encontro* (Bakhtin, 1998) nos *Cadernos de Viagem* que se registram a *viagem como elemento de formação*.

Essa consideração se refere também ao combate da opressão pela via da ampliação do conhecimento, uma vez que tal atitude permite possibilitar o reconhecimento e a escuta das vozes silenciadas; é mobilizar diversas vozes para que o mundo fique sabendo delas. Sobre esse aspecto, a literatura tem sido um espaço profícuo de luta contra o silenciamento e as diferentes formas de opressão, ao mostrar que o *subalterno pode falar* (Spivak, 2010).

Ao refletirmos que todas as questões consideradas acima foram essenciais para pensarmos a *constituição da voz do/a educador/a na sua viagem de formação*, poderíamos dizer que a pesquisa mostrou que perceber a *viagem como elemento de formação* pode constituir-se como uma possibilidade teórico-metodológica de pesquisa potente para a área da Educação que, como na tese sobre a qual este texto se refere, coloca a literatura como lugar do pensamento. Um lugar que permite o exercício de proximidade e distanciamento: *ex-posição* do sujeito na casa da voz: “o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior” (Larrosa, 2003, p. 64). Este o

sentido também de pensar a *literatura de formação*: ela nos permitiria perceber como nos tornamos o que somos e como poderíamos ser de outras formas (Larrosa, 2003).

Todas essas considerações explicam por que, para pensar sobre a *viagem como elemento de formação*, como *possibilidade teórico-metodológica de pesquisa* faz-se necessário o diálogo com outros autores fora da tese, os quais também interrogaram sobre a *viagem*, a partir de outras perguntas que emergem, depois de quase uma década da pesquisa em questão. Tempo suficiente para outras aprendizagens, aprofundamentos e ampliações. Eis a razão de este texto perguntar sobre o método e, a partir desse pensamento, pôr na roda alguns exercícios que o movimentam. Esses exercícios, os quais se apresentam como fragmentos, podem ser caracterizados como Exercícios de pensamento: Caminhar; Escutar; Silenciar; Traduzir; Ler-escrever; Ignorar; Improvisar; Inventar. Neste texto alguns desses exercícios poderão ser evidenciados.

2 VIAGEM DE FORMAÇÃO: UM MÉTODO

A *viagem como elemento de formação* tem como sua principal base dialógica, a literatura, o *romance de formação* (Larrosa, 2003). A proposta é pôr-se em aventura. Embora no senso comum quando lemos literatura entramos em uma viagem, a *viagem de formação* como método compreende viajar como uma ação de deslocamento de um lugar a outro, levando na bagagem, se for possível, apenas os Cadernos de Viagem, ou melhor, os instrumentos de registro.

Esse movimento de registrar se dá em fragmentos (Barthes, 2003) e o registro não significa somente (d)escrever. Saramago traz uma sensível reflexão sobre esse aspecto ao dizer:

Sempre me intrigaram aqueles livros ou cadernos de viagem escritos par e passo, em que pontualmente se vão anotando os casos e incidentes de cada dia, desde o bom almoço mundanal à subtilíssima impressão estética. Acho que o memorialista faz batota. E não acredito no proveito que possa tirar de uma viagem quem ande durante o dia a registrar mentalmente o que há de escrever à noite, ou pior ainda, quem desvie os olhos do Baptistério de Pisa para anotar no caderninho uma interjeição ridícula. No meu modesto entendimento, não há nada melhor do que caminhar e circular, abrir os olhos e deixar que as imagens nos atravessem como o sol faz à vidraça. Disponhamos dentro de nós o filtro adequado (a sensibilidade acordada, a cultura possível) e mais tarde encontraremos, em estado de inesperada pureza, a maravilhosa cintilação da memória enriquecida. E também, quantas vezes, um riso de troça, uma careta provocadora, ou uma ameaça de morte. (Saramago, 1998, p. 181)

Daí que, há neste exercício do registro, uma prática de liberdade, de expansão das possibilidades. Sendo necessário também considerar as transformações da paisagem sonora. Só assim pode-se perceber o estado de escuta como algo socialmente constituído, que necessita ser pensado como um ato político de produção e de delimitações de territórios. Poder-se-ia dizer que o registro surge da pergunta: o que este território sonoro define para a escuta? Que espaço de escuta este território pré-configura? Que situações ele propõe? A partir dessas perguntas se podem traçar as cenas que organizam os discursos pronunciados em todos os tipos de registros nos Cadernos de Viagem, selecionando fragmentos, montando quadros, dramas para além dos significados de cada voz. É um registro que exige a substituição da descrição do discurso viajante por sua simulação, em fragmentos – ao devolver ao discurso sua pessoa fundamental, que é o eu –, a fim de pôr em cena, à maneira de Barthes (2003), uma enunciação, não uma análise.

Esse método-aventura da *viagem de formação* reclama sair do lugar, contrapondo Deleuze (2003). No entanto, como adverte

Kohan (2015): “não se trata apenas de viajar com o corpo, mas de acompanhar esses deslocamentos de pensamento, incorporando – com toda a força do corpo que está nas palavras que o atravessam em seu deslocamento – as outras coisas que a viagem nos permite encontrar” (Kohan, 2015, p. 234). Por essa razão, se faz em Exercícios de Pensamento. Veremos com mais vagar suas características.

2.1 Primeiro exercício: caminhar

Como lidar com a inexistência do caminho? Ao fazer um passeio pela vida de Simon Rodrigues, mestre Simon Roliva, pensador venezuelano do século XIX, Walter Kohan (2013) traz a pergunta deste pensador: Inventamos ou erramos? Errar, no pensamento do mestre, diz Kohan, tem um duplo sentido: o erro, aquilo que não é certo, e também a errância: certo modo de andar, um andar que não sabe o lugar da chegada sem deixar de ser afetado pelo caminho. Tudo isso para explicar que é o caminho que diz onde o errante vai chegar. Errante, explica Kohan, significa que não sabe onde a viagem vai dar. Eis o sentido da epígrafe que abre este texto.

Tal perspectiva que tem a ver com *tempo e espaço* pode ser colocada ao lado do que Bakhtin pensou com o conceito de cronotopo, ou mais especificamente com o *motivo do encontro*. O *motivo do encontro* para o autor constitui-se como cronotopo mais importante em seus estudos sobre o romance. Ao cronotopo do *encontro*, segundo Bakhtin, estão ligados outros cronotopos e um dos que o autor destaca é o da *estrada*.

[...] tratamos do cronotopo do encontro; neste cronotopo predomina a matriz temporal; ele distingue-se por um forte grau de intensidade do valor emocional. O cronotopo da estrada, que se liga a ele, possui volume mais amplo, porém um pouco menos de intensidade emocional. No romance, os encontros

ocorrem frequentemente na “estrada”. Ela é o lugar preferido dos encontros casuais. Na estrada [...] cruzam-se num único ponto espacial e temporal os caminhos espaço temporais das mais diferentes pessoas, representantes de todas as classes, situações, religiões, nacionalidades, idades. [...] A partir daqui se compreende o papel temático da estrada na história do romance (Bakhtin, 1998, p. 222)

O cronotopo da *estrada* nos leva ao caminhando, ao trilhar, ao perder-se no meio do deserto, “a tropeçar em pedras sem as procurar”. A *estrada* está estritamente ligada à *viagem*: na estrada atravessamos espaços e tempos. A *estrada* também pode ser metáfora – metáfora de vida. Assim como pode ser um caminho, o caminho à procura de nós mesmos. Para Bakhtin, a *estrada* sempre é *encontro* com alguém ou algo: “tem significado particularmente importante a estreita ligação do *motivo do encontro* com o cronotopo da estrada [...]: vários tipos de encontro pelo caminho” (Bakhtin, 1998, p.223).

A proposta é: não existe itinerário, plano definido, na *viagem como elemento de formação*. A *errância* (Kohan, 2013) se liga ao *motivo do encontro* Bakhtin (1998) e ao *acaso dos encontros*, tema fundamental a Proust. “Pois é precisamente o signo que é objeto do encontro e é ele que exerce em nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (Deleuze, 2003, p.100). Nesse sentido, a *viagem* parece ser ela mesma um cronotopo.

2.2 Segundo exercício: escutar²

De que escuta? Como funciona o diálogo quando duas culturas se encontram para praticar a pesquisa? Roland Barthes pode ser o pensador que, em minha percepção melhor enuncia o conceito de

2 Uma versão deste tópico em: AVIZ, Roselete Fagundes de. Contação de Histórias: tradição, poéticas e interfaces. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taíza Mara Ruen. Verbetes. São Paulo: SECS, 2015.

escuta. Para esse autor, a escuta contém seus estatutos: entre eles, não visa aos signos determinados, classificados, mas a um espaço intersubjetivo, intersemiótico, intervalar. Para ele, a escuta apodera-se do objeto para transformá-lo e lança-lo “no jogo da transferência, [espaço] de uma significância geral”. A escuta deixa um intervalo ou deixa o inconsciente falar, estrutura-se como linguagem, e resulta como uma impossível escuta generalizada, traída durante todo o tempo. Essa compreensão enunciada por Barthes (1990) está muito próxima daquilo que, nas sociedades africanas se percebe como escuta. Em Moçambique, a escuta está estritamente ligada ao silêncio, um silêncio que não é ausência, um silêncio como a pausa, na música. Há uma cuidadosa distribuição de vez e de voz que começa desde quando as pessoas se cumprimentam: agora falo eu, tu escutas. Depois falas tu – eu escuto, e assim sucessivamente. Essa cena é quase uma pauta musical onde as pausas e os intervalos são rigorosamente lidos pelos executores da música.

Aspectos como esses característicos da tradição oral – matriz cultural de povos que desenvolveram suas capacidades sensitivas por meio de escuta e fala, os africanos mostram que o falar e o escutar têm um significado muito diferente daquele que têm para as sociedades ocidentais, por exemplo. A tradição oral africana dá muita importância à subjetividade: no aspecto de *como* alguém narra alguma coisa. Cada vez que uma pessoa narra, introduz um pouco da sua experiência, da sua vivência, porque essa é a questão básica da tradição oral. Ela é uma vivência, uma experiência de vida, já que o conhecimento é passado pela experiência, não apenas pelos livros na universidade. Ao contar na tradição oral, o que se conta já não se conta do mesmo jeito, isto é, o contado vai sofrendo mudanças sutis. Tudo isso embalado pelo ritmo que, nessas culturas, significa “impulso” e cria movimento, como registra Reginaldo Prandi (2005).

Um gesto de escuta é a proposta na *viagem de formação*. Um esforço de recuperar a dimensão da “escuta movente”, que aproxima Barthes do que a tradição oral africana nos permite compreender. Essa escuta, talvez, seja a mais difícil.

2.3 Terceiro exercício: improvisar

O que é improvisar? Como sustentar um olhar fixo para algo que se move com tanta frequência? Por que improvisar traz em sua constituição etimológica a invenção? Como *Ignorar*?

Improvisar. Na etimologia³ da palavra “improvisar” está o *ato de ver*. O vocábulo vem do latim *videre*, raiz *vid-*, com o particípio *visum*, de radical *vi.s-*, que em português se tornou *ver/visto*, com os correspondentes *v(e)-* e *vist*. Por isso se diz, com radicais distintos que o que se vê é visível. Do mesmo vocábulo vem “prevê” de onde temos a palavra “previsão” a qual nos leva a “previdentes” ou “prudentes.” Mas como nem tudo pode ser “visto” antes, temos então a palavra “imprevistos”, por esta razão necessitamos da palavra “vidente”: o que prevê o futuro. De *vidente* podemos ir a outro vocábulo “provisório”: a ideia de que tudo passa, razão pela qual fazemos “provisões”: ato de prover, abastecer. Desse vocábulo temos *provedor*: aquele que muitas vezes *improvisa*: faz algo sem preparação, cria algo: *(in)venta*.

A proposta na viagem como elemento de formação é *(in)ventar*.

É entrar em uma experimentação que introduz o maior coeficiente possível de acaso no seu processo. Parte-se de uma matriz mínima, um eixo, um esboço de imagem estratificada, que funciona em dois sentidos opostos: como ponto de partida, elemento do território que se vai abandonar, e, no entanto, já apto a transformar-se em um espaço descodificado; e como

3 Segundo VIARO, Mário Eduardo. *Por trás das palavras*: Manual de Etimologia do Português. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2003.

espaço de abrigo, refúgio provisório quando o acaso atinge uma densidade que ameaça quebrar o movimento. Vai e volta-se, e quando se volta o ponto de partida deslocou-se. A improvisação é um ritornelo. A improvisação é uma criação (Gil, 2008, p.136).

Inventar tem a ver com uma sensibilidade: deixar entrar os que estão colocados fora, uma sensibilidade que escuta os saberes de fora, os saberes do outro ou os outros do saber, aos que não têm seus saberes legitimados ou estão de fora dos que têm o saber. Nesta ótica, a Invenção está relacionada ao Ignorante (Rancière, 2002): aquele que sempre sabe alguma coisa.

A Proposta: A *viagem como formação* como lugar da invenção, possibilidade compreendida na incorporação de diversos saberes. Partir não do que o ignorante desconhece, mas do que sabe, como Jacotot⁴: “O ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe”.

CONSIDERAÇÕES: IMAGINANDO OUTRAS CONVERSAS

Voltar a olhar para um trabalho de pesquisa realizado há quase uma década é um grande desafio que me possibilita ver sempre outras coisas. Nesse sentido, minhas reflexões sobre *Viagem como elemento de formação como perspectiva metodológica de pesquisa* buscam encontrar nos nós dessa trama (im)possibilidades de viver a *viagem* como potência, não como “balbúrdia” como esses tempos de crise e desrespeito ao pesquisador traduzem.

Na tentativa de pensar nessa questão inicial, procuro mostrar que delinear a *viagem de formação* como metodologia envolve, por

4 Rancière, 2002.

sua vez, explicitar uma concepção teórica, ir aos dados e analisá-los, retomando a concepção proposta, ampliando-a. Essa concepção inspira, a partir dos registros que se fazem no processo, a formulação de uma perspectiva epistemológica que incorpore outros saberes, além dos científicos. Assim, busquei o conceito de *Ecologia de Saberes*, que permeia o trabalho de Boaventura de Sousa Santos, como um potencial interlocutor por admitir outras formas de relação com os sujeitos da pesquisa.

Como já assinalai em parágrafos anteriores, a *viagem de formação* tem como inspiração, a literatura de formação ou o *romance de formação*, especificamente. Tal perspectiva faz com que percebamos a importância do deslocamento do corpo no ato de viajar para que compreendamos como nos tornamos o que somos e como poderíamos ser de outras formas. Isso só é possível se nos colocarmos em *exercícios de pensamento*. Por essa razão a *viagem de formação como perspectiva teórico-metodológica* exige sair do lugar, deslocar-se de um lugar ao outro fisicamente.

Neste texto, ainda não contemplamos dois *exercícios de pensamento*: Ler-escrever e Traduzir, operações que deixaremos para um próximo encontro, pensando que a *viagem de formação como perspectiva teórico-metodológica de pesquisa* pode fazer nascer uma prática atenta ao presente, que interroge sobre problemas reais e busque alternativas para solucioná-los.

Se as pesquisas que aliam Educação e Comunicação podem ser hoje um espaço potencial de outras possibilidades de construção do conhecimento, é porque visam à integração de outros conceitos, outras linguagens, outras óticas e éticas para tramar novas redes e desfilar fios para gerar outras conexões. Esta a razão do valor de cada pesquisa em seu tempo histórico, uma vez que cada tempo apresenta possibilidades reais e sociais de criação sempre completas e provisórias, mas também sempre encharcadas de promessa de vida.

REFERÊNCIAS

- AVIZ, Roselete Fagundes de. *Escuta*. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taíza Mara Ruen. *Contação de Histórias: Tradição Poéticas e Interfaces*. São Paulo: SESC, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. De Fornoni Bernarni et al. 4ª. Ed. São Paulo: Hulcitech/ed. UNESP, 1998.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rios de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DERRIDA Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Perola de Carvalho et al. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GIL, José. Ritornelo e imanência. In: *Nietzsche/Deleuze: Jogo e Música*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- KOHAN, Walter Oman. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOHAN, Walter Oman. *Viajar para viver: ensayar: la vida como escuela de viaje*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores si, 2015.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PRANDI, Reginaldo. *Música sacra e música popular*. In: Segredos guardados: Orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. De Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. AS, 2009.
- SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOUZA, Roselete Fagundes de Aviz de. *KHILÁ: (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique*. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VIARO, Mário Eduardo. *Por trás das palavras*: manual de etimologia do português: São Paulo: Globo, 2004.

14

Juliana Achcar

TÁ NA HORA DE CHAMAR A SUPERNANNY?

Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado "*Tá na hora de chamar a SuperNanny?*", um estudo de recepção sobre dilemas contemporâneos na educação de crianças, realizada por Juliana Achcar (PPGE/UFSC, 2013), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.277-290

É fim do dia, e a responsabilidade de concluir pequenas tarefas com os filhos se transforma uma missão quase impossível. Negativas, choro, chantagem, tentativas frustradas de colaboração, cansaço, solidão. A cena se repete dia após dia e leva as famílias a sentirem uma tremenda crise de autoridade na educação de crianças pequenas.

Visando a “ensinar” os pais a educar seus filhos, cresce o mercado de manuais e outros produtos culturais, tais como livros, revistas, artigos, sites, blogs, seriados, reality shows. O programa de televisão *SuperNanny* (adaptação brasileira de um reality show inglês voltado a disciplinar as crianças nas famílias, que estreou no canal SBT em 2006, teve dez temporadas até 2014 e vem sendo frequentemente reprisado desde então) faz parte desse catálogo de materiais e foi o objeto da minha pesquisa. Ela pretendeu contribuir para caracterizar o cenário social e educativo em que o Programa alcança elevados índices de audiência, e principalmente compreender como as famílias – em especial um grupo de mães da cidade de Florianópolis –, recebem o Programa e se valem das estratégias nele ensinadas no cotidiano da educação de suas crianças.

Como pedagoga e professora, era comum para mim ouvir os pais de alunos comentarem seus desafios no cotidiano com seus filhos e os lugares onde encontravam respostas para suas dúvidas. Foi desta escuta e troca que nasceu o meu interesse em pesquisar a recepção do Programa *SuperNanny*. Questionava a origem de seus desafios: seriam os novos arranjos familiares, as mudanças na infância, uma crise geral na autoridade? Queria saber o que levava essas mães e pais a recorrer ao Programa *SuperNanny* para responder suas dúvidas. O que faziam com o que assistiam no Programa? Transpunham as técnicas ensinadas no Programa em seus cotidianos? Questionavam algo com relação a ele?

Essas foram algumas das perguntas que movimentaram e deram forma ao objetivo geral da pesquisa: quais sentidos os pais/

mães produzem a partir de sua recepção do Programa *SuperNanny* e como eles os utilizam na educação de suas crianças?

Para isso, foram realizadas e analisadas entrevistas semiestruturadas com mães que fazem ou fizeram parte da audiência do Programa *SuperNanny*. A pesquisa se fundamentou teórico-metodologicamente nos estudos latino-americanos de recepção, especialmente em Martín-Barbero, e em autores como Hannah Arendt, Michel Foucault, David Buckingham, e Rosa Maria Bueno Fischer. Nessa pesquisa evidenciou-se que, frente às mudanças das instituições que se ocupavam das crianças, dentre elas a família, há uma produção discursiva sobre a crise da autoridade familiar e uma crescente busca pelo mercado de especialistas. O Programa *SuperNanny* transforma os dilemas familiares em espetáculo, através das técnicas que apresenta, e serve como uma das referências para as mães e os pais aprenderem a educar seus filhos, sugerindo que parte da audiência do Programa deve-se também à falta de interlocução cotidiana sobre a temática da educação dos filhos e às incertezas que permeiam o cotidiano das famílias na vida contemporânea.

Como uma primeira forma de lidar com o tema, realizei uma revisão da literatura, que contribuiu para que eu me aproximasse de alguns aspectos do cenário educativo no qual o Programa *SuperNanny* está inserido, bem como de diversas abordagens psicológicas e pedagógicas com relação ao Programa e de implicações de suas estratégias. Meu interesse em compreender como o Programa *SuperNanny* era recebido aumentou ao constatar que todas aquelas abordagens, a partir de suas respectivas vertentes teóricas, direcionavam-se para a análise do Programa em si, mas não para sua recepção.

Portanto, estudar a recepção do Programa *SuperNanny* para mim era imprescindível, porque, conforme a perspectiva latino-americana de estudos de recepção, especialmente a partir de Jesús Martín-Barbero (1997), as diferentes maneiras com que as pessoas se

apropriam, recodificam e ressignificam os conteúdos da televisão são tão fundamentais quanto a sua produção, pois dentro do processo de comunicação, uma coisa depende da outra. Portanto, defini que iria entrevistar as pessoas que costumavam assistir ao Programa com regularidade, pois seria a partir de suas falas que poderia compreender quais os sentidos que um grupo de pais e mães, no quadro de contextos socioculturais distintos, produziam a partir do Programa *SuperNanny*.

Como recurso metodológico, optei por realizar cinco entrevistas individuais, concedendo mais liberdade para descobrir quais os sentidos que cada um atribuía ao Programa *SuperNanny*. A estratégia também trouxe uma profundidade nas trocas que um estudo quantitativo ou fundamentado apenas na teoria não traria. A etapa das entrevistas, portanto, serviu como um respirar nessa trajetória, que me convidou a ritmar momentos de escuta e momentos de perguntas. Em cada encontro pude compartilhar os percursos vividos por aquelas pessoas, e elas me trouxeram uma diversidade de elementos importantes para a pesquisa. Suas vozes, alegrias, feridas e lágrimas ressoaram em mim por meses durante o período de análise, quando precisei tecer um diálogo entre as entrevistas, os autores estudados e as minhas considerações pessoais. Às vezes me perguntava, afinal: por que estava pesquisando um tema tão conflitivo como esse?

Como um dos objetivos da pesquisa foi o de abrir espaço para o inesperado, também como uma escolha política, conforme sugeriu Fischer (2005), realizei as entrevistas baseada em um roteiro semiestruturado de perguntas e sem categorias pré-definidas. Com a etapa das entrevistas concluída, foi preciso ouvir com calma as gravações, transcrever e ler repetidamente o conteúdo das entrevistas para definir algumas categorias a serem aprofundadas na análise, deixando outras também tão interessantes para estudos futuros. Assim, as categorias presentes nessa pesquisa foram as que mais se destacaram na análise das entrevistas e que contribuiriam também para dar consistência à pergunta: “Tá na hora de chamar a *SuperNanny*?”.

Foi nessa trajetória que compreendi que o contexto socioeducativo onde se insere o Programa *SuperNanny* é mais complexo do que eu imaginava quando iniciei o mestrado, ainda mais por tratar de um tema tão delicado como é a educação de crianças na atualidade. Muitas inquietações e surpresas surgiram, a começar pelas próprias pessoas que foram entrevistadas. Ainda que não tivesse sido meu objetivo estudar a recepção feminina, foram exclusivamente mulheres, e mães, que se disponibilizaram e se interessaram em participar da pesquisa.

Esse foi, inclusive, um dado interessante com relação à recepção do Programa *SuperNanny*, já que algumas das mães entrevistadas consideraram ser a educação de crianças uma responsabilidade especialmente materna. Assim sendo, houve nessa pesquisa um indicativo, tanto por parte das pessoas que se interessaram em ser entrevistadas como a partir da análise de suas entrevistas, de que essa ainda é uma temática que ressoa mais nas vozes maternas ou femininas do que nas paternas ou masculinas.

Para responder algumas das questões definidas como objetivos da pesquisa, entre elas compreender o cenário educativo com o qual se articula o Programa *SuperNanny*, me fundamentei nas leituras de Ariès (1981), Arendt (1997), Buckingham (2007), Sarmento (2004) e também Priore (2000) e Kramer (2007). Elas contribuíram para a fundamentação teórica com relação ao histórico da infância e a situação da infância na atualidade.

Essas ideias ganharam novos sentidos a partir das falas das mães entrevistadas e dos relatos de suas experiências no cotidiano com crianças. O Programa *SuperNanny*, portanto, se insere em um contexto onde uma série de mudanças instabilizaram os lugares sociais nos quais as crianças se situam. Como bem apontou Buckingham (2007) e conforme a pesquisa empírica confirmou, e também com base no discurso produzido na modernidade de que as crianças deveriam

ser preservadas do mundo adulto, elas passaram a ter seus próprios trabalhos institucionalizados através do aumento do tempo na escola, atividades extra-escolares e terapias. Isso indica que os discursos que traçaram padrões de normalidade e influenciaram os cuidados familiares no século XX estão presentes na atualidade, porém em uma nova roupagem.

Do contexto de mudanças na infância fazem parte também as mudanças familiares. Os filhos, que até o século XIX eram tidos como uma forma de extensão da propriedade - representando também vantagem econômica -, hoje passaram a ser parte do patrimônio individual do casal, conforme apontou Aquino (2010), revelando que a decisão de tê-los, hoje, depende mais de uma necessidade emocional e psicológica dos pais do que de uma busca de benefício econômico, como observou Giddens (apud Aquino, 2010).

A meu ver, há um dilema nesse sentido, pois, se por um lado os filhos passaram a ser uma espécie de bem privado, como observou Aquino (2010), por outro, os próprios pais estariam desautorizados a educá-los. Isso também foi sugerido pelas entrevistadas, que frequentemente compararam seus próprios modos supostamente “incorretos” de educar os filhos diante aos modos “corretos” de *SuperNanny*.

Amparada pelos estudos de Arendt (1997), questionei como anda a nossa responsabilidade pela continuidade do mundo, já que, a partir da perspectiva de educação aqui exposta, estaríamos terceirizando a educação das crianças em nome de seu desenvolvimento individual. Estou ciente de que essa é possivelmente uma realidade específica de crianças economicamente privilegiadas, portanto, a transposição mecânica dessa afirmação para outras realidades socioculturais seria um equívoco.

Nesse mesmo cenário de mudanças e rupturas, a família tornou-se foco da produção de discursos sobre uma possível crise na autoridade.

Como vimos em Foucault (2006) e também em Monteiro (2009), a produção desses discursos contribuiu para que a autoridade familiar na educação de crianças fosse desvalorizada e deslocada para as autoridades conselheiras que, aliadas às mudanças na família e na infância, contribuem para uma desautorização dos pais a educarem seus filhos. Discursos desse gênero tornaram-se populares e são produzidos também pelas grandes mídias que, seguindo um caminho aberto pelos antigos dos manuais de puericultura, versam sobre modos considerados corretos e incorretos de educar. O Programa *SuperNanny*, portanto, se configurou na análise das entrevistas enquanto um produto midiático que atua com esse caráter pedagógico.

O discurso de que a família é incapaz de educar seus filhos, e por isso precisaria recorrer ao mercado de especialistas, ficou evidente no Programa *SuperNanny*. Nele, os conflitos exibidos em cada episódio e a solução proposta pela apresentadora culpabilizam a família por sua suposta ineficiência. Portanto, esse discurso concentra os atuais dilemas na educação das crianças como sendo uma responsabilidade apenas familiar, eximindo as políticas públicas da sua responsabilidade social e educativa. Não estou me referindo à família como a responsável primeira ou única por essas mudanças na educação de crianças. Ao contrário, vejo-a articulada à complexidade da trama social.

Nesse percurso de estudos e principalmente de trocas com as mães entrevistadas, pude compreender a família enquanto uma instituição social, conforme apontou Sarmiento (2004), suscetível às políticas vigentes na sociedade, sendo, portanto, também parte, expressão e resultado de uma sociedade que preza pelo consumo, pela competitividade entre uns e outros e pelo silenciamento das relações.

Algumas considerações feitas pelas entrevistadas apontaram também nessa direção: a escassez de projetos públicos aparece como um dos fatores para os atuais desafios na educação de crianças.

Foi possível confirmar que existem na atualidade grandes dúvidas sobre como os adultos devem se posicionar frente às crianças no cotidiano. Dentre elas, está a tão recorrente questão dos limites, apontada como resultado das incertezas sobre como educar sem recorrer à agressão física (diferentemente, segundo as entrevistadas, do que faziam as gerações anteriores) e ao mesmo tempo sem deixar as crianças “sem limites” (como elas disseram que faz a educação das crianças hoje). Conforme as entrevistadas, encontrar um equilíbrio entre as duas maneiras é um dos motivos que faz com que, tanto elas como os pais de maneira geral, estejam inseguros sobre como educar seus filhos. Nesse contexto, o Programa foi considerado por elas como um recurso útil e necessário para a educação contemporânea.

Apesar de os carros-chefe do Programa *SuperNanny* serem as temáticas do limite e da disciplina, não foram apenas os dilemas nesse campo que levaram as entrevistadas a assistir ao Programa *SuperNanny* em busca de referência para seus cotidianos. Além dessas questões, me deparei com um contexto que não esperava: muitas das mães disseram assistir ao Programa também por se considerarem sozinhas no dia-a-dia, dizendo que são poucas as oportunidades que têm de interlocução sobre educação de criança e sobre maternidade. O Programa *SuperNanny*, portanto, serviu a elas como uma espécie de companheiro, ensinando-lhes modos de educar e também modos de se constituírem enquanto mães. O que podemos questionar é o modelo de maternidade exibido, ensinado e negociado a partir do Programa *SuperNanny*, que também teria se tornado uma forma de se as entrevistadas se compararem com as outras mães que participavam dos episódios. Fundamentando-me nos estudos de Marcello (2005) sobre a produção de modos de subjetivação feminina,

deixo uma pergunta que, na minha perspectiva atual, precisa ser melhor investigada: de que maneira o dispositivo de maternidade é organizado no Programa *SuperNanny*?

Vale lembrar que algumas das mães entrevistadas recorriam ao Programa em busca de soluções para educar seus filhos ou aprender modelos de maternidade e também maneiras de negociar outras condutas com relação à convivência familiar. Para mim, ficou evidente que as incertezas dessas mulheres não se referem somente à educação de crianças, elas vão além e permeiam seu cotidiano em geral. Suponho que esse momento de incertezas possa ser rico para nos questionarmos sobre padrões e condutas que trouxemos através das gerações e que de fato precisam ser repensados, como já ocorre com o modelo de educação baseado na agressão física. Porém, me surpreendeu o fato de as mães também encontrarem no Programa *SuperNanny* possíveis condutas para os dilemas do cotidiano de modo mais amplo. Assim, assistir ao Programa com esse objetivo não se limita a quem tem filhos. O Programa *SuperNanny* apareceu nas entrevistas também como um método preventivo para evitar que as crianças “indisciplinadas” e famílias “caóticas” - nos termos do Programa - não se tornassem realidade na casa das entrevistadas, como disse uma delas, que revelou assistir o Programa também com esse intuito.

Algumas questões surgiram frente a esse dado. Uma delas é o fato de que o Programa produz e reforça um discurso de que as crianças estão sem limites e, por isso, precisariam de maior “disciplinamento”, como se fosse possível submetê-las a uma constante vigilância para que seus comportamentos não saiam fora do “controle”. Ressalto que é também nessa conjuntura que as crianças vêm sendo medicalizadas, a partir de frequentes diagnósticos de déficit de atenção e hiperatividade, como foi o caso de uma das entrevistadas, que passou a assistir ao Programa como uma alternativa

à medicação de seu filho. Nesse contexto, percebi também que, frente às incertezas do presente, como apontou Bauman (2001), existe uma cultura de medo, na qual parece mais seguro confiar nos discursos exibidos na televisão na voz dos especialistas do que nas trocas de experiência com pessoas do próprio convívio.

O acesso de algumas das entrevistadas à literatura e às informações sobre educação de criança que circulam em ambiente escolar ou acadêmico não significou que seus desafios ou dúvidas no cotidiano com seus filhos deixassem de ser respondidos pelo Programa. Foi inclusive em seus ambientes de trabalho, escola e universidade, no qual passam a maior parte de seu dia educando crianças e adultos, que elas disseram haver silêncio e até mesmo uma censura velada sobre esse tipo de trocas. Há, nesse sentido, um paradoxo que, a meu ver, merece ser pensado principalmente pelos cursos que pretendem estudar e fazer educação, afinal, como vimos, destacou-se nessa pesquisa a ausência de trocas entre as mulheres que são mães de crianças pequenas, apontada como um dos motivos da audiência ao *Programa SuperNanny*.

Ao perceber que a audiência do Programa servia às entrevistadas também como uma forma de comparar sua família com outras, questioneei a participação das crianças e também de suas famílias, afinal, estavam sendo expostas e ridicularizadas no Programa *SuperNanny* a partir de uma decisão de seus pais, adultos imersos no contexto de uma sociedade que valoriza a exposição da vida privada. Arendt (1997) refere-se ao fato de que a sociedade moderna privou as crianças de uma de suas principais condições de desenvolvimento - sua preservação no mundo privado até que tenham condições e maturidade para, aos poucos, adentrar o mundo público – o que pode ser contrastado com o que relata Ariés (1981) sobre o papel da infância na Idade Média, na qual a criança participava do mundo adulto assim que deixava os cuidados pueris. Na época, a preservação da criança

na esfera privada não existia porque também não existia a consciência da particularidade da infância. Se, na concepção moderna de infância, a criança tornou-se uma categoria distinta da do adulto, como vimos nos estudos de Buckingham (2007) e de Sarmiento (2004), apoio-me nas reflexões de Arendt (1997) e de Ariès (1981) e me pergunto se os programas que expõem as crianças na esfera pública de certo modo não recolocam a infância no lugar que ocupava na Idade Média.

A partir desse cenário, algumas perguntas surgiram durante o decorrer desta pesquisa, sem que eu tenha neste momento a pretensão de respondê-las: o que faz com que as pessoas retratadas no Programa queiram mostrar em esfera pública as dores e conflitos que enfrentam no seu cotidiano íntimo e privado? O que faz com que queiram expor seus próprios filhos nessas situações caóticas? Será que o fato de o Programa exibir cenas de extremo caos contribui para o nosso anestesiamento, como disseram algumas das mães entrevistadas ao se sentirem “confortadas” frente aos dilemas familiares alheios exibidos em um show?

Também como resposta a uma das minhas perguntas iniciais, identifiquei que tanto o uso específico das técnicas como o discurso do Programa de modo geral foram ressignificados pelas entrevistadas e então adaptados a seus cotidianos conforme seus contextos socioculturais e suas questões pessoais no cotidiano com as crianças. Portanto, a maioria das entrevistadas assistiam ao Programa com o propósito de transpor em seus cotidianos as técnicas ensinadas. Nesse sentido, o Programa tornou-se para elas uma referência para aprender a educar seus filhos, confirmando os estudos de Fischer (2002a) de que as mídias ensinam modos de ser e estar na cultura contemporânea e, no caso do Programa *SuperNanny*, ensinando algo que, a meu ver, refere-se também à formação humana em sentido amplo.

Aspectos negativos também foram levantados pelas mães entrevistadas com relação ao Programa *SuperNanny*. Dentre eles, esteve a ausência de diversidade dos modelos familiares apresentados. Apesar de não ter sido objetivo desta pesquisa analisar as novas tendências desse tipo de programa, questiono-me quanto a qual será a nova configuração do Programa *SuperNanny*, já que, frente aos novos arranjos familiares, o modelo familiar apresentado nele parece ter “prazo de validade”. Também o fato de o Programa *SuperNanny* representar uma espécie de heroína, que resolve os desafios familiares de maneira quase mágica ou sobrenatural, significou para algumas delas um aspecto ficcional do Programa. Foi justamente esse aspecto ficcional, fruto de uma edição baseada nas fórmulas narrativas convencionais de televisão que, para outras entrevistadas, deu ao Programa um caráter de entretenimento.

Dilemas complexos que até agora estavam resguardados no âmbito da intimidade familiar são transformados em espetáculo e resolvidos como que num passe de mágica pela especialista, contribuindo para que os pais se sintam ainda mais desautorizados na educação de seus filhos. O desejo de encontrar soluções para as dúvidas e angústias na educação das crianças é incorporado à lógica mercantil que sustenta o Programa e todo o complexo de produtos à venda que ele promove. Entendo que esses dilemas são legítimos e graves, e que assim a demanda por esse tipo de programas existe de modo muito concreto, porém o assunto precisaria ser abordado pela sociedade de outras formas que não um espetáculo sensacionalista que desautoriza as famílias e expõe a intimidade das crianças, como faz o Programa *SuperNanny*.

Desta forma, entendo essa pesquisa como um olhar inicial para a temática e, sendo assim, estou ciente de que muitas outras questões ligadas a ela poderão ser aprofundadas, tanto no campo da Educação como também por outras áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Juliana. *"Tá na hora de chamar a SuperNanny"?* Um estudo de recepção sobre os dilemas contemporâneos na educação de crianças. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

AQUINO, Julio Groppa. *Famílias e educação: quatro olhares*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ARENDT, Hannah. As esferas pública e privada. In: ARENDT. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1997, p. 31-88.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Diante do real midiático: contribuições de Zizek, Arendt e Sontag aos estudos de recepção. In: CAPPARELLI, Sérgio; SODRÉ, Muniz; SQUIRRA, Sebastião (Orgs.). *A comunicação revisitada*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022002000100011&script=sci_arttext>.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. 2 ed. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2007. p. 13-23.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 139-151, maio/ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a11.pdf>.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MONTEIRO, Luiza Pereira. *A autoridade conselheira e o discurso contemporâneo sobre a crise da/na família* [online]. (Tese de Doutorado em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Tese de Doutorado em Educação. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062008-172817/>.

SARMENTO, Manuel. J. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J e CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004.

15

Suleica F.B.Kretzer

UM COMPUTADOR POR ALUNO: PRINCÍPIOS DO MODELO 1:1 NO OLHAR DOS PROFESSORES

Este texto é um recorte da pesquisa de Mestrado *A prática educativa em um processo de incorporação das tecnologias móveis na escola*, realizada por Zuleica F. B. Kretzer (2013), sob orientação da pela Profa. Dra. Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.291-315

A pesquisa de mestrado que originou este artigo (Kretzer, 2013) retrata um momento, iniciado em 2007, onde as tecnologias digitais móveis tomavam conta do cenário de algumas escolas brasileiras. Foi uma época marcante em que uma iniciativa do Governo Federal, buscou incentivar a utilização de tecnologias na educação, envolvendo professores e alunos com o Programa “Um Computador por Aluno” (UCA). Assim, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) trouxe ao Brasil o modelo *One Laptop Per Child*¹, e criou o Programa Um Computador por Aluno – ProUCA com o objetivo de ser “um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil²”. Outros países Ibero-Americanos (Uruguai, Peru, Argentina, Espanha, Portugal, Chile, Colômbia) também tiveram experiências semelhantes. O programa se diferenciava pela iniciativa de aproximar as tecnologias da educação dos estudantes, possibilitando que cada deles tivesse a sua disposição um equipamento (dispositivo móvel), diferente dos programas anteriores em que eram disponibilizados, em média 20 computadores fixos em uma sala [informatizada], para uso de todos estudantes da escola, e por conter em seu programa a formação de professores.

Neste contexto, a referida pesquisa restringiu-se à Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza³, localizada na cidade de Florianópolis, e considera os dados desde o início do projeto na escola em outubro de 2010, com a chegada dos equipamentos. De abordagem qualitativa

- 1 O projeto internacional intitulado “*One Laptop Per Child*” (OLPC) foi idealizado em 2004 por Nicholas Negroponte, cientista americano, filho de gregos, formado em Arquitetura. Ver OLPC <http://one.laptop.org>
- 2 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122858/325593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- 3 Na época (2011) a escola atendia cerca de 250 crianças e adolescentes do 1º ao 8º ano, funcionava nos períodos matutino e vespertino das 8h às 12h e das 13h às 17h. Contava com aproximadamente 45 funcionários entre profissionais da educação, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e vigias. A rotatividade de professores era grande por não serem todos professores efetivos na Rede Municipal de Educação. Alguns trabalhavam em duas escolas, dificultando os encontros nos momentos de formação.

com metodologia de estudo de caso focado nos professores, a pesquisa envolveu diversas etapas: Pesquisa teórica: revisão de literatura e estudos diversos; Pesquisa documental com levantamento de dados sobre o tema, o ProUCA e a escola; Pesquisa empírica: a observação e intervenção formativa na escola para investigar como os professores estavam incorporando ou se apropriando das tecnologias digitais na prática educativa. Os instrumentos teórico-metodológicos foram utilizados da seguinte forma: Registros da formação (20 professores) e das reuniões organizadas pela escola de outubro de 2010 até julho de 2011; Registros das intervenções caracterizando a pesquisa-intervenção nos momentos de formação desenvolvidos pelo grupo do projeto UCABASC (Quartiero; Bonilla; Fantin, 2015)⁴ em 2012; Entrevistas semi-estruturadas com 11 (onze) professores⁵ no início de 2012 que representaram o grupo em estudo.

Dentre os temas discutidos na pesquisa, o recorte desse artigo foca na análise dos princípios que nortearam a OLPC no modelo 1:1 e o Programa Um Computador por Aluno sob o olhar dos professores da escola investigada. Cada um desses aspectos foi vivenciado na prática por alunos e professores.

Princípios norteadores do OLPC e do Programa UCA

Ao propor aos “países em desenvolvimento” a distribuição de um *laptop* a OLPC acreditava que essa era uma

4 Trata-se da Pesquisa Interinstitucional “Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do Programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica” desenvolvida por pesquisadores de três universidades: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2012-2014.

5 Alguns depoimentos foram transcritos com adequações do contexto oral para o texto escrito garantindo a fidelidade às ideias para preservar a identidade dos professores e suprimir expressões da linguagem coloquial.

poderosa ferramenta de aprendizagem criada especialmente para crianças mais pobres que vivem nos lugares mais remotos. Tinha como premissas que: aprendizagem e educação de qualidade para todos são essenciais para alcançarmos uma sociedade justa, eqüitativa, econômica e socialmente viável; acesso a *laptops* móveis em escala suficiente oferecerá reais benefícios para o aprendizado e proporcionará extraordinárias melhorias em escala nacional; enquanto os computadores continuarem sendo desnecessariamente caros, esses benefícios continuarão sendo um privilégio para poucas pessoas. (OLPC Brazil)⁶

Portanto, para apresentar tal proposta, elencou alguns princípios essenciais para seu desenvolvimento, que fariam parte da filosofia do modelo educativo um a um. Esses princípios caracterizam o projeto original: 1. Foco na educação básica (6 a 12 anos); 2. Todos alunos da escola recebem um *laptop*; 3. As crianças são livres para levar os *laptops* para casa; 4. Deverá ter conexão com internet; 5. Usar software livre para o software evoluir e se adaptar às necessidades da criança.

1. FOCO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (6 A 12 ANOS)

Com o objetivo melhorar a qualidade do ensino através do uso do *laptop* e combater as diferenças sociais, o foco na educação básica justifica-se pelo envolvimento das classes menos favorecidas que frequentam a escola pública e pela obrigatoriedade do ensino fundamental. A educação básica em nosso país compreende a Educação Infantil (zero a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos). Os alunos do Ensino Fundamental da EBM Vítor Miguel – público-alvo do ProUCA – possuem a faixa etária em torno de 6 a 14 anos envolvendo alunos adolescentes, com idade acima da indicada em tal princípio do OLPC. O maior problema

6 OLPC Brazil. Disponível em: < http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil

relacionado a tal aspecto foi justamente disponibilizar os *laptops* com acesso à Internet para crianças de 6 a 12 anos. Alguns professores não concordavam com o acesso à Internet disponível para alunos desta faixa etária:

Eu não vou assumir o risco de deixar um aluno de 10 anos conversando com sei lá quem (...) porque eu não estou vendo. Eu tenho aluno que entra meia noite no MSN e fala comigo. Cadê os pais dele, gente?" (Professor K, In Kretzer, 2013).

2. TODOS OS ALUNOS DA ESCOLA RECEBEM UM *LAPTOP*

Como o acesso à tecnologia foi propiciado em outubro de 2010, todos os alunos (de 6 a 14 anos) e os professores da escola receberam um *laptop*, e a escola viveu a realidade do modelo 1:1 de fato. No final do referido ano, os *laptops* foram recolhidos e deixados na escola para trocar o Sistema Operacional alterado do *Metasys* para o *Ubuntu* na tentativa de resolver alguns problemas de memória e de lentidão no acesso a documentos, Internet e jogos. O *Ubuntu* seria, segundo os desenvolvedores, uma opção mais "leve" para o *laptop*, o que tornaria mais rápido os movimentos e teria um espaço maior para armazenamento dos dados baixados ou salvos pelos alunos. Essa troca de sistema operacional não foi um processo rápido. Essa mudança foi complicada e demorada o que ocasionou o atraso na entrega dos *laptops* para os professores e alunos, que foi feita apenas em maio de 2011. Em 2011, novos alunos chegaram à escola e não receberam *laptop*, pois não havia equipamentos extras e com isso inicia o problema que nem todos os alunos possuíam *laptop*. Aliado a isso, outros problemas decorrentes do uso do *laptop* começaram a aparecer. Apesar dos esforços do Professor Auxiliar de Ensino de Tecnologia da escola, problemas nos teclados, na tela ou problemas

de hardware não foram resolvidos, deixando diversos alunos sem seus *laptops*. Não havia na escola e nem na Secretaria de Educação do Município assistência técnica para os *laptops*. Problemas nos carregadores que deixaram de funcionar ou que são perdidos também impossibilitaram o uso de alguns *laptops*. Esses problemas foram se agravando com o passar do tempo e no início de 2012 o relato de um professor demonstra a descrição acima:

Preferia não ter [UCA], porque eu tenho condições de ter quatro UCAs no armário, mas se não tiver, o que tu vais fazer com dois UCAs, três UCAs [em sala de aula]? Alguém não ia conseguir fazer o trabalho, alguém não ia conseguir ter acesso. Isso que hipoteticamente a gente sabe que todos tem aparelho, algum motivo tá fazendo com que não tragam esse aparelho para escola... ou perderam, ou a família tá usando, isso teria que fazer um levantamento. Porque não é justo né, foi dado um computador para cada um e aí o que traz tem que dividir com mais quatro [colegas]. Eu não acredito que quatro [alunos] consigam trabalhar numa máquina só, desse tamanho aí (Professor K, in Kretzer, 2013).

Deste modo, o princípio de cada aluno ter seu *laptop* não era mais realidade na EBM Vítor Miguel, pois se em 2010 foram entregues cerca de 350 *laptops* aos alunos, em 2012 apenas 150 continuavam funcionando, segundo informação do diretor da escola. E, apesar disso, alguns professores ainda conseguiram desenvolver trabalhos com os alunos aglutinando *laptops*, formando grupos e utilizando conjuntamente a sala informatizada da escola.

Vale ressaltar que diante do quadro acima, muitas vezes o modelo foi adaptado para 1:2, 1:3 ou ainda 1:4, conforme sugere Fantin (2012), a partir de uma reflexão sobre a aprendizagem multimídia dos alunos mediadas pela relação *laptop*-crianças.

3. AS CRIANÇAS SÃO LIVRES PARA LEVAR OS *LAPTOPS* PARA CASA

Este princípio relaciona-se ao sentido de inclusão social, pois cada escola teria liberdade para decidir como essas máquinas seriam utilizadas e se poderiam ser levadas para casa pelos alunos. “O uso dos *laptops* é de responsabilidade delas”, afirmou o assessor da Presidência da República, José Luis Aquino em reportagem feita pela mídia em 2010⁷. O governo baseava-se na orientação e num dos princípios da OLPC, de que o *laptop* deveria ser propriedade da criança: “Uma qualidade principal é o livre uso do *laptop* em casa, onde a criança (e a família) podem aumentar significativamente o tempo de prática, normalmente disponível nos laboratórios de informática da escola”⁸. Diferente do que aconteceu em outras experiências pelo país, como no caso de Pirai, Brasília, Tocantins e São Paulo (nas escolas da etapa pré-piloto), na EBM Vítor Miguel cada aluno levou seu *laptop* para casa em 2010, reafirmando a demanda social. Já em 2011 e 2012, a realidade da EBM Vítor Miguel se modificou e gradativamente foi diminuindo o número de alunos que tinham o *laptop*, pois além de várias máquinas estarem com problemas, a falta de suporte técnico na Escola ou na Secretaria de Educação foi muito sentida. Além das máquinas, muitos carregadores estragaram ou se perderam, impossibilitando o carregamento da bateria, pois como já dito, dos 350 *laptops* entregues em 2010, apenas 150 estavam funcionando em 2012. Um fato interessante é que alguns pais, por conta própria, procuraram conserto, como por exemplo, um pai que foi visto saindo de uma assistência técnica no centro da cidade com o *laptop* na mão. Juntando-se a esses problemas, outros alunos não traziam o *laptop* porque os pais não deixavam, porque consideravam pesado, porque

7 Website *Computerworld*. Disponível em: < http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil

8 Disponível em: < http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil

emprestaram para algum amigo ou parente. Esses problemas são sentidos dentro da sala de aula pelos professores, que também viviam o problema de não ter máquinas:

Eu estou com quatro máquinas que eu levo lá na sala para entregar para eles, porque não tem. Também tem alguns que não trazem. Todos esses problemas, específicos. Algumas máquinas não tem carregador, então eu faço em dupla. Só que se perde o foco. Também estão escutando música...até dançam na sala de aula (Professor E, in Kretzer, 2013).

Então, a expressão: “Você pode levar para casa, é teu” poderia ter vários sentidos e interpretações se o objetivo não fosse esclarecido aos pais e alunos. Os relatos dos professores dão indícios de que é necessário um trabalho com a família para que o *laptop* ou qualquer outro aparato com fins pedagógicos fosse usado e guardado com cuidado e não fosse encarado como um brinquedo ou como um presente, no sentido de minimizar seus fins educativos.

[Quando] Foi entregue parece que era um presente...descuido com o que é público. Sensação de impotência porque o aluno pode tudo. Sou considerada uma professora chata, estamos sem vontade de usar. Um pouco é por causa disso, pelo descaso dos alunos, jogam no chão, deixam cair, não cuidam, usam o que e quando querem. Foi entregue numa época não propícia, entregue como se fosse um presente, não se podia chamar atenção (Professor B, durante Registro da formação de 2011, In Kretzer, 2013).

Os argumentos não pareciam revelar um entendimento de que um brinquedo ou um presente possam ser instrumentos de aprendizagem, pois expressavam a preocupação de que, sendo um presente ou um brinquedo, o professor não poderia participar e organizar a “brincadeira”. Dois aspectos das falas acima aparecem como essenciais para reflexão, considerando os argumentos descritos e os fatos observados em relação ao equipamento ser levado para casa: o cuidado do aparato tecnológico (*laptop*) e a possibilidade de

inclusão digital/social da família. O cuidado com o aparato tecnológico, o livro didático, o livro de literatura, o caderno, o lápis, o *laptop*, a casa, a escola, as salas de aula, os brinquedos, os presentes, precisam ser cuidados sempre. E essa responsabilidade cabe ao aluno, aos seus familiares e à equipe escolar. No caso dos alunos e familiares, devido a suas precárias condições de vida, nem sempre essa consciência parecia existir, pois a realidade social dos alunos da escola nem sempre garante os cuidados e as condições mínimas de vida. Nestes casos a participação da escola é mais exigida, pois assim como zelamos para manter a sala de aula sem papel no chão ou o pátio da escola sem cascas de frutas jogadas, devemos mediar o cuidado com o *laptop*. Algumas ações neste sentido foram necessárias e com o problema levantado, propostas para resolver ou melhorar a situação também surgiram no grupo de formação em março de 2011:

[é importante] Fazer um trabalho com a turma e com a família antes de entregar novamente os computadores (que foram recolhidos no fim do ano). Os alunos têm que aprender a valorizar isso através da mediação dos professores, com projeto bem estruturado para funcionar. Entender qual é o uso que tem 87 que ser feito na sala de aula, ensinar o valor do brinquedo. (Professor G, durante formação 2011 In Kretzer, 2013).

Para assegurar o pressuposto da inclusão social e familiar com o uso do *laptop*, a aproximação da família com a escola foi percebida como necessária na avaliação do modelo 1:1 em diversos países.

Possibilidade de inclusão digital/social da família

Se cuidado com o aspecto físico do *laptop* é imprescindível para seu funcionamento, a participação da família poderá ir além deste aspecto. Em alguns casos os próprios familiares não permitiam que o aluno levasse o *laptop* para escola. Entre os motivos relatados pelos

alunos estavam o peso do equipamento, o medo de colocar os filhos em perigo devido a assaltos e também, como no caso de um aluno, como um castigo pelas notas baixas. Ou seja, alguns pais dedicavam ao *laptop* a culpa pelas notas baixas e por isso, ele seria deixado em casa até melhores resultados aparecerem. Neste caso, o aluno confirmou sua falta de atenção com os compromissos escolares, pois ficava se distraindo com jogos e sites de relacionamento e entretenimento (*Facebook* e *Youtube*), e o mais interessante é que com o castigo, o aluno acabou comprovando a tese do pai, pois suas notas melhoraram. Resta saber se ele acabou se dedicando mais aos estudos para ter o *laptop* de volta. A pergunta que se mantinha é “como essa tecnologia digital móvel estava sendo e poderia ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem na escola e fora dela”? O fato de alguns pais não deixarem os alunos levarem o *laptop* para escola por medo, pelo peso ou por acreditar que ele atrapalha o processo de aprendizagem confirma a tese de alguns professores, para quem o *laptop* é visto como brinquedo ou presente sem fins educativos formais. Nem sempre a família entende o uso do *laptop* no processo de ensino e as formas com que se usa o *laptop* na escola, o que implica a necessidade de um trabalho junto aos pais para que vejam o sentido educacional no uso *laptop* tal como foi feito em outros países. Na Argentina, o Plano S@rmiento propiciou que todos os alunos levassem os *laptops* para casa para estudar e aprender em família, sendo dadas a elas a responsabilidade pela realização das tarefas e pelo cuidado com o *laptop*:

Isto possibilitará, também, que todos se aproximem das novas tecnologias. Por isso, convidamos toda família a participar ativamente deste plano: Orientando os filhos a realizar tarefas escolares com o apoio e o acompanhamento que necessitem. Comunicando como se deve cuidar o netbook escolar, para que se conserve em bom estado. Utilizando o netbook juntos, em família, e incentivando os meninos a realizar as tarefas escolares. (PLAN SARMIENTO, 2011 – tradução pessoal).

Considerando o contexto socioeconômico de muitas famílias dos alunos da EBM Vitor Miguel, a hipótese de que este *laptop* poderia ser o primeiro computador da vida dos alunos configurou um contexto onde os demais familiares também eram excluídos do mundo digital e muitas vezes do mundo letrado. Assim, como poderíamos designar aos pais a responsabilidade pelas tarefas escolares? Por outro lado, envolver a família neste processo poderia ser também uma forma de abrir caminhos para inclusão social através da inclusão digital para além do acesso ao aparato tecnológico. Para Warschauer (2006, p.26), a exclusão digital remete à ideia de que a falta de acesso reduz as oportunidades de emprego/trabalho/vida das pessoas, ao mesmo tempo em que elas já estão à margem e têm menos oportunidades de acesso à tecnologia. Assim, o princípio de incluir as famílias digitalmente no sentido de possibilitar o acesso poderia também significar uma estratégia de apropriação “das tecnologias digitais como autores e produtores de ideias, conhecimentos, proposições e intervenções que provoquem efetivas transformações em seu contexto de vida” (Bonilla; Pretto, 2011, p.10). Nesse sentido, o acompanhamento das tarefas escolares desenvolvidas no *laptop* poderia provocar o interesse dos pais pela tecnologia e também pelo trabalho escolar, além de oportunizar o uso da máquina para outros interesses. Portanto, a proposta de trabalho com a família também poderia se justificar por este viés da inclusão, no sentido de acesso. Na percepção de um professor, a inclusão da família foi um aspecto positivo do ProUCA: “A questão positiva para mim é que ele veio para inserir na comunidade a questão da tecnologia” (Professor D, in Kretzer, 2013). Como na escola “não foi feito trabalho com os alunos e com a família” (Professor G, durante a formação 2011), quando os computadores foram entregues em 2010 foi sugerido “fazer um trabalho com a turma e com a família antes de entregar novamente os computadores”, que haviam sido recolhidos no fim do ano de 2010 e devolvidos com outro sistema operacional no início de 2011. Assim, evidencia-se a responsabilidade dos professores

transformar o olhar dos alunos e criar uma cultura de uso pedagógico do *laptop*: “Os alunos dão pouco valor porque não aprenderam a dar valor, tem que ser ensinado, com mediação, organização, disciplina, regras...tenho que impor 89 limites toda hora” (Professor G, formação 2011). Vale lembrar que o profissional Auxiliar de Tecnologia iniciou um trabalho a esse respeito com os alunos na escola, produzindo um material e apresentando em todas as turmas. Mas, tal iniciativa não foi suficiente, o trabalho teria que ser aprofundado e provocar um debate maior entre os alunos da escola:

O auxiliar de tecnologia está sendo um herói, sinceramente. Não pela questão pedagógica, porque é um professor novo, mas na questão da manutenção, cada dia tem quatro ou cinco crianças pedindo ajuda técnica com o computador, e não é a função dele. Eu pedi a ajuda de um estagiário, mas não mandaram e ele assumiu isso aí e tá sobrecarregado também. O blog da escola está muito bem feito, mas é um blog das atividades da escola, não é um blog do UCA. Muito bonita é a estética, as fotos que ele usa. Neste aspecto está ganhando. Mas na sala de aula, lidar com as contradições é muito difícil para ele (Professor K, durante formação 2012).

Assim, a efetivação desta proposta dependia de mediações e ações planejadas e integradas no coletivo do grupo escolar pois nem sempre os profissionais da escola, individualmente, conseguiam assumir esta responsabilidade. A esse respeito, Barbero (2000) argumenta que os meios não se transformam somente tecnicamente, mas também de acordo com os modos que usamos e da relação que estabelecemos com eles. Portanto essa transformação é técnica e cultural e os meios “são o que são”, brinquedo ou presente, até que seja modificada a forma de usá-los na escola e fora dela. Se a intenção era criar uma relação com o ensino e com a aprendizagem, essa cultura deveria ser criada nos diferentes espaços e usos. Neste sentido, Warschauer (2006) também argumenta que a tecnologia não é neutra, não é um simples instrumento que se insere na vida das pessoas e

nem determina as mudanças por si só. Ou seja, como a tecnologia não é o aspecto mais importante, o autor propõe um “entrelaçamento ecológico” como alternativa para a visão determinista e neutra ou instrumental da tecnologia, onde o foco é na transformação e não na tecnologia. Para Warschauer (2006, p.21), o acesso à tecnologia abrange os “recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais” indo muito além do fornecimento de computadores e de conexão com a internet, pois para as tecnologias fazerem diferença e realmente serem significativas, precisam considerar e modificar os aspectos sociais e humanos, diz o autor, sem descartar a importância dos recursos físicos, mas colocando-os num mesmo grau de importância que os outros aspectos por ele mencionados.

4. DEVERÁ TER CONEXÃO À INTERNET

A conexão à internet também se refere ao sentido mais amplo de inclusão digital, e no caso da escola dizia respeito à infraestrutura. Diferente do XO (*laptop* projetado pela OPLC com rede mesh), cada *laptop* da CCE/Metasys exigia uma conexão com a Internet. Como já dito, muitas crianças não tinham acesso à Internet em casa, ficando essa conexão limitada à escola. A conexão das escolas à Internet deveria ser, segundo o MEC, provida pelo Programa Banda Larga na Escola – PBLE⁹ e ser de alta qualidade. Mas não foi bem assim que aconteceu. Depois de muitos esforços da direção da escola em solicitar

9 O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País. O Programa Banda Larga nas Escolas foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal. As operadoras de telefonia fixa autorizadas a operarem no Brasil trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>

este serviço através da Secretaria de Educação de Florianópolis – responsável pelo acompanhamento e monitoramento da infraestrutura de rede sem fio, suporte e orientações técnicas à instalação física (elétrica, segurança, armazenamento e mobiliário) –, a Internet *wireless* foi paga por um ano, com recursos de outro projeto existente na escola, o Mais Educação¹⁰. Até o fim do período escolar em 2012 a Internet *wireless* (2 mega) chegou até a escola gratuitamente por rádio através de uma parceria com a UFSC. A Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) tinha um projeto de fibra ótica, mas ainda não estava disponível. O ProUCA, como projeto educacional, trazia consigo o pressuposto de que a Internet na sala de aula serviria para ampliar as possibilidades de acesso às informações e melhorar o processo ensino aprendizagem e também aproximar a escola (professores) da comunidade (pais e alunos) e do mundo.

No entanto, na percepção dos professores, o uso livre da Internet na EBM Vítor Miguel criou algumas adversidades para prática educativa, como observamos nos problemas relatados pelos professores trazendo para discutir coletivamente a questão do controle ou da mediação da Internet na escola. De vinte professores, doze defenderam a ideia do controle da Internet na escola através de filtro ou de alguma outra tecnologia em que os educadores decidiriam o quê e quando acessar à Internet; três professores não estavam com sua opinião formada; e cinco professores defenderam a liberdade da Internet na escola apoiando-se na mediação e na autoridade do professor para dissipar os obstáculos. O controle da Internet tinha motivos reais para ser defendido, pois os professores sentiam dificuldade em mediar os acessos devido ao número de alunos por sala e por serem considerados alunos imaturos para fazer certas

10 O Mais Educação era um Projeto do MEC e tinha o objetivo de ampliar espaços, tempos e oportunidades educativas, ofertar novas atividades educacionais e reduzir a evasão, a repetência e distorções de idade-série, por meio de ações culturais, educativas, esportivas, de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de lazer. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>

escolhas. Para os professores, os alunos não teriam consciência das suas responsabilidades de estudante para usar a liberdade de acesso à Internet em sala de aula.

Por causa da imaturidade dos nossos alunos, são crianças, não têm esse domínio, não tem autonomia para decidir a hora do estudo, da brincadeira, agora é hora de...nesse sentido (Professor F, in Kretzer, 2013).

Hoje o computador está atrapalhando nas aulas da universidade também, nas aulas dos adultos inclusive. Imagine para a criança, né? Que eles não têm a autonomia para decidir ainda várias coisas. Então, isso está atrapalhando demais (Professor E, in Kretzer, 2013).

Assim, a questão do acesso aos *laptops* em sala de aula e à Internet provocou um grande debate entre os professores na escola, em que o controle ou a liberdade de acesso à Internet foram problematizados e colocados em xeque diante do contexto dos alunos daquela escola. Apesar de todas as discussões e problemas levantados por alguns professores, a internet na escola não foi bloqueada. Mas, a decisão de não utilizar o *laptop* nas aulas acabou sendo uma forma de bloqueio ao uso desta tecnologia. A escola não poderia exercer o papel de excluir ou bloquear este movimento real que estava sendo construído e que estava causando mudanças na vida das pessoas. A Internet estava trazendo à tona a discussão da liberdade de expressão e participação e aumentando tais possibilidades com a diversificação das fontes, da circulação e produção da informação, ao mesmo tempo, o perigo do controle deste movimento existia e então a Internet poderia ser controlada. Mesmo que o poder total e absoluto da informação nas mãos de alguns grupos da grande mídia estivesse ameaçado com a chegada da Internet, ela ainda pode ser controlada. No Brasil a Lei dos Direitos Autorais era um exemplo. Apesar de movimentos contrários a liberdade estarem sendo criados

mundialmente - como, por exemplo, os projetos SOPA e PIPA¹¹ que buscavam censurar a Internet no mundo todo e não somente seus países – diversos sites, blogs, redes sociais, pessoas comuns, blogueiros, ativistas, buscavam a Internet para criar, participar de diversos movimentos sociais, fazer abaixo-assinados, manifestações, denúncias, reclamações. Ou seja, estabeleciam conexões buscando mudanças, que às vezes chegam a criar revoluções, como no caso da Primavera Árabe ou as manifestações do aumento de passagem do transporte coletivo em SP, RJ e POA, em junho de 2013.

Mas, ao mesmo tempo, a Internet também era usada para controlar pessoas e movimentos sociais através dos dados disponibilizados ou vendidos pelos provedores da Internet. Países como Egito, Síria e Tunísia chegaram a tirar a Internet do ar para impedir a liberdade de expressão e o acesso à informação, quando a população fez manifestações acusando seus governos de corrupção. Somos realmente livres na Internet? Somos livres para nos expressar, para acessar conteúdo, para ter privacidade? Primeiro que a liberdade de usar a Internet depende das condições que temos para pagar o serviço ou usá-la livremente em escolas, shoppings, aeroportos, cidades, onde o acesso está disponível. Segundo, com acesso possível acabamos pagando com nossos dados disponibilizados pela rede. O *Facebook*, por exemplo, vende nossos dados, nossa localização, nossos interesses para anunciantes, por isso o acesso ao software é grátis para nós. Isso acontece também com outras plataformas que utilizamos e na maioria das vezes e não nos damos conta disso. O direito à propriedade das ideias (Direito autoral) é cada vez mais reivindicado pelas grandes companhias dos velhos modelos

11 O Projeto SOPA: *Stop Online Piracy Act* (pare com a pirataria on-line) e o Projeto PIPA: *Protect IP Act* (ato para proteção da propriedade intelectual), ambos em trâmite no Congresso dos Estados Unidos, provocaram manifestações ou interrupções de serviços de sites importantes como *Google*, *Wikipedia* e *Craigslist* em 2013. Ver: <https://ibccrim.jusbrasil.com.br/noticias/3013072/entenda-o-sopa-e-o-pipa-projetos-de-lei-que-motivam-protestos-de-sites>

de negócios construídos no mundo industrial neste crescente modelo econômico baseado em bens imateriais e intangíveis (Pretto; Silveira; 2008, p 08-09). Assim, ativistas como Pedro Paranaguá, Marcelo Branco, Sergio Amadeu, Ronaldo Lemos e Nelson Pretto acreditam que a tecnologia tem cada vez maior influência na análise dos direitos autorais, já que hoje muitos conteúdos culturais, de entretenimento ou científicos podem ser encontrados no formato digital. Neste sentido a tecnologia também influencia a análise do papel da escola: se as práticas midiáticas permitem a cópia de filmes, imagens, fotos, músicas, informações e livros da Internet contrariando a lei existente, estamos desafiando e infringindo a lei dos direitos autorais, a não ser que as informações estejam sob a proteção de uma licença *Creative Commons*, o que ainda é raro. A reforma dos Direitos Autorais torna-se, assim, necessária, na busca pelo equilíbrio entre o acesso ao conhecimento e as leis de direito de propriedade.

Mas não é só na escola que se vive a crise. Os velhos modelos de controle da indústria cultural e dos serviços de telecomunicações também sentem a chegada da tecnologia digital que exige uma reorganização da produção, do desenvolvimento e da distribuição de informações. Esta situação se desenvolve dentro de uma lógica econômica capitalista e cria tensões mercadológicas. Os filtros exigidos, as restrições financeiras ao acesso à Internet, as restrições de publicação de conteúdos, de downloads de músicas, filmes, imagens, softwares... assim como já acontece com a televisão (aberta ou paga) estão fazendo parte da nossa realidade. É neste modelo de controle que queremos reescrever e reinventar a Internet? Controlar os downloads e uploads, copiar e colar informações e pagar por elas, certamente prejudicará o processo de inclusão social, e a cultura ficará novamente e unicamente sob o direito e responsabilidade de produção e distribuição de algumas poucas grandes empresas. Cabe a nós decidir o que as tecnologias digitais estão fazendo conosco e o que nós estamos e podemos fazer com elas no contexto educativo. Ao mesmo

tempo em que os jovens utilizam a Internet de forma cada vez mais intensa e as formas de acesso passaram da rede discada para banda larga e de redes móveis -, modificando também a forma de acesso, computador de mesa, televisão, dispositivos móveis como notebooks, *tablets*, celulares as duas principais instituições responsáveis pela socialização das novas gerações-, a família e a escola parecem ainda perdidas, perplexas, frente a crianças e jovens cada vez mais “empoderados”, informados, participantes e conscientes (mesmo que confusamente) de seus direitos, além de serem digitalmente competentes e de se mostrarem totalmente à vontade frente a essas novas tecnologias (Belloni, 2013).

5. USAR SOFTWARE LIVRE PARA O SOFTWARE EVOLUIR E SE ADAPTAR ÀS NECESSIDADES DA CRIANÇA

O princípio de uso do software livre relaciona-se a uma diretriz política. Quando se fala em software livre se faz referência a um software de código aberto o que permite que qualquer usuário com conhecimento possa modificá-lo, melhorá-lo e trocá-lo. Ele traz algumas vantagens, tais como: nenhum custo com licenças, atualização de softwares, facilidade na reinstalação do sistema, atividades educativas e jogos disponíveis e de fácil acesso. A escolha do Software Livre no ProUCA fortaleceu a concepção de liberdade trazida pela Internet, base fundamental do acesso à informação e desenvolvimento do conhecimento. O movimento do Software Livre criado por Richard Stallman através da *Free Software Foundation*, foi fundamental para o desenvolvimento da *Internet*. Stallman construiu a fundação sob o princípio da liberdade para criar, para se apropriar do conhecimento disponível e para redistribuí-lo, princípios que colaboraram para tornar

a Internet o que ela é hoje. A troca do sistema operacional mencionada anteriormente na EBM Vítor Miguel foi realizada para adaptar ou melhorar o desenvolvimento do *laptop* e foi possível porque o código do software estava aberto, permitindo a um desenvolvedor trabalhar nele e adequá-lo às características físicas do *laptop* da Metasys. O Software Livre, ou *Free Software*, é acompanhado da licença *copyleft* (ou GNU-GPL *General Public Licence*) para redistribuir o código-fonte. Quando relatavam as suas dificuldades de uso, os professores não se referiam ao *software* livre especificamente, mas ao computador e a Internet. Este é um depoimento que registra a preocupação com o software livre instalado no *laptop*:

Eu queria aprender, saber como trabalhar o nosso conteúdo com essa ferramenta. Se não entrarmos nessa história... ninguém vai querer um professor que não trabalha com as mídias. Já tinha que ter tido a capacitação. Não conheço Linux. Vou ter contato com computador que não conheço... tentar fazer menos penoso possível (Professor H, durante formação 2011 in Kretzer 2013).

O que se vê normalmente nas casas, são os softwares proprietários instalados nas máquinas. Muitas vezes, por desconhecer as possibilidades idênticas e por vezes superiores existentes na filosofia do *Software* Livre. Cabe à escola oferecer esta oportunidade para conhecer outras alternativas, que fujam do convencional, pago e proprietário.

Para Warschauer (2006), a superação da desigualdade digital depende da superação de algumas barreiras permitindo que se tenha: possibilidade de posse dos equipamentos considerando o seu preço, manutenção e obsolescência; acesso à Internet de banda larga de qualidade, sem controles ou limitações de uso mundialmente falando; habilidade e conhecimento para o uso do computador e atitudes relacionadas a ele; conteúdos online que atendam às necessidades também dos cidadãos de baixa renda. Diante disso, a superação da desigualdade digital, fica comprometida

por diversos motivos relacionados aos equipamentos. É importante discutir tais questões a esse respeito, pois são elas que asseguram as possibilidades de uso (ou não) do *laptop* na escola: Instalações elétricas inadequadas ou inexistentes.

Muitos *laptops* estavam descarregados durante as aulas. Não havia tomadas na sala de aula para o recarregamento da bateria pois não havia sido executada nenhuma alteração na rede elétrica da escola ou dentro das salas de aula. Foi instalada apenas uma plataforma para o carregamento em um dos corredores da escola e o uso de filtros de linha foi considerado perigoso porque a fiação ficava exposta, e mesmo assim, não havia espaço para carregar os *laptops*. A contrapartida dos municípios escolhidos para fazerem parte do ProUCA era a responsabilidade pela infraestrutura da escola e pela formação e assessoria através dos NTEs ou NTMs. A bateria do *laptop* (Li-Íon 4 Células) durava apenas 2 a 3 horas e o tempo necessário de recarregamento era de 3 horas aproximadamente. Os alunos, muitas vezes, já chegavam com o *laptop* descarregado e não tinham como carregar dentro da sala de aula, com isso, a bateria ia perdendo sua durabilidade, que já não era grande. Os professores observaram que os alunos vinham mais cedo para escola para ter acesso à Internet e que os *laptops* eram utilizados com esse objetivo também no recreio, o que ocasionava a falta de bateria para o uso em sala de aula. Para resolver este problema “foi combinado que os alunos carregassem em casa, mas tinha alunos carregando no corredor” (Professor F, formação 2012 in Kretzer, 2013). No entanto, o uso do *laptop* antes da aula e no recreio fazia com que a bateria descarregasse e a regra fosse descumprida. Assim, a falta de infraestrutura na sala de aula atrapalhou o uso do *laptop* na prática pedagógica em diversos aspectos: quebra do equipamento ou o não funcionamento dos *laptops*; inexistência e inoperância de uma equipe de manutenção ocasionavam demora e/ou impossibilidade em consertar os *laptops*; não funcionamento e extravio dos carregadores pois os alunos não tinham como carregar

seu *laptop*, nem em casa e nem na escola, impossibilitando seu uso; inexistência de computadores sobressalentes devido ao fato de a escola ter recebido apenas o número exato de computadores conforme o número dos alunos daquele momento; falta de previsão de manutenção; e acessibilidade e usabilidade do *laptop*.

O processador é bem mais lento do que os convencionais com memória de 512 MB; os programas demoram a abrir e travam constantemente. Pouco espaço para armazenamento ocasiona a perda de muitos trabalhos: Outra questão é também a perda de arquivos, porque acontece muito que alguém está trabalhando e o arquivo não abre mais. Ou não salva, ou salva num formato que não é correto, ou dá problemas no momento de abrir. E quando eles vão para conserto, a única alternativa muitas vezes é formatar a máquina, então perdiam os trabalhos feitos. Tem pouca memória também, para eles gravarem um vídeo ou muitas imagens. O UCA fotografa e filma mas não consegue editar ou trabalhar numa coisa mais extensa. Na verdade, quando a gente faz coisas de vídeo, a gente faz com outro equipamento, não com o *laptop*. Tem que procurar recursos...porque na verdade hoje para vídeo o professor não tem recursos. A câmara a gente tem disponível, mas para a edição não, tem que saber editar, ter um tempo de edição. Então o ano passado a gente produziu um vídeo, mas ainda ficou meio que um copião, não conseguimos levar para a produção de um produto mais sintético. Foi interessante mas acho que mostrou essas dificuldades também. (Professor L, in Kretzer, 2013).

Na visão dos professores, o *laptop* “não tem adaptação para crianças com deficiências físicas, visuais, motoras e mentais” (Professor G, formação 2011). Uma educação inclusiva para além da transposição de barreiras tecnológicas ou arquitetônicas deveria permitir a adaptação ou instalação de recursos (softwares e periféricos) que garantissem e facilitassem o uso por portadores de deficiência. Segundo o Decreto 5.296 de 02/12/2004, mencionado por Santarosa (2012, p.221), a acessibilidade digital consistia em: garantir que pessoas, independente de características sensoriais e cognitivas, possam perceber, compreender, navegar e interagir com tecnologias

digitais de informação e de comunicação; permitir a utilização de sistemas computacionais consorciados às Tecnologias Assistivas; disponibilizar ferramentas para o protagonismo e a autoria individual e coletiva para a diversidade humana. No olhar dos professores tais aspectos se revelam assim:

A tela muito pequena (LCD 7") dificulta a utilização dos *laptops* para todos os usuários, principalmente para usuários com limitações visuais e motoras: A tela é pequena, a memória é pouca. O computador é inapropriado, a tela provoca problemas na visão. Os pais deveriam entrar com processo. [*laptop*] sem memória, sem coisa nenhuma" (Professor C, durante formação 2011 in Kretzer, 2013).

Sobre a Dificuldade em socializar as atividades produzidas no *laptop* para o grande grupo:

Outro problema que eu vejo, que é uma deficiência técnica também, é que eu acho que o equipamento deveria permitir a socialização dos conteúdos. E a maior dificuldade é porque você não consegue fazer uma conexão direta do *laptop* com o projetor que a gente tem. É preciso ter um pendrive, com outro computador para transferir e um projetor. Se tivesse um plug, uma entrada para conectar um projetor de slides (a gente tem 3 ou 4 na escola)...isso ajuda muito a socialização: todo mundo vê, todo mundo escuta. Isso acho que é uma deficiência. Ou não pensaram, ou fizeram uma economia com isso (Professor L, in Kretzer, 2013).

Sobre a dificuldade do professor acessar as produções do aluno no *laptop*:

Porque o UCA traz uma dificuldade que é a do professor ter acesso ao material do aluno. Muito menos que um caderno, em que você tem um acesso direto ao material. No UCA não tem porque se tornou uma coisa muito mais privada. Nesse sentido não posso pegar o *laptop* do aluno e ficar olhando os conteúdos...se tornou uma coisa pessoal. Eles misturam as coisas pessoais com as coisas da escola...sei lá que arquivo de

fotos ele vai ter feito...acho que qualquer um se sente invadido se eu pegar o *laptop* (Professor L, in Kretzer, 2013).

Importante destacar que os problemas de infraestrutura relatados da EBM Vítor Miguel foram semelhantes aos encontrados em outras escolas brasileiras que fizeram parte da fase pré-piloto, conforme se constata na conclusão da pesquisa de Lustuosa (2008, p.101). Essa carência de infraestrutura foi prejudicial à utilização dos *laptops* em sala de aula e se tornaram desestímulo para professores e alunos, uma vez que para ter o *laptop* em funcionamento dentro de sala de aula era preciso contornar uma série de dificuldades. Isso demandava dos professores um trabalho que não era de sua responsabilidade e, além disso, gerava perda de tempo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, diz o autor. Quando as propostas de usar este artefato na prática pedagógica objetivando a aprendizagem dos alunos esbarram nesses problemas, acabava por desestimular os professores, diminuindo assim as possibilidades de estabelecerem novas relações com o meio e as chances de transformá-lo em mediação e inclusão digital e social.

Desde a década de 1980 Papert já acreditava que o computador era uma poderosa ferramenta para a aprendizagem e defendia a sua importância para os alunos aprenderem a pensar de forma autônoma, diferente do que vinha acontecendo na escola tradicional. Ele se considerava um “utópico educacional” não porque havia projetado um futuro da educação com crianças rodeadas por alta tecnologia, mas porque acreditava que “certos usos da poderosa tecnologia computacional e das ideias computacionais podem prover às crianças com novas possibilidades de aprender, pensar e crescer tanto emocional como cognitivamente”. (Papert, 1980, p. 33-34).

E diante do que vimos, poderíamos perguntar em que medida a tecnologia disponibilizada para educação, permitiu ao professor e aos alunos pensarem de forma mais autônoma?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, vale destacar que em 2019, o site do MEC referia-se ao Programa UCA, como um projeto ligado ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que incentiva a aquisição de *tablets* com objetivos pedagógicos, via financiamento, por estados e municípios, junto ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)¹². E a realidade mostra que o novo modelo do PROUCA, continua a desconsiderar o olhar de pesquisadores, professores e estudantes, ofertando equipamentos de baixa qualidade, que em pouco tempo ficam obsoletos. Uma realidade que foi do encanto ao desencanto, como sugerem Quartiero, Bonilla e Fantin (2015) mas que ainda assim hoje valeria ser pesquisada sobre que marcas que tal programa deixou na Rede de Ensino de Florianópolis, a mesma que foi objeto desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARBERO, J.M. Desafios culturais da comunicação a educação. *Comunicação & Educação*. V6, n18, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>
- BELLONI, M.L. Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In *TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes*. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>
- BONILLA, M.H; PRETTO, N. (orgs.) *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: Edufba, 2011.
- FANTIN, M. Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola. *Revista Educação On-line PUC-Rio* nº 11, p. 89-105, 2012 . Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20878/20878.PDF>

¹² FNDE. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>>.

KRETZER, S. F. B. *A prática educativa em um processo de incorporação das tecnologias móveis na escola*. Dissertação Mestrado (Educação). PPGE:UFSC, Florianópolis, 2013.

LUSTUOSA, PH. *Um computador por aluno: a experiência brasileira*. Câmara dos Deputados. Brasília, 2008. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/915>

MEC. *Projeto Um Computador por Aluno. UCA*. Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computador-por-aluno-uca>

OLPC. *Missão da OLPC*. Disponível em <http://one.laptop.org/about/mission>

QUARTIERO, M.E.; BONILLA, M.H.S.; FANTIN, M. (Orgs). *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: EDUFBA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20829>

PAPERT, S. *Computadores e Educação*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980

PLAN SARMIENTO. Disponível em <https://www.buenosaires.gob.ar/sarmientoba>

PRETTO, M.; SILVEIRA, S.A. (orgs). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias de poder*. Salvador: Edufba, 2008.

SANTAROSA, L. Pro-Uca e o Processo de inclusão escolar e sócio-digital de alunos com deficiências. In SAMPAIO, F. F.; ELIA, M. F.(orgs) *Um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro, NCE/UFRJ, 2012. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/livro-prouca/LivroPROUCA.pdf>

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e Inclusão Social*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

16

Iracema Munarim

Gilka Girardello

Antonio Munarim

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA “INCLUSÃO DIGITAL” EM ESCOLAS DO CAMPO DO BRASIL

Essa reflexão resulta da tese de doutorado *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades* (PPGE/UFSC/2014), realizada por Iracema Munarim, sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.316-334

A presente investigação¹ busca problematizar o *papel das tecnologias digitais nas escolas do campo* a fim de contribuir para o desenvolvimento de propostas e políticas educacionais de inserção de tecnologias nas escolas de contextos rurais do Brasil.

Nos pactos e metas políticas que se propõem a diminuir a defasagem escolar brasileira apresentada por *rankings* de qualidade na educação², crianças e jovens que frequentam escolas situadas em contextos rurais têm se tornado cada vez mais passíveis de serem “incluídos digitalmente” por projetos de grandes fundações/empresas da telecomunicação em parceria com políticas nacionais de educação³. Tal contexto de inserção de tecnologias digitais nas escolas do campo do país, cada vez mais dependente de iniciativas privadas, nos lança desafios para que pensemos muito além das ideias restritas e pré-concebidas do que é ser um sujeito do campo das realidades dessas escolas de contextos rurais. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a problematizar as tecnologias digitais em contextos educativos diferentes do que já temos estudado, a exemplo das pesquisas

- 1 A primeira versão deste texto foi publicada no GT Educação e Comunicação da 37ª Reunião Anual da Anped, Florianópolis, 2010. Desde então aconteceram mudanças significativas no cenário político brasileiro, como a instituição de cortes de políticas e verbas públicas para todas as áreas, sobretudo educação. Destaca-se, nas políticas de educação do campo, a extinção da SECADI já no primeiro mês de gestão do governo Bolsonaro. Diante dos fatos, embora este texto apresente dados referentes a políticas para a educação do campo no país instituídas durante os governos Lula e Dilma, continuamos na luta pela valorização da educação brasileira com ainda mais força, sobretudo frente aos novos desafios impostos na conjuntura política e econômica do Brasil atual
- 2 Os meios de comunicação brasileiros abordam com frequência a posição do Brasil em rankings que medem a qualidade da educação em diversos países do mundo.
- 3 Em uma publicação de 2012 do Ministério da Educação (MEC), por exemplo, estava previsto pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que 50 mil estudantes receberiam computadores portáteis em 4.890 escolas de pequeno porte – (de 5 a 20 matrículas). Seriam também distribuídos “computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática em 3.913 escolas, atendendo 982.827 estudantes” (BRASIL, 2012)⁴. Dentro desse panorama, à época desse estudo, tecnologias digitais têm estavam chegando às escolas do campo do Brasil a partir de políticas públicas nacionais na forma de computadores, laptops, *tablets*, lousas digitais e, embora bem menos frequente, sinal de telefonia celular e internet.

sobre tecnologias digitais e mídia-educação em escolas situadas em perímetros urbanos.

Este desafio inclui levar em conta o impacto que políticas e ações de inserção de tecnologias nas escolas pode causar nas comunidades e sujeitos que nelas vivem. Daí a importância de refletir sobre educação *do* campo, e não *no* campo. Uma educação pensada também por quem vive, sente e conhece as singularidades da vida nos contextos rurais; que não reforce a desterritorialização desses sujeitos ao incentivar dicotomias entre campo e cidade, mas que mostre e ajude a construir, junto a políticas públicas de afirmação desses coletivos, as condições necessárias para que esses jovens possam escolher ficar, para viver com dignidade, nos territórios aos quais pertencem, tendo acesso a bens e serviços essenciais às suas vidas cotidianas. Lembremo-nos que esses territórios, que são espaços de disputas políticas e sociais, mormente por terra, incluem também os territórios digitais.

Assim, o objetivo principal desta reflexão é *pautar as relações entre as escolas do campo e seus sujeitos com as tecnologias digitais, abordando a discussão sobre como as tecnologias digitais podem ser incorporadas às propostas pedagógicas das escolas a partir de um enfoque crítico, como ferramenta de ampliação dos espaços de luta, de criação e expressão desses Outros Sujeitos* (Arroyo, 2013b; Quijano, 2010). Nesse caminho, propomos a reflexão sobre a importância de compreender e levar em consideração as propostas e reflexões do Movimento pela Educação do Campo no Brasil antes que sejam elaborados projetos de inserção de tecnologias nas escolas do campo no país.

Na pesquisa que dá origem a esse artigo constatamos que os estudos que abordam a relação entre tecnologias digitais e escolas

do campo são ainda incipientes no Brasil⁴. Esse dado nos aponta um caminho inverso à produção científica da área da educação, já que observamos durante os quatro anos de pesquisa (2010-2014) um grande empenho de empresas telefônicas e tecnologias e suas fundações em levar projetos de educação e tecnologias às escolas do campo. Visto que os objetivos das empresas são lucro e adesão de novos consumidores a seus produtos e serviços, mostramos nesse trabalho a importância de um questionamento vigoroso sobre o que estamos fazendo no Brasil em relação à educação e às tecnologias e para onde queremos ir.

Propomos neste trabalho a reflexão de que é preciso que políticas públicas se pautem não só pelo discurso da equidade educacional – a busca de superar defasagens na aprendizagem e nos níveis de escolarização com o auxílio das tecnologias – nem só pela oferta bondosa de incluir os excluídos na nova “sociedade em rede”, dando-lhes a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e de “construir” sua cidadania para que se tornem cidadãos “participativos”. É preciso ir além: esses Outros Sujeitos (Arroyo, op. cit.) já são cidadãos, ainda que tenham negados os direitos de comunicação e de participação em outras instâncias da sociedade; eles já são sujeitos de direitos, que já participam de lutas políticas por afirmação, respeito, igualdade de direitos, devendo, portanto, exercer seus direitos de cidadãos ao participar da elaboração de propostas e projetos que lhes dizem respeito.

O texto se propõe, inicialmente e enfim, a apresentar uma reflexão sobre educação do campo, tema de pesquisa ainda ausente nos estudos que abordam mídia-educação, educomunicação e/ou educação para as mídias, para depois abordar, ainda que

4 Especificamente sobre esse tema encontramos Bonilla; Halmann, 2011; Goulart; Previtali, 2013. Outras reflexões ainda introdutórias foram encontradas na internet, em blogs e referências a cursos de formação continuada de professores, como Escola Ativa e anais de eventos regionais.

brevemente, a necessidade de politizar a relação entre tecnologias digitais e escolas do campo.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Na lógica meritocrática da nossa civilização, só deixa de ser marginalizado, excluído, desigual, inconsciente (termos que muitas vezes reforçam classificações e formas históricas de segregação) aquele que se esforçou individualmente e, por seu próprio mérito, alcançou outros patamares. Para Miguel Arroyo (2013, p.41), o ideal do mérito está tão enraizado na sociedade que atua perante os fracassados “como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem” (ibid, p.41). Para o autor, conceituar os marginalizados ou marginais supõe compreender suas posições em outras margens, na margem oposta, “possíveis de serem aproximados por meio de pontes ou pinguelas” (ibid, p. 41). A margem ‘do lado de cá’ pode ser acessada por meio de passagens, de políticas de inclusão e promoção a quem obtém êxito. Esta é uma visão que, segundo ele, tem sido cara à pedagogia e aos projetos socioeducativos.

Esses, que estão no outro lado da margem, são os Outros Sujeitos (Arroyo, 2013b; Quijano, 2010), coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos e outras categorias ou denominações, que buscam, com seus movimentos sociais, realizar ações afirmativas perante o Estado e a sociedade, lutando por seus direitos e questionando as margens às quais são relegados no discurso moralizante do senso comum. Falamos aqui de movimentos que radicalizam suas ações em busca de condições básicas de sobrevivência e de vida digna, como terra, de

teto, água, escola, universidade. São coletivos e sujeitos que não se aceitam como marginais, nem como excluídos, que lutam para serem reconhecidos, pela existência de outros projetos de campo e de cidade que sejam mais solidários e menos exploradores.

É também ao levar em conta esses Outros Sujeitos que Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2010) reflete sobre como o caráter marginalizador das ciências modernas se apresenta não só nos discursos conformistas do senso comum, mas também nas pedagogias. As pessoas produzem conhecimento, individual e coletivamente, criando uma diversidade imensa de saberes, que envolvem sentires, emoções e afetos. São saberes do corpo e saberes da terra, do cosmos e da vida. E esses conhecimentos, por serem muitas vezes considerados opiniões e mesmo superstições, deixam de ser contemplados nas discussões epistemológicas acadêmicas. Ao propor o que chama de “Epistemologias do Sul”, Boaventura Santos faz uma crítica dos modos dominantes do saber e conhecer que, segundo ele, não refletem apenas um problema geográfico – as diferenças e conflitos entre norte e sul – nem tão somente um problema social e político, consistindo também em um problema epistemológico. Ele se refere a um “Sul” constituído por grupos sociais – ignorados, eliminados, ilegítimos, assim como seus saberes individuais e coletivos – que não são levados em conta nas discussões epistemológicas. Nesse sentido, propõe a busca de acesso a uma “diversidade cognitiva do mundo”, que não seja pautada apenas pelo universalismo europeu.

Como reverter isso? Que caminhos trilhar para que isso se efetive nas nossas propostas pedagógicas, de sociedade, de mundo? Essas preocupações estão no horizonte político mais geral para o qual buscamos contribuir com essa pesquisa, que tem como base, inclusive, as reflexões produzidas no Movimento Nacional pela Educação do Campo no Brasil. Um movimento de reivindicações, que preza por políticas de afirmação dos coletivos de pessoas

que sempre foram marginalizadas na sociedade, ignoradas nas políticas públicas, consideradas sub cidadãos, sem direito à escola, à terra, ao teto, à vida; que preza por *um outro projeto de campo* ao compreender o território como espaço de vida. Que mostra como essa dicotomia abissal não é natural, mas que tem uma história e que ela precisa ser questionada.

É desse contexto que nasce a Educação do Campo no Brasil, de demandas dos movimentos camponeses que há muito reivindicam uma política educacional para a reforma agrária⁵. Foi a partir da articulação de instituições e movimentos sociais camponeses que se intensificaram nas últimas décadas os debates em defesa de uma educação voltada aos povos do campo, desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho e pela igualdade social.

Ainda em fase de definições, se configuram como espaços de luta e reafirmação da identidade, onde são delineados princípios importantes como “a afirmação de uma educação igualitária e cidadã como dimensão fundamental na luta contra as desigualdades sociais”, bem como a afirmação de diferentes concepções políticas de educação rural, que até o final do último século e início deste eram desenvolvidas no país. Um dos princípios básicos, e que de antemão deve ser trazido à tona, é o de que não se pretende dicotomizar as relações cidade-campo, mas questionar, no nível das políticas públicas, o mito de um Brasil urbano, com suas políticas voltadas essencialmente a contextos urbanos, que criam distorções e inadequações na realidade dos municípios. Para efeito de referência a esta questão, relembremos que o Brasil, marcadamente agroexportador até a crise mundial de 1929,

5 Desse movimento surge, em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, alguns anos após (2004), no escopo do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), trazendo em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação. Acerca do processo de institucionalização das políticas de Educação, bem como do Movimento Nacional de Educação do Campo, ver, entre outros: Fernandes, 2006; Molina, M. C; Caldart; Arroyo, 2004; Anhaia, 2010; Kolling; Cerioli; Caldart, 2002; Santos, C., 2009.

com o advento da chamada Revolução Burguesa, capitaneada por Getúlio Vargas em 1930, dá início à implantação de um modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista nacionalista.

Essa perspectiva urbanocêntrica, todavia, não foi superada⁶. O mundo rural no Brasil tem sido compreendido, desde então, como o lugar do atraso, que precisa resolver suas dificuldades seguindo os princípios da urbanização. Nessa compreensão reforçam-se, ainda hoje, as políticas ruralistas que concebem o território como separado das relações sociais de quem vive no campo. Para compreender tal concepção, o geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2006) problematiza os paradigmas que a sustentam.

Segundo Fernandes, ao se considerar as relações sociais como totalidade e o território como simples palco dessas relações, além de se reforçar as dicotomias, se está também valorizando uma forma de dominação. Para ele, as duas dimensões – relações sociais e território - precisam ser analisadas, de modo complementar, mas cada uma em sua importância. É nas relações construídas que se transformam os territórios, por isso “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (ibid., p.2).

É o que também afirma, a partir da sociologia, Maria Nazareth Wanderley, ao dizer que as famílias de agricultores e trabalhadores que vivem no campo são responsáveis pela vida social no meio rural, “por

6 As políticas de Educação Rural eram desenvolvidas praticamente sem oposição organizada no âmbito das organizações da sociedade civil e, por consequência, sem sinal de que seria possível alguma mudança no escopo da esfera supra do Estado brasileiro com vistas a melhor atender em qualidade e quantidade a população rural no quesito educação escolar. Neste sentido, somente no último momento do segundo Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) – especificamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação e à revelia do Ministério da Educação, com o processo de instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo – e início do primeiro Governo Lula é que o Estado, agora por iniciativa do MEC, deu sinais de possibilidade de mudança.

tornar o meio rural, de fato, um território entendido como espaço de partilha da vida, lugar de memória e de referência para a construção da identidade social” (Wanderley, [S.d.], p.4).

Ao contextualizar a Educação do Campo no Brasil, Roseli Caldart (2010), afirma que esta não pode ser compreendida em si mesma ou sob os parâmetros tradicionais da pedagogia, já que se caracteriza por ser um movimento, do qual fazem parte os trabalhadores ‘pobres’ do campo, os trabalhadores sem-terra e sem escola, que questionam o estado atual das políticas e relações sociais que determinam a situação de falta em que se encontram. Caldart enfatiza que existe uma contribuição importante dos movimentos sociais camponeses para pensar a educação e a escola, já que são esses movimentos que colocam em cena sujeitos que afirmam na prática uma ideia de educação como direito de todos. Isso exige, segundo ela, uma rediscussão dos objetivos da educação, “afinal, o acesso a saberes próprios da cultura escrita, historicamente vistos como desnecessários para os trabalhadores da terra, é para que deixem de ser camponeses ou para que se eduquem como tal, ainda que podendo escolher deixar de sê-lo?” (ibid., p.150).

Assim, cabe enfatizar que o movimento pela Educação do Campo surgiu não somente para centralizar suas lutas por escola para crianças e jovens, filhos de trabalhadores do campo, mas também, senão principalmente, para buscar a legitimação dessas escolas, que têm suas portas fechadas a cada ano com mais frequência. O movimento reforça a importância das pequenas escolas multisseriadas/heterogêneas que, ao serem fechadas – junto ao não oferecimento de outros serviços públicos básicos – contribuem para o desaparecimento da vida no campo (a vida social, econômica, cultural, natural). Ressalta ainda a importância de um currículo apoiado na realidade de seus professores e estudantes, nos tempos e saberes próprios da vida que se leva no campo.

O movimento pela Educação do Campo não pretende reforçar a dicotomia campo-cidade, mas valorizar as características de cada um desses contextos, pois eles se complementam. Está ligado à luta pela valorização da agricultura familiar em vez de políticas desenvolvimentistas voltadas a setores do agronegócio. Está, acima de tudo, disposto a lutar por *um outro projeto de campo*, para que a “Agricultura Familiar Camponesa”⁷, a solidariedade, o território e os povos do campo que constituem sua razão de ser, sejam legitimados e levados a sério nas políticas públicas do país.

É preciso ficar claro que esta defesa do mundo rural, da busca de alternativas para *um outro projeto de campo*, não deve ser entendida como uma idealização romântica em que devamos regressar ao “passado” pré-industrial. Mas sim, como mostram os autores pesquisadores do tema (Arroyo, 2013a, 2013b, Caldart, 2010; Canário, 2000; Fernandes, 2006) como um esforço para questionar a forma como vivemos hoje, fazendo projeções para o futuro. Nesse sentido, as escolas do campo ou, para usar a expressão do próprio Rui Canário (2000), as escolas de *meios rurais* se inserem na “identificação e invenção de práticas educativas portadoras de futuro” que levem em conta o vínculo com a comunidade da qual fazem parte, a partir da superação da forma e da instituição escolar instituída em fragmentos de tempo (Canário, op. cit., p. 134).

Assim, este trabalho aponta para a ideia de que a Educação do Campo, ao tensionar formas hegemônicas de pensar e fazer educação, colocando no centro da atuação pedagógica os sujeitos envolvidos, seus contextos e histórias de vida, torna-se um campo privilegiado e necessário de pesquisas, e também, especificamente em relação ao nosso foco, nos estudos que abordam o fazer pedagógico a partir dos *novos letramentos e das múltiplas aprendizagens*.

7 Acerca desse conceito, em construção teórica e política, ver artigos do número especial da revista *Expressa Extensão* (UFPel): Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores(as). Pelotas, v. 7, 2002.

Da mesma forma que muitos autores descrevem a integração de múltiplas linguagens em processos não lineares de acesso ao conhecimento, como os mediados por novas tecnologias e mídias (Buckingham, 2005; Cope; Kalantzis, 2009; Gee; Hayes, 2011; Lankshear; Knobel, 2011), também a Educação do Campo rompe com a visão de educação seriada, disciplinar, homogênea e de conhecimentos hierarquizados. As duas abordagens têm como ponto de partida os educandos e suas experiências, a leitura do mundo antes da palavra escrita, os saberes e contexto local dentro de uma contextualização global.

Um cuidado necessário é observar que as tecnologias digitais, tidas como sinônimo de avanço e de modernidade, não só prometem criatividade e inovação, mas reproduzem também estruturas de poder já conhecidas, culturas e modos de pensar o social. Embora as tecnologias contemporâneas tenham aberto espaço para novidades nos nossos modos de interagir e conviver com os outros, os desafios em nosso país ainda são os mesmos: saúde, alimentação e educação ainda não são acessíveis a todos. Pensar a educação nesse panorama de disputas, cruzamentos e intercâmbios é um desafio que assumimos neste trabalho.

Podemos questionar se o que se propõe aqui é refletir sobre uma mudança de patamar na educação que considere as diferentes *particularidades* das escolas do campo, ou se estamos procurando também *alternativas* para um atual modelo instituído de educação. Será que as escolas do campo possuem suas particularidades, e isso por si só justificaria essa pesquisa, ou será que as *formas*⁸ de educação do campo podem ser vistas também como modelos alternativos para as práticas pedagógicas das escolas urbanas?

8 Vincent, G. Lahir, B; Thin, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar (2001).

Nos tensionamentos apresentados até agora, buscamos maneiras de fazer das relações entre educação e mídias/tecnologias digitais espaços que fortaleçam as reivindicações e a legitimação dos saberes e das lutas de quem vive no campo. Nesse contexto, sabemos que apenas conectar escolas à rede de computadores não basta. São necessárias políticas públicas afirmativas que possam fortalecer as comunidades rurais, que problematizem e busquem soluções ao impacto do agronegócio na agricultura familiar, que valorizem saberes diferentes que não se limitem a um currículo escolar formal, que garantam que o atendimento básico de saúde, transporte, saneamento, água, luz e lazer acompanhe as inovações previstas à conexão de internet nas escolas. E que nenhuma dessas previsões fique apenas nas promessas não cumpridas pelos governos.

É preciso considerar as questões políticas e econômicas que envolvem cada projeto de “inclusão digital”⁹, desde a produção dos equipamentos, o lucro das vendas até o tipo de apropriação dos meios pelos sujeitos. Sucumbir a soluções mágicas seria enganoso, já que todo ato educativo acontece a partir de trocas que não podem ser estabelecidas por leis de mercado, tampouco acontecem em curto prazo.

9 Importante, também, problematizar o já bem popularizado termo “inclusão digital”, termo utilizado nas políticas públicas para inserção de tecnologias digitais nas escolas e que carrega em sua definição a promessa de “incluir” os “excluídos”, aqueles que por algum motivo não têm acesso às tecnologias digitais. Entram aí os povos do campo e periferia das cidades, ribeirinhos, quilombolas, indígenas. Segundo Maria Helena Bonilla e Paulo Cezar Oliveira (2011, p.31), a noção de “exclusão digital” que tem como resposta a “inclusão digital” nas pautas obrigatórias dos governos é “tão problemática e inconsistente teoricamente como a de exclusão social”. Para os autores, os sujeitos que nunca tiveram acesso às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) “não poderiam ser considerados excluídos digitais, pois ainda não tiveram reconhecido o direito de acesso às mesmas; estão esquecidos, à margem dos processos de inserção dessas tecnologias na sociedade” (ibid, p.33). Para os autores, o termo “inclusão digital” deve ser problematizado a partir da importância da articulação entre as ações de inclusão digital e as “questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão” (ibid, p.33).

DA NECESSIDADE DE POLITIZAR A RELAÇÃO TECNOLOGIA DIGITAL/EDUCAÇÃO DO CAMPO

Já dizia Paulo Freire, em sua abordagem dialética, que é preciso politizar as relações entre a educação e as tecnologias, buscando desvelar os interesses políticos e econômicos por trás dessa relação (Freire, 1984). Num dos poucos textos em que ele aborda diretamente a questão, pergunta: a serviço de quem as tecnologias estão em uso? a favor de quem e contra quem? É uma pergunta importante e que deve ser respondida politicamente. Por isso, a importância de pensar em propostas pedagógicas que levem em conta o mundo de possibilidades que pode ser tecido na relação entre escola, educadores e educandos, com e sem tecnologias digitais. Não basta levar computadores às salas de aula, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo compreendam por que aqueles computadores estão ali, como são produzidos e por que sua chegada até eles foi pensada e colocada em prática por alguém.

Cabe acrescentar à reflexão de Paulo Freire que a dimensão produtiva de qualquer equipamento tecnológico que vai parar nas escolas e nas nossas casas não é neutra. No seu processo de elaboração e fabricação são considerados elementos políticos e econômicos que justificam o lucro de quem irá comercializar determinado produto. Essa verificação pode nos levar a caminhos que podem indicar que há mais radicalidade política na produção de tecnologias que vão para as escolas do que propriamente no seu uso. Se os processos de produção fossem neutros, não haveria tantas disputas globais entre grandes corporações para fazer com que se efetivem projetos de “inclusão digital” nas escolas de tantos países, especialmente numa economia de uma república de dimensões continentais como o Brasil. A outra questão central dessa constatação é que as próprias

tecnologias, sejam digitais ou não, não são dirigidas especificamente para os povos do campo.

Se a dimensão da produção existe para fortalecer um determinado projeto de sociedade, a formação dos professores para o “uso” das tecnologias não deve se resumir apenas ao seu uso em sala de aula, mas também a momentos de reflexão em que eles possam conhecer, compreender e problematizar junto aos estudantes as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias. Daí a importância de que professores e estudantes saibam buscar informações, participem, produzam conteúdos próprios, planejem ações, incluam essas ferramentas digitais no cotidiano das escolas como mais um espaço de criação e expressão delas e dos sujeitos que com elas interagem. Que crianças, jovens, pais e professores possam utilizar essas tecnologias como um importante instrumento para suas buscas, suas lutas e seus questionamentos.

Os entraves a ações como essas têm relação com uma lógica de sociedade que vivemos hoje no país, da qual a escola faz parte e a qual ajudou a construir. Ela é reflexo de uma sociedade de classes, estruturada no modo de produção capitalista, “que a escola primeiro ajudou a constituir e depois, até hoje, ajuda a reproduzir, principalmente enquanto parâmetro de relações sociais” (Caldart, 2010, p. 152).

Fala-se muito de escolas que precisam se adequar ao nosso tempo, ter acesso a redes de conhecimento, que adaptem seus professores e projetos educacionais para formar crianças com habilidades cognitivas e motoras para o mundo das tecnologias. Repetem-se discursos sobre os “nativos digitais”, sobre a importância de equipar escolas com novas tecnologias para melhorar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de “construção” da cidadania. Projeta-se nas tecnologias digitais a solução para todos os problemas históricos da sociedade que se refletem na estrutura educacional de nosso país.

Um grande número de escolas brasileiras não tem biblioteca, nem água, nem luz. A taxa de estabelecimentos sem energia elétrica é de 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214)¹⁰. É difícil pensar no acesso a computadores sem eletricidade.

Grande parte dos projetos de “inclusão digital” voltados às escolas do campo só começam a sair do papel após as experiências já feitas na cidade. Os projetos se propõem a levar equipamentos antes mesmo da estrutura de acesso (luz, telefonia, Internet) estar montada, pois historicamente o campo não foi lugar de políticas públicas que privilegiassem direitos básicos do ser humano. E mesmo com avaliações críticas e negativas aos projetos de “inclusão digital” que já aconteceram nas cidades, elaboradas e intensamente refletidas por pesquisadores da área, a estrutura precária elaborada para viabilizar esses projetos mantém-se a mesma e chega, com o mesmo formato e os mesmos problemas, no campo.

Propor o uso de tecnologias digitais na escola sem uma política de formação afirmativa e em programas sem continuidade não contribui para a apropriação crítica das tecnologias digitais por parte de professores e estudantes. Problemas se apresentam quando as escolas viram depósitos de computadores que, guardados e inacessíveis, são numerados um a um para a próxima campanha eleitoral; quando o uso das tecnologias nas escolas se restringe a uma transposição didática que privilegia a transmissão de conteúdos de um currículo antigo, fragmentado e não condizente com a realidade escolar; quando não são consideradas as novas experiências e os diferentes sentidos que crianças e professores podem produzir no contato com as tecnologias, como o despertar de novas relações

10 Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria/>

sociais, sensibilidades, trocas e conhecimentos proporcionados pela experiência com os meios digitais.

É não levando em conta o estabelecimento das novas relações sociais que surgem com o acesso a novas tecnologias que se reafirma uma escola desarticulada da sociedade, numa perspectiva de apenas consumir informação sem produzi-la e sem refletir crítica e coletivamente sobre os próprios saberes. Propor uma lógica de vínculo entre escola e comunidade valoriza a instituição como espaço de produção e compartilhamentos locais de saberes – mesmo sem internet, já que os materiais e conteúdos produzidos podem reverberar mesmo sem acesso a rede

Assim, as escolas do campo que desde a década de 1930 têm suas políticas voltadas ao modelo de escolarização *urbanocentrada* (Caldart, 2004) se deparam com incentivos para “incluir-se” na vida produtiva da cidade, no acesso às tecnologias digitais, no domínio do computador como ferramenta, em propostas paradoxais de “inclusão” que mais parecem afastá-las de seus contextos¹¹.

Se continuarmos a tratar as tecnologias na educação como meras ferramentas a serviço de empresas e de conteúdos programáticos, sem levar em conta as mudanças no sentido e nas formas de participação dos sujeitos, continuaremos presos às mesmas dúvidas e receios sobre o verdadeiro papel da escola na vida dos seres humanos. Como demonstram Jenkins et al (2009), Woo (2010), Vasudevan (2010),

11 Existem questões que precisam ser consideradas quando falamos de qualquer tipo de projeto voltado às crianças brasileiras, sejam moradores do campo ou da cidade. Partindo de iniciativas públicas ou privadas, boa parte desses projetos e programas governamentais e ou parcerias público-privadas, não levam em conta a experiência e o mundo vivido dos sujeitos, possíveis focos das intenções dessas propostas. Isso torna a reflexão sobre crianças e as relações por elas estabelecidas com as tecnologias digitais algo simplista, como se o tempo de ser criança fosse apenas o tempo de preparação para a vida adulta, uma perspectiva insustentável segundo os Estudos da Infância contemporâneos. Diante disso, destacamos a necessidade de conhecer e refletir sobre as maneiras como as crianças se relacionam com as tecnologias e como (res)significam esse processo em suas brincadeiras nos mais diversos contextos de vida.

Lankshear & Knobel (2006), é preciso ir além: buscar compreender o que fazem, pensam e dizem os sujeitos a partir de suas relações com as mídias/tecnologias digitais. Compreender que a centralidade da educação não pode estar focada nos meios, mas no sentido estabelecido dessa relação. Daí a importância de a educação fazer a mediação nessa ampla produção de sentidos.

Para trilhar um caminho diferente desse já constituído são necessárias políticas afirmativas que possam contribuir, como vimos anteriormente, para o fortalecimento de outras epistemologias. A escola precisa ser entendida não só como um lugar de materialização de políticas, mas também como uma instituição propositora, formadora de políticas. De políticas de afirmação que possam ir além das paredes das salas de aula, que envolvam a luta por uma legitimação dos povos do campo e das comunidades onde essas escolas se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

- ANHAIA, Edson Marcos De. *Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação*. 2010. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94505?show=full>>.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. *Revista Inter. Ação*, v. 36, n. 1, 15 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15041>>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza De. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Sal: EDUFBA, 2011. p. 23–48.

BRASIL, MEC. *Ministério levará tecnologia a escolas rurais e quilombolas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18234:ministerio-levara-tecnologia-a-escolas-rurais-e-quilombolas&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BUCKINGHAM, David. *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media Institute of Education, University of London, 2005. Disponível em: <<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>>.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, ANTONIO *et al.* (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145–188.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 13–49.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, p. 121–139, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, n. 913479273, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. in: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. .

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? *BITS*, 1984. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/1up>>.

GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.

GOULART, Fabiano de Moura; PREVITALI, Fabiane Santana. Educação do Campo e o Papel das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Manaus: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2013

JENKINS, Henry *et al.* *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21 Century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 2ª. ed. Buckingham, U.K: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 3ª. ed. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University Press, 2011.

MOLINA, Monica Castagna; CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel G. *Por uma Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; MENESES, MARIA PAULA (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84–130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SANTOS, Clarice Aparecida Dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: < repositorio.unb.br/handle/10482/3939 >.

VASUDEVAN, Lalitha. Education Remix; new media, literacies, and the emerging digital geographies. *Digital Culture & Education*, v. 2, n. 1, 2010.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, v. junho, n. 33, p. 7–47, 2001.

WANDERLEY, Maria Nazareth. *Meio rural: um lugar de vida e de trabalho*. Disponível em: <http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2169821555.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2013.

WOO, Yen-Yen J. Getting past our inner censor: collective storytelling as pedagogy in a polarized media environment. *JMLE- Journal of Media Literacy Education*, v. 1, n. 2, 2010.

17

Gabriela Spagnuolo Cavicchioli

LITERACIES: AMPLIANDO O CONCEITO

Este texto parte de reflexões construídas na pesquisa de Mestrado *Competências audiovisuais e os novos letramentos na escola*, desenvolvida por Gabriela S. Cavicchioli (2015), sob orientação da Profa. Dra. Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.335-353

Cada vez mais as discussões sobre alfabetização e lentamente têm crescido e percebemos que diversos autores mencionam termos como *literacy*, *literacia*, alfabetização/ letramento audiovisual/digital/ midiático, entre outros em suas reflexões. Cabe tentar definir cada um e contextualizar essa discussão em seus contextos de usos, tal como fizemos em nossa pesquisa, sobretudo a partir do letramento midiático e audiovisual (Cavicchioli, 2015).

O termo alfabetização se refere ao processo de construção da leitura e escrita e nos últimos anos tem sido entendido como aquisição do código. Já o processo de letramento é uma tentativa de tradução do termo *literacy*, e refere-se à condição social de estar alfabetizado, ou seja, de entender a língua escrita em sua função social, para além de saber ler e escrever. (Soares, 2005; Cagliari, 2005).

Raymond Williams (2007) situa a historicidade do termo “*literacy*” - que na língua inglesa provém do termo literatura e não do alfabeto – e esclarece que seu objetivo era transmitir a ideia de conhecimento reconhecido pelos padrões nacionais e modelos formais de aprendizagem. Para ele, os laços que hoje ligam “*literacy*” e “literatura” resumem-se apenas ao termo, e destaca que “no final do século XIX, *literacy* (e seu adjetivo “literato”) era uma palavra nova, inventada para expressar a aquisição e a posse de aptidões consideradas cada vez mais gerais e necessárias” (idem, p. 188).

Ao emergir uma educação massiva – ou seja, um maior número de pessoas aptas a ler e escrever além da elite – o termo *literacy* foi mais utilizado visando discernir quem possuía tais habilidades. Em outras palavras, compreender o que está escrito em uma frase não significa interpretar a mensagem, e escrever um recado não significa que se fará entender. Para Drotner (1992 apud Livingstone, 2011) “o advento de um público letrado, porém não crítico, gerou uma série de *pânicos morais* acompanhando cada nova mídia e, hoje, cada meio interativo novo” (p. 20). Por sua vez, Soares (2005, p. 17) esclarece

que “implícita no conceito de *literacy*, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Em meio a estas reflexões, Fantin (2007, 2008) problematiza o que significa estar alfabetizado no atual contexto de uma sociedade tecnológica, midiaticizada e globalizada. Em alguns de seus textos o termo alfabetização dá a ideia da apropriação da leitura-escrita como aquisição dos códigos alfabéticos, enquanto que “*literacy*” refere-se ao ser letrado, que vai além apenas da leitura ou escrita, mas sim de sua função social (Fantin, 2008, p. 73). Noutros textos considera que o termo alfabetização, no sentido usado por Paulo Freire, já remetia ao sentido de letramento que é dado hoje. E por vezes considera a tradução de “*literacy*” como letramento ou usa apenas o termo *literacia* no original.

Rivoltella (2005) critica a atribuição do termo alfabetização apenas relacionado ao ato de ler e escrever; habilidades estas postas como independentes, “não como uma gama de práticas sociais pertencentes às diversas mídias” (Fantin, 2008, p. 78). Desse modo, no contexto da sociedade atual, a autora utiliza o termo no plural uma vez que entende que diversas tecnologias e mídias exigem também diferentes *literacies*.

Podemos identificar outras expressões que corroboram a ideia de diferentes literacias, cada uma com suas especificidades: *Media Literacy* (Buckingham, 2006); *New literacies* (Lankshear e Knobel, 2011); *Multiliteracies* (Cope e Kalantzis, 2000); *Informational e Digital Literacy* (Rivoltella, 2008); *Internet Literacy* / “literacidade” na internet (Livingstone, 2011); Multiletramentos (Fantin, 2013, Rojo, 2013); letramento digital (Buzato, 2003; Xavier, 2004; CRUZ, 2010); literacias midiáticas (Borges, 2014); Competências comunicativas audiovisuais (Aguaded e Ferrés, 2010); *New Media Literacy* (Jenkins, 2006).

Por vezes, tais conceitos são usados como sinônimos, como por exemplo, quando Quintão (2014) relaciona o conceito de educação midiática ao de Buckingham (2010), com expressões como literacia midiática; letramento midiático; alfabetização midiática; competências midiáticas; comunicação-educação; educação pela comunicação; educação em meios; educação midiática, e ainda, educomunicação.

Diante de tais termos, buscaremos evidenciar algumas possíveis aproximações teóricas, reforçando as nossas escolhas conceituais.

Ao relacionar mais de vinte definições ao termo *media literacy*, Potter (2004), elucida que estes se referem à “habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos” (apud Livingstone, 2011, p. 21). Tal definição foi apresentada pela *National Leadership Conference on Media Literacy*, no ano de 1992, nos Estados Unidos (Aufderheide, 1993; Christ e Potter, 1998 apud, Livingstone, 2011, p. 21).

Informational literacy foi definida em evento internacional da área como um termo que “engloba saber sobre os interesses e necessidades por informação, e a habilidade de identificar, apontar, avaliar, organizar e criar efetivamente, usar, e comunicar informações a respeito de questões e problemas disponíveis”, como destaca Livingstone (2001, p. 22). O documento mais recente da UNESCO que trata de um currículo para a formação de professores, *Media and Information Literacy*, foi traduzido no Brasil como Alfabetização Midiática e Informacional.

Outro termo utilizado por alguns autores é o das *Multiliteracies*, que tem sido traduzido como multiletramentos e inclui as “novas gramáticas audiovisuais e digitais e envolvem um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões” (Livingstone, 2001, p. 21-22). É importante frisar a pluralidade de literacias para além dos diversos meios, percebendo também a

“natureza social da literacy e de suas diversas formas de uso nas diferentes culturas e sociedades” (Livingstone, 2001, p. 80).

Ao enfatizar que nossa sociedade complexa é permeada por um cruzamento de culturas, Aguaded (2014) destaca a necessidade da alfabetização midiática no contexto tecnológico dos dias atuais. O termo se refere ao que o autor entende pelo uso inteligente dos meios, e mais do que isso, constituindo-se a partir das experiências das crianças, englobando a proteção e prevenção, já que implica um uso seguro da internet e de outros meios de comunicação por meio de “saídas inteligentes contra conteúdos nocivos”. O autor ressalta o movimento dialético e evolutivo dos conceitos que, numa expressão linear e para melhor entendimento, passou do entendimento de alfabetização para alfabetização audiovisual e para alfabetização digital, e hoje utiliza a alfabetização midiática englobando as múltiplas linguagens.

Para Marcelo Buzato (2003) letramento digital é o conjunto de conhecimentos que auxiliam a participação dos sujeitos em práticas letradas mediadas por computadores ou outros dispositivos eletrônicos. Para ele, isso implica dizer que não se trata apenas dos conhecimentos técnicos que dão suporte para uso de aparatos tecnológicos. O autor defende que a “inclusão social digital” não se trata apenas de codificar e decodificar a escrita, mas de inserir os cidadãos em práticas significativas, familiarizando-os de alguma forma com o sistema simbólico que as permeiam.

Neste caminho, Dulce Cruz (2010) se apoia em Xavier (2004) para defender uma proposta de letramento digital que implica em práticas para além da leitura e escrita tradicionais, ou seja, de letramento e alfabetização. Assim, para ela, estar letrado digitalmente pressupõe consumir e reproduzir as tecnologias digitais, como também exercer práticas de escritas digitais efetivas, “ou seja, as práticas de letramento se referem à maneira cultural de pensar, agir, ler e escrever

de uma comunidade ou grupo de indivíduos e suas interações com a linguagem” (Cruz, 2010, p. 2-3).

Nas últimas décadas, a discussão frente ao tema letramento tem apresentado concepções teóricas em nível nacional e internacional - como buscamos elucidar ao longo deste tópico - que, muitas vezes, manifestam certas lacunas. No entanto, quando analisadas mais a fundo até parecem fazer parte de uma única matriz teórica (Bevilaqua, 2013).

Assim, é importante frisar que embora a denominação “Novos Estudos de Letramento”, tenha como principal expoente o pesquisador Street (1984), o termo “Novos Letramentos”, surge na década de 90, no contexto do conceito “*Multiliteracies*”, criado pelo grupo de teóricos conhecido mundialmente, o *New London Group*, que discutia problemas enfrentados pelo sistema de ensino anglo-saxão. Eles elaboraram o documento “manifesto programático” (Cope; Kalantzis, 2000) em que explicitam o prefixo “multi”, de *multiliteracies* e que tem sido denominado por multiletramentos (Bevilaqua, 2013, p. 102).

[...] os Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos representam dois campos teóricos para o estudo do letramento altamente imbricados. A separação não é estanque nem permanente; pelo contrário, ambas as teorias possuem mais pontos convergentes do que divergentes. Se considerarmos a origem temporal de ambas, é possível deduzirmos que os Multiletramentos emergiram no seio dos Novos Estudos do Letramento, compartilhando, com este, o novo foco no social (Bevilaqua, 2013, p. 111).

Partindo dessas premissas e considerando as diferentes formas de linguagem (escrita, audiovisual, digital, etc.) e suas características próprias, evidenciamos que o processo de aprendizagem hoje é complexo, corroborando o que compreendemos por *múltiplos letramentos ou multiliteracies*, na perspectiva da Mídia-educação (Fantin, 2008). Por sua vez, as múltiplas habilidades e competências

que constituem a *Media Literacy*, englobam leitura, escrita, interpretação crítica, produção e participação nas, com e através das mídias.

Nesse processo de definições conceituais, “o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea e na educação” (Fantin, 2008, p. 84). Segundo a autora, “[...] se o entendimento de *media literacy* é plural, sua definição continua difícil. [...] Conceitualizada como característica da tecnologia ou do indivíduo, a dificuldade também reside na demarcação dessas fronteiras [...]” (ibidem, p. 78).

Assim, é preciso criar condições para que os processos de análise, criação e participação relacionados aos meios sejam mais ativos e interativos, permitindo ao sujeito comunicar, pensar e criar, “produzindo cultura de modo reflexivo” (Fantin, 2008, p. 71). Nesse processo, retomamos as reflexões de Freire argumentando que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. (1982, p. 16).

Para além do campo da alfabetização das letras e palavras, Rojo e Moura (2012) também utilizam o termo multiletramentos e “se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização” (p. 36). Segundo eles, a criança pode ser inserida em processos de multiletramentos a partir da leitura de imagens, expressões, rótulos, entre outros.

Nesse processo de múltiplos meios e suas linguagens, Freire (1983) ressalta que a linguagem audiovisual acrescentará algo à outra, mas não a substituirá. Na relação entre novas e velhas mídias¹,

1 Entendemos a relação das velhas mídias e novas mídias num movimento de convergência e não de substituição, de forma que ambas se encontrem lado a lado.

Livingstone (2011) considera que as mídias mais antigas, (rádio, televisão, quadrinhos, entre outras) permitem o acesso ao conteúdo propagado para todas as pessoas, jovens, velhos, adultos ou crianças, mesmo que não apresentem tanta aptidão com os aparatos tecnológicos.

Não defendemos deste modo, apenas o uso e avaliação crítica das tecnologias, mas também uma apropriação dialética da cultura por meio da interação com outros suportes e gêneros, como livros, músicas, filmes, ou seja, com a arte em diferentes sentidos, etc. Importante questionar como os sujeitos se relacionam e se apropriam do repertório cultural, se grande parte deste consumo está relacionada ao acesso à diferentes meios digitais. Rojo e Moura defendem que:

Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos - digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, áudio), informacional (busca crítica da informação) - ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (2012, p. 37).

Assim, tendo como pano de fundo a natureza dinâmica da Mídia-educação (Fantin, 2014), nos apoiamos nas múltiplas linguagens para pensar os multiletramentos e novas práticas na escola.

NOVOS APRENDIZADOS, NOVOS LETRAMENTOS

As instituições sociais se constituem e apresentam uma estrutura a fim de cumprir determinados objetivos. A instituição escola, por exemplo, tem como função social a socialização (e produção) de conhecimentos sistematizados produzidos pelo homem ao longo do tempo, e pode ser entendida como “espaço em que arte, comunicação e cultura devam se articular plenamente às formas e conteúdos do

ensino curricular” como sugerem Fantin e Girardello (2014). Desse modo, a escola deveria acompanhar os avanços da sociedade, sempre em movimento, mesmo porque os próprios professores “além de formadores também são usuários e consumidores na atual sociedade” (Ferrés, 2014). No entanto, podemos dizer que a escola parece estar presa no passado, com preocupações e posturas que não condizem com o mundo tecnológico e globalizado em que nos encontramos.

A partir do desenvolvimento e acesso aos meios de comunicação, imagens visuais e sonoras permeiam o ambiente de formação dos sujeitos, como já comentamos. As instituições escolares precisam estar atentas a essas questões, porém percebemos que os jovens terminam de frequentar o ensino obrigatório sem o preparo para refletir e utilizar essas ferramentas midiáticas e tecnológicas, já que mesmo não sendo trabalhadas em âmbito escolar, estão fortemente presentes fora desse espaço. Concordamos com Buckingham (2010, p. 44) quando afirma que “as crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor”.

Alguns autores argumentam que isso se deve à resistência dos professores, que existe por conta de diversos motivos, dentre eles, como destaca Buckingham (2010), uma insegurança frente o controle do processo educativo em que buscam otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a alfabetização se mostra como elemento central da educação e, diante das diversas facetas do fracasso escolar, essa questão tem sido cada vez mais contemplada nas políticas públicas², nas discussões curriculares e nas práticas educativas. No

2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, “compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. Ver mais: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 27 set. 2014.

entanto, na especificidade do conceito de alfabetização, “la cuestión está en que, mientras que la “lectura” se concebía tradicionalmente en términos *psicológicos*, la “alfabetización” siempre ha sido un concepto mucho más *sociológico*” (Lankshear e Knobel, 2011, p.28). Assim, proveniente da psicolinguística, o conceito estava diretamente relacionado à habilidade de decifrar textos e codificá-los.

Em uma perspectiva sociocultural, fica inviável separar o que está se entendendo por alfabetismo das práticas sociais e é assim que Lankshear e Knobel discutem os “*novos alfabetismos*”, a partir de uma “dialética alfabetizadora”. Para eles, a partir da Revolução Industrial (século XVIII) algumas características sociais começaram a ser pensadas de formas diferentes, incluindo a alfabetização, partindo de novas reflexões chamadas de *mentalidades*: “[...] podemos interpretar las mentalidades como conjuntos de premisas, creencias, valores y formas de hacer las cosas que nos orientan hacia lo que experimentamos y nos inclinan a responder más de unas formas que de otras” (Lankshear e Knobel, 2011, p. 44).

Assim, as mudanças propiciadas com o advento das tecnologias implicam em novas formas de pensar o mundo e a partir disso, uma nova mentalidade vem ganhando espaço, contemplando os chamados *novos alfabetismos/novos letramentos*, entretanto, para os autores não parece que a escola tenha acompanhado substancialmente essas mudanças em suas práticas de “alfabetismos convencionais”. Afinal, o contato dos alunos com essas *novas linguagens* parece acontecer mais na educação não formal, ou seja, fora das instituições escolares, já que “*no sabemos cómo abordar estos tipos nuevos desde el punto de vista educativo*”(idem; ibidem, p. 44).

Os autores esclarecem algumas diferenças entre as mentalidades presentes nesse processo. Consideram como primeira mentalidade os pressupostos de um mundo igual ao de antigamente, apenas mais tecnológico e sofisticado, com uma visão “industrial” da produção

e com atenção à inteligência individual. A segunda mentalidade diz respeito a uma visão diferente da sociedade, onde o mundo de hoje se diferencia de tempos atrás, principalmente por conta do surgimento e desenvolvimento das “tecnologias eletrônicas digitais interconectadas” (2011, p. 50). Engloba, assim, uma visão “pós-industrial” da produção, com atenção à inteligência coletiva, e com espaços abertos, contínuos e fluídos, diferentemente da primeira em que os espaços são fechados e específicos para uma única finalidade³.

Sobre a primeira mentalidade, podemos pensar nas limitações dos espaços escolares: os espaços de aprendizagem que não condizem com ambientes livres e lúdicos; o currículo sequenciado que delimita blocos de aulas de 40 minutos; a visão do professor como autoridade imposta; o conceito de alfabetização relacionado à leitura e escrita de forma instrumental, e outros sugeridos por Lankshear e Knobel (2011).

E a segunda mentalidade engloba a sociedade atual em mudanças e transformações, e por isso atribuem o adjetivo “novo” ao conceito, como no caso de “nova mentalidade” ou “novos letramentos”, uma vez que pesquisas revelam que grande parte das práticas alfabetizadoras mediadas por novas tecnologias tem a tendência em perpetuar o antigo e que nem sempre quando se fala de novas tecnologias na escola está implícita uma relação com os *novos alfabetismos* (Lankshear e Knobel, 2011, Fantin, 2013).

Muchos investigadores hablan del síndrome del “vino viejo en botellas nuevas” cuando descubren que las rutinas tradicionales de alfabetización de la escuela añaden en algún punto una nueva tecnología, sin que se modifique en absoluto lo esencial de la práctica. (Lankshear e Knobel, 2011, p. 65)

3 Por exemplo, sobre o uso seguro da internet, na primeira mentalidade se refere à seguridade do acesso por meio de filtros e outras formas similares de bloqueio no uso das redes, enquanto que na segunda mentalidade, seria mais viável uma seguridade relacionada à adoção de respostas educativas e leitura crítica da mídia (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011).

Assim, os autores relacionam o “novo” às práticas sociais cotidianas que incorporam os pressupostos da segunda mentalidade, ou seja, as novas aprendizagens ligadas às mudanças sociais, ao crescimento dos meios de comunicação, e ao acesso e consumo dos meios, a partir de práticas de leitura crítica das mídias, produção, participação, entre outras.

Lankshear e Knobel destacam algumas práticas de novos letramentos a partir do uso/produção/participação em exemplos como: *Podcasting*: formas de transmissão de artigos multimídia na internet (arquivos de áudio digital) de músicas, narrativas, comentários falados criados pelos próprios usuários; *MOOC*⁴: curso online oferecido a várias pessoas ao mesmo tempo, que utiliza o audiovisual como meio; *MOO*⁵: sistema de acesso multiusuário, baseado em texto e que requer comunicação em tempo real; *Blog*: páginas de rápida atualização que visa fomentar sistemas de participação para seu usuário; *Remix*: reprodução de conteúdo com elemento autoral, podendo ser em forma de paródia ou colagem, utilizando imagens, vídeos, músicas, etc. - sendo exemplos *remix digital* ou *remix de anime*; sites de compras de usuário para usuário, como o caso do site e-bay, mercado livre, etc.; *Machinima*: narrativas criadas a partir de cenas de jogos de vídeo-games; práticas *fan* como a *Fanfiction*: produções com conteúdos ficcionais, realizadas por fãs, de maneira independente; *Memes*: unidade de informação que ao ser consumida pode se multiplicar em unidades de informações autônomas; entre outros (Lankshear e Knobel, 2011).

Além dos exemplos acima, Rojo e Moura (2012) também situam algumas práticas de multiletramentos com produção de textos digitais de diversas ordens (animações, *stop motion*, *machinemas*, animes, *remixes*, *mashups*, vídeoclipes, *fanclips*, etc.); hipertextos/hipercontos

4 Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*.

5 MUD (“jogo virtual”) Orientado a Objetos.

(textos interativos onde o conteúdo se desloca de acordo com a escolha do usuário); webséries (séries em audiovisual disponibilizadas em plataformas da internet); paródias (modificar conteúdos, levando para crítica ou humor); entre outros.

Interessante observar que Lankshear e Knobel (2011) trazem exemplos de novos letramentos que convergem com o que Jenkins (2006) chama de “comunidades de conhecimento”, englobando a capacidade de reunir conhecimentos e habilidades comuns frente um mesmo objeto/objetivo. Nessa perspectiva, é possível que sujeitos se cruzem virtualmente em busca de interesses ou causas semelhantes, tentando, cada indivíduo, contribuir com aquilo que se conhece ou simplesmente o move dentro de determinado engajamento. Para ele, quando se vive em sociedade, o desafio é saber operar no âmbito dessas “culturas de conhecimento” analisando as possibilidades a partir de tais saberes reunidos.

Lankshear e Knobel (2011) destacam alguns sites que vão ao encontro desses novos aprendizados, tema central nessa discussão: *Google.com*: serviço de buscas de informações, incluindo imagens, vídeos, sons e outros que exigem habilidades de localização e utilização para um melhor desempenho nas buscas, em que o usuário ao mesmo tempo que localiza informações, contribui na construção de uma base de dados continuamente melhorada e dinâmica, com a ajuda do sistema de classificação de páginas do *Google*; *Wikipedia.org*: enciclopédia elaborada, alimentada e corrigida de forma colaborativa e contínua, em que as informações podem ser modificadas ou terem seu conteúdo ampliado por qualquer pessoa que se sentir apta a fazer); *Amazon.com*: mais do que simplesmente vender um livro, é possível interagir e manifestar opiniões a respeito da obra e dos serviços, além de contribuir com índices de popularidade de uma obra); e o *Flickr.com*: serviço popular de publicação e compartilhamento de fotografias, em que os usuários podem interagir a partir de “etiquetas”, uma espécie de

legenda, e atribuir palavras que demonstram seu olhar sobre a imagem criando seus próprios significados e contribuindo para futuras buscas, sendo que estas palavras estarão relacionadas a tais fotografias.

A respeito do compartilhamento de habilidades e conhecimentos em que se pode assumir funções simples ou sofisticadas a partir do movimento e propagação online, Jenkins (2006) exemplifica que, “os fãs de Matrix criaram guias elaborados que os ajudam a seguir informações sobre o movimento de resistência ficcional *Zion* representado no filme” (p. 40). E cita outro exemplo em que milhões de jogadores se relacionaram em busca de pistas em uma caça ao tesouro, que envolveu diferentes estados e habilidades diversas entre o público participante nos Estados Unidos. E diz que não se pode negar que o trabalho em grupo e a busca por soluções de problemas seja bastante interessante:

Estas comunidades de conhecimento alteram a própria natureza do consumo de mídia, uma virada da mídia personalizada – onde o foco se dá na ideia da revolução digital em direção a mídia socializada, computadorizada, cuja centralidade está na cultura da convergência midiática (Jenkins, 2006a, p. 40).

O autor critica a escola que não oportuniza o educando ter contato também com fontes do mundo virtual e instrumentos de trabalho, instruindo e mediando-o para que consiga discernir uma fonte fidedigna de informações das demais.

Para serem participantes significativos em tal comunidade de conhecimento, os estudantes precisam adquirir maiores habilidades em acessar a confiabilidade nas informações, que podem vir de múltiplas fontes, sendo algumas governadas por guardiões tradicionais e outras precisando ser cheçadas duas vezes para seguir sua confiabilidade, ou mesmo podendo até ser vetada em uma comunidade de inteligência coletiva (Jenkins, 2006, p. 40).

Para ele, é preciso analisar com cuidado os dados obtidos, conforme citação, percebendo as forças e limites destas novas possibilidades de atuação em comunidades. E afirma que “os erros de informação emergem, são retrabalhados, refinados e deixados de lado antes que surja um novo consenso. Somos ensinados a pensar em conhecimento como produto, mas no interior de uma inteligência coletiva, é sempre também um processo” (2006, p. 43).

Assim, a lógica de uso das tecnologias se dá a partir da participação, onde os sujeitos têm a possibilidade de criar seus próprios significados, como nas redes ou comunidades de conhecimento. Ressalta-se aqui a necessidade em priorizar estratégias que levem o sujeito a ser capaz de realizar uma seleção das informações de forma reflexiva, tal como propõe o conceito de *information literacy* que vimos anteriormente. Porém, historicamente as escolas e outras instâncias formadoras de sentido depositam a confiabilidade em editores, jornalistas, bibliotecários ignorando o fato de que a maioria tem acesso a demais informações e assuntos a partir da rede on-line, diz Jenkins (2006).

Assim, um dos grandes desafios no contexto dos novos letramentos/novos alfabetismos é não apenas dar base para reflexão sobre prós e contras de determinada fonte de informação, mas também dar suporte para que os estudantes e sujeitos ativos da sociedade consigam discernir o que está por trás das palavras escritas, o que “vai mais além”⁶. Freire (1982) diz que a raiz da educação está na busca dos sujeitos em “ser mais”, e para ele, “em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem.

6 Na medida em que a internet possibilita formas baratas, acessíveis, variadas e dispersas de distribuição do conhecimento, a ênfase na literacidade crítica precisa ser ampliada para incluir a busca por informações, a navegação a seleção de informações, avaliação de relevância, avaliação das fontes, julgamento sobre a confiabilidade, identificação de erros (Livingstone, 2011, p. 24).

A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar [...]” (p. 32).

Nesse sentido, algumas iniciativas positivas foram citadas por Jenkins (2006) num projeto do MIT – *New Medical Literacies*, nos Estados Unidos. Ele aplicou inúmeras atividades a estudantes, com o objetivo de despertar a compreensão frente a manipulação de imagens, verificando representações de verdade e fictícias, utilizando diferentes técnicas.

(...) em uma atividade de manipulação de imagem, os estudantes procuram a figura de um evento (como a marcha de Washington ou assassinato de Kennedy) e são ensinados a ver como é que mudar uma foto pode mudar seu significado. Ao manipular imagens, os estudantes tornam-se familiares com os retratos e com a forma em que podem ser alterados, de modo a persuadir e influenciar. Ao desenvolverem essa habilidade de manipulação, os estudantes são encorajados a pensar sobre por que suas representações de imagem, som e texto são alteradas, e o que isso significa para eles enquanto consumidores, leitores e cidadãos (idem, p. 46).

Nos exemplos citados por Jenkins (2006), percebe-se a divulgação e compartilhamento dos dados e considerações relevantes em rede.

Estudantes que têm aula de cidadania poderiam ser encorajados a mapear seu governo local usando um programa parecido com Wikipédia, reunindo nomes de funcionários do governo, relatórios sobre reuniões governamentais, audiências públicas, debates públicos-chave de cada lugar. As informações seriam acessíveis ao outro em suas próprias comunidades. Também poderiam comparar notas com estudantes que moram em outras partes do país, a fim de identificar alternativas políticas que pudessem abordar problemas ou preocupações em suas comunidades (Jenkins, 2006, p. 43).

Certamente haveria muitos aspectos a explorar a partir da atualização de tais exemplos, inclusive problematizar certos usos na

perspectiva do controle de dados, *Fake News*, etc. Mas tais questões provavelmente já estão sendo objetos de novas pesquisas.

O DESAFIO DA ESCOLA CONTINUA

A partir do exposto, consideramos que as escolas podem se tornar comunidades de conhecimento na perspectiva da inteligência coletiva uma vez que podem estimular a reunião de estudantes em busca de soluções de problemas e interpretações, obtendo melhores e mais complexos resultados a cerca de um tema. E é com esse entendimento que buscamos contribuir com as reflexões conceituais acerca deste tema, a fim de construir práticas e teorias que dialoguem com outras possibilidades para a educação.

REFERÊNCIAS

AGUADED, J. I. A importância do desenvolvimento de competências midiáticas na sociedade globalizada. In: *I Simpósio Internacional de Literacia Midiática*. Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 08 set. 2014.

BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (orgs.). *Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos*. Projeto de pesquisa, Edital Universal - CNPQ, 2014.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul.: 9-14. 2013.

BUCKINGHAM, D. *Crece en la era dos medios*. Ediciones Morata, Madrid, 2000.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, nº 3, p. 37- 58, set./dez., 2010.

BUZATO, M. E. K. *Letramento digital abre portas para o conhecimento*. EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: <www.educarede.org.br>. Acesso em: 08 out. 2014.

CAVICCLHIOLI, G. S. *Competências audiovisuais e os novos letramentos na escola*. Dissertação de Mestrado (Educação). PPGE:UFSC, Florianópolis, 2015.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CRUZ, D. M. Jogos eletrônicos; educação, letramento digital. Artigo científico apresentado ao eixo temático “Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição” do *IV Simpósio Nacional da ABCiber* – Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura - Rio de Janeiro, RJ - 2010. Disponível em: <<http://abciber.org.br/simposio2011/anaais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/320-502-1-RV.pdf>> . Acesso em: 12 set. 2014.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, vol. 13, 2008, pp. 69-85.

FANTIN, M. *Novos e velhos problemas no contexto PROUCA: fronteiras entre BA e SC*. Trabalho encomendado GT 16, 36ª Reunião Anual ANPED, Goiânia. 2013.

FANTIN, M. *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais*. Projeto de Pesquisa, 2014.

FANTIN, M. *I Desafios da Mídia-educação e das multiliteracies: formação, práticas e pesquisa*. Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens *Simpósio Internacional de Literacia Midiática*.

Participação na Sessão 3 - Mídia-educação: conceitos e práticas. (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e cultura. *II Simpósio LusoBrasileiro Em Estudos da criança*. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 25 e 26 de agosto de 2014.

FERRÉS, J. Comunicação e Competências Midiáticas na era digital. In: *I Simpósio Internacional de Literacia Midiática*. Minicurso, Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

FERRÉS, J. Competências midiáticas: dimensões e indicadores. In: *I Simpósio Internacional de Literacia Midiática*. Participação na Sessão 4. Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM), Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

JENKINS, H. (org.). Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century. *Building the field of digital media and learning*. MacArthur, 2006. Disponível em: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. 3a. ed., Ediciones Morata S.L.; Madrid, 2011.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*. São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66/99>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

QUINTÃO, V. Literacia na formação universitária: uma reflexão sobre formação para desenvolvimento de competências midiáticas na Faculdade de Educação – UNB. In: *I Simpósio Internacional de Literacia Midiática*. Participação na Sessão 1 - A literacia midiática na formação universitária. Organização Grupo de Pesquisa Redes, ambientes imersivos e linguagens (PPGCOM). Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 09 set. 2014.

RIVOLTELLA, P. C. Formar a competência midiática: novas formas de consumo de perspectivas educativas. *Revista Comunicar*, XIII, nº 25, 2º semestre, 2005. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-167>>. Acesso em: 01 set. 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, B. V. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, New York, vol. 5, nº 2; p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

WILLIAMS, R. *Palavras chaves: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

18

Rodrigo Ferrari

INCORPORAR E SER INCORPORADO PELO CINEMA

*Este artigo é uma reflexão a partir da pesquisa de Doutorado *Ensinar-Aprender cinema através da percepção-cognição incorporada*, realizada por Rodrigo D. Ferrari (2015), sob orientação da Profa. Dra Monica Fantin*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.354-368

Os campos da Educação e do Cinema se cruzam desde o século XX através dos processos de formação cultural e social (Xavier, 2008). Fantin (2011), complementa que o uso educacional mais comum do cinema é na dimensão de instrumento didático, mas que também é tematizado como objeto de estudo, abrangendo o ensino-aprendizagem da linguagem cinematográfica, da experiência estética e do exercício da reflexão crítica. Pode-se também educar através da produção cinematográfica, proposta em que a centralidade é a experiência da prática do cinema pelos professores e alunos. Estas dimensões não são categorias isoladas e muitas vezes, todas elas se articulam numa mesma proposta, que Fantin (2011) denomina de educação com e sobre o cinema.

Como processo educativo, o ensino do cinema é uma prática cultural construída sobre diversos fundamentos filosóficos e científicos, entre eles, os conhecimentos que procuram explicar as relações entre os nossos processos cognitivos e a realidade. Varela, Thompson e Rosch (1993), sugerem que os modelos explicativos hegemônicos de nossas experiências de percepção e conhecimento da realidade se desdobram de teorizações sobre os processos computacionais do cérebro e da mente. Para além destas possibilidades de teorizações há outros caminhos e é um deles que iremos percorrer neste texto como ponto de partida teórico para organizar as práticas de ensino-aprendizado do cinema. O primeiro passo é o reconhecimento da complexidade relacional entre o corpo, o mundo e a mente e a superação de concepções reducionistas.

Nosso corpo não desenvolve apenas uma função de mediação sensorial ou apenas executa o que o cérebro e o ambiente externo demandam, mas constitui o dispositivo principal através do qual, realizando experiências, desenvolvemos a aprendizagem e produzimos conhecimento. Isto é um grande

avanço, sobretudo porque toda nossa tradição didática foi construída na direção oposta¹ (Rivoltella, 2012, p. 109).

Na filosofia moderna, escreve Merleau-Ponty (2003), corpo e mente são categorias constitutivamente separadas. Segundo o autor, esta clivagem entre sujeito e objeto é artificial e posterior à evidência de que percebemos e conhecemos o mundo através de nossas unidades corporais sempre em relação ao mundo. Merleau-Ponty (2003) sugere que a separação entre sujeito e objeto deva ser suspensa e o que permanece é um fenômeno que se mostra através da impossibilidade de separar nossas experiências como unidades corporais onde e enquanto vivemos.

Varela, Thompson e Rosch (1993) ampliam os horizontes da revisão filosófica do autor para o campo das ciências cognitivas. Uma das variações científicas mais recentes das explicações empiristas sobre os fenômenos da percepção e cognição é a psicologia cognitiva contemporânea. Nesse caso, a mente deixa de ser um espírito² que sobrevoa o mundo para ser explicada como um programa de computador que capta as informações da realidade objetiva. Porém, Varela, Thompson e Rosch (1993), demonstram que não é exatamente assim que percebemos e conhecemos.

(...) as cores não são categorias que pertencem a um mundo objetivo independente de nossas capacidades perceptivas e cognitivas. As categorias vermelho, verde, amarelo, azul, roxo, laranja, assim como luz/quente, escuro/frio, amarelo-com-verde, etc., dependem de nossas experiências, consensos e incorporações: dependem da história de nossos

1 Original em Italiano: *"il nostro corpo, cioè, non svolge solo una funzione di mediazione sensoriale ed executiva tra il nostro cervello e il mondo esterno, ma costituisce il dispositivo principale attraverso il quale, realizando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza"* (Rivoltella, 2012, p. 109).

2 A palavra *espírito* neste texto é utilizada como referência ao ser abstrato que potencialmente habita um corpo material.

acoplamentos estruturais biológicos e culturais³ (Varela; Thompson; Rosch, p. 171, 1993).

Assim como o ser-no-mundo é um fundamento ontológico, o acoplamento estrutural é uma explicação filogenética e ontogênica de que somos organizações autopoieticas acopladas estruturalmente ao meio. Para Varela, Thompson e Rosch (1993), a percepção e a cognição emergem no acoplamento estrutural dos organismos que simultaneamente moldam e são moldados pelo meio. A estrutura de um organismo é sua unidade corporal, por isso, as modificações que ocorrem nos organismos durante o acoplamento estrutural são nomeadas por Varela, Thompson e Rosch (1993) de incorporações.

Descobertas neurocientíficas (Rizzolatti; Fadiga; Gallese; Fogassi, 1996), corroboram com o modelo explicativo de acoplamento estrutural. Durante a realização de experimentos de monitoração da atividade elétrica do córtex de macacos, Giacomo Rizzolatti e outros pesquisadores identificaram um mesmo padrão elétrico quando os macacos executavam uma ação motora simples e quando os animais apenas observavam a mesma ação sendo executada por outro macaco ou outro homem. Recentes pesquisas realizadas com a leitura de imagens do funcionamento do córtex humano através de ressonâncias magnéticas demonstram que os mecanismos de simulações neurológicas também estão presentes e funcionam da mesma maneira nos homens (Rizzolatti; Fadiga; Gallese; Fogassi, 1996).

O sistema neurológico de espelhamento demonstra que ao observarmos uma ação, antes de processarmos a informação visual que “recebemos” do meio, percebemos e conhecemos a ação executada pelo outro através de simulações neurológicas em nossos

3 Texto original: “*They also serve to illustrate the point that color categories are not to be found in some pre-given world that is independent of our perceptual and cognitive capacities. The categories red, green, yellow, blue, purple, orange-as well as light/warm, dark/cool, yellow-with-green, etc.- are experiential, consensual, and embodied: they depend upon our biological and cultural history of structural coupling*” .

córtex das ações que observamos. Isto é totalmente distinto do modelo de percepção e cognição como processamento de informação porque é independente do conceito dicotômico de sujeito e objeto.

Estes fundamentos científicos e filosóficos nos inspiraram na investigação e criação de uma proposta didática para o ensino do cinema, desenvolvida na pesquisa de doutorado (Ferrari, 2015). Para isso desenvolvemos a Oficina KINO na forma de um website que pode ser acessado em <https://rdferrari.github.io/kino/>. A Oficina KINO é composta por cinco módulos: I) Introdução; II) Fotografia Cinematográfica; III) Movimento de Câmera; IV) Montagem Visual; e V) Avaliação. Cada módulo foi organizado por um conteúdo conceitual introdutório, sugestões de aprofundamento e propostas de atividades. A Oficina Kino foi utilizada como instrumento de pesquisa com cinco participantes, todos com experiências teórico-práticas no ensino-aprendizagem do cinema brasileiro. Em síntese apresentamos oito eixos reflexivos como resultados destas experiências:

- a. *Incorporações*: A compreensão teórica dos mecanismos e fenômenos da percepção e da cognição incorporadas podem ser apresentadas em diferentes níveis de profundidade. Entretanto, a chave para o desenvolvimento deste tema é a centralidade do corpo e da corporeidade como “sujeito” da percepção e da cognição. Nesse sentido, o mapa conceitual que construímos pode orientar os caminhos dos professores de educação com e sobre o cinema, contanto que o caminho nunca seja reduzido ao mapa. Através deste mapa conceitual definimos que a Percepção e Cognição incorporadas pode ser definida sinteticamente como o fenômeno de perceber e conhecer através do corpo e da corporeidade. *Perceber e conhecer é incorporar, ser percebido e conhecido é ser incorporado.*
- b. *Incorporações e cinema*: as teorizações cinematográficas, historicamente, foram construídas com base na tradição

filosófica e científica dualista que interpreta e explica a percepção e a cognição numa dimensão simbólica (Stam, 2003) como fenômenos e mecanismos exclusivamente mentais. Obviamente que nessa história há exceções, das quais destacamos o trabalho de Merleau-Ponty realizado nas décadas de 1940 até 1960.

- c. *Incorporações, educação e cinema:* Um desdobramento da centralidade da dimensão simbólica nas teorizações cinematográficas é a permeabilidade do mesmo padrão reflexivo na educação com e sobre o cinema. Como instrumento, o cinema é utilizado hegemonicamente pela educação como texto de apoio didático no ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares. Como objeto de estudo, nas dimensões instrumentais, críticas e criativas o foco permanece na dimensão simbólica e o ensino-aprendizagem do cinema se aproxima das práticas de alfabetização, no sentido freireano, de aprender a ler e escrever o mundo, nesse caso o cinema. Nas dimensões instrumentais, críticas e criativas ensinar-aprender a fotografia cinematográfica, o movimento de câmera e a montagem visual nas dimensões simbólicas e de incorporações são vivências semelhantes, porém não são iguais. Da centralidade do corpo/corporeidade nos mecanismos e fenômenos de percepção e cognição é possível abrir novas possibilidades e limites para se ensinar-aprender cinema, como observamos na Oficina KINO. As incorporações também ampliam as possibilidades reflexivas de análise e interpretação fílmica, de leitura e escrita.
- d. *Estrutura didática:* Transferindo a reversibilidade de incorporações entre o sentiente e o sensível, apresentada por Merleau-Ponty (2003), e inspirados na metodologia EAS (Rivoltella, 2013), criamos a estrutura didática que utilizamos na Oficina KINO e que avaliamos positivamente como uma pista inicial para organizar o ensino- aprendizagem do cinema através das incorporações.

- e. *Incorporações e visibilidades*: por motivos teórico-metodológicos focamos na visibilidade, entrelaçamento entre o evidente e o visível, que é uma redução artificial da sensibilidade, entrelaçamento entre sentiente e sensível que o próprio Merleau-Ponty (2003) utiliza apenas como estratégia reflexiva, pois a sensibilidade é a integração sinestésica de visibilidades, tangibilidades, etc. Esta escolha não significa que a visibilidade é mais importante do que, por exemplo, a audibilidade cinematográfica.
- f. *Espectadores/Operadores de câmera*: A reversibilidade de incorporações entre os espectadores e os operadores de câmera é apenas uma redução específica das visibilidades cinematográficas. Há especificidades de entrelaçamentos entre os espectadores, atores, diretores de artes, maquinistas, continuístas, enfim, toda equipe cinematográfica. Nos concentramos nas especificidades de entrelaçamento entre espectadores e operadores de câmeras por motivos didáticos que se desdobram das facilidades contemporâneas de ter acesso às câmeras e também por avaliar que estas relações articulam as outras, pois, para que uma cena seja filmada é preciso que toda equipe cinematográfica se mobilize para tanto. Entretanto, os participantes relataram dificuldades técnicas mesmo nesta proposta simplificada. Inclusive, o uso de *selfie* apareceu como um elemento de discussão imprevisto que abre outras possibilidades de aprofundamentos para pesquisas posteriores.
- g. *Incorporações e remix*: a recriação de sequências de filmes demonstrou um potencial significativo no ensino-aprendizagem do cinema através das incorporações. Porém, a partir da ideia de remix de Lessig (2008), avaliamos que as atividades da Oficina KINO foram muito reduzidas e que uma proposta didática ideal seria constituída por recriações mais elaboradas, se possível que contemplassem desde a pré-produção até a pós-produção.

- h. *Limites e Possibilidades da Oficina KINO*: o uso da internet foi essencial para a realização da Oficina KINO, sobretudo, porque os participantes moravam em diferentes cidades do Brasil, porém, acreditamos que se houvesse a oportunidade de encontros presenciais e obviamente mais tempo, as contribuições pragmáticas poderiam ser mais qualificadas. A abertura das questões, propostas e atividades também foram um risco assumido, haja vista que se direcionássemos muito as atividades e reflexões poderíamos influenciar muito nas atividades e reflexões. Também levantamos a hipótese de que alguns enunciados das atividades da oficina talvez não estivessem claros o suficiente e/ou poderiam ter sido elaborados de outras formas, como por exemplo, elaborando a pergunta de outra forma, solicitando algum exemplo ou ainda como um relato em que determinado aspecto/conceito pudesse ser evidenciado. Por fim, a falta de tempo e o excesso de trabalho dos participantes limitou a qualidade da experiência.

Para concluir, propomos que o ensino-aprendizagem do cinema através da percepção e da cognição incorporadas se articula com o campo teórico-prático da educação com e sobre o cinema. Porém, o entendimento das diferenças entre as incorporações e as reflexões simbólicas deve ser bem delimitado, sobretudo, porque a articulação entre a recepção, produção e reflexão cinematográfica já fazem parte da educação com e sobre cinema (Fantin, 2006). Incorporar o cinema é, no âmbito da recepção cinematográfica, ver e ouvir os filmes, um entrelaçamento entre os espectadores, os filmes e a equipe de produção. Por outro lado, considerando a centralidade da reflexão na tradição didática sobre o uso do cinema na educação e nas teorizações do cinema, a recepção cinematográfica é entendida como um processo reflexivo de leitura descritiva, crítica e estética. Desse modo enfatizamos que incorporar um filme são mecanismos e fenômenos distintos da noção de leitura.

O mesmo ocorre na produção cinematográfica. Criar incorporações é produzir o visível e audível dos filmes, um entrelaçamento entre os espectadores, os filmes e a equipe de produção. Para criar as incorporações dos filmes, a equipe de produção cinematográfica incorpora os espectadores, literalmente se entrelaça aos espectadores para produzir os filmes. Não por acaso, o entrelaçamento entre o espectador e o operador de câmera é o exemplo que utilizamos na Oficina KINO, sendo que o corpo e a corporeidade do operador de câmera determinam o ponto de partida do que, como e de onde os espectadores veem os filmes.

Seguindo a mesma lógica da recepção como leitura, a produção cinematográfica é comumente entendida como escrita. Ambos, leitura e escrita, nas dimensões instrumentais, críticas e estéticas ocorrem no âmbito reflexivo da semiótica, da psicologia e psicanálise. Na perspectiva das incorporações propomos que antes de “ler” e “escrever”, o espectador incorpora e é incorporado pelo cinema, existindo um entrelaçamento específico entre os corpos (neurociência, ciências cognitivas e biologia) e corporeidades (fenomenologia) dos espectadores e a equipe de produção cinematográfica.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem do cinema através da percepção e da cognição incorporadas se articula com o campo teórico-prático da educação com e sobre o cinema fornecendo elementos para pensar uma base pré-simbólica, centrada no mundo vivido dos professores e alunos, situando, contextualizando e por vezes também problematizando o potencial reflexivo hegemônico da educação com e sobre o cinema. Um horizonte que pode abrir novas possibilidades e limites didático-pedagógicos, como observamos na Oficina KINO (Ferrari, 2015).

Por mais simplificadas que sejam, observamos que as experiências de recriações das incorporações demandam esforços e tempos que não se enquadram, por exemplo, no cotidiano do ensino

formal tradicional fragmentado em disciplinas. Argumentamos que o ensino-aprendizagem do cinema através das incorporações deveria ser proposto na lógica de um projeto em que o uso do remix possa ser explorado da forma mais aprofundada possível. Nesse caso, as tecnologias digitais demonstraram que podem proporcionar facilidades de acesso e produções cinematográficas para auxiliar o desenvolvimento desta proposta.

Observamos também que uso do *remix* como processo de recriação poderia ser entendido como simples imitação mecânica e acrítica. Porém, a diferença principal é o foco nas recriações como vivências pré-simbólicas de incorporações e não no produto recriado. As recriações possibilitam aos espectadores que eles literalmente incorporem o operador de câmera, rompam a barreira reflexiva que os separam do visível fílmico. O produto, ou seja, o filme ou trecho recriado objetiva orientar as reflexões posteriores sobre as reversibilidades de incorporações entre os espectadores e os operadores de câmeras. Oportunizar aos espectadores a observação de equipes de produções cinematográficas em ação no “set de filmagem” também poderia ser uma possibilidade de organização metodológica. Como na Educação Física, a observação de movimentos faz parte do ensino-aprendizagem das práticas corporais, a observação de um operador de câmera também poderia ser considerada da mesma maneira.

Assim, sinalizamos outras possibilidades de mediação educativa, pois além de aprender, ensinar e compartilhar um texto fílmico, é importante alcançar um nível estético da compreensão que envolve, necessariamente, os corpos. Ou seja, “enfatizamos as relações entre indivíduo e cinema a partir de uma perspectiva de interação entre corporeidade, consciência e suas experiências” (Ferrari; Fantin, 2017, p.20).

De acordo com as experiências e reflexões que apresentamos até aqui, consideramos que o ensino-aprendizagem do cinema

através da percepção e cognição incorporadas também abrem outras possibilidades de inserção no âmbito da educação para e com o cinema.

Educar para o cinema e educar com o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais. Essa duplicidade foi trabalhada por diversos autores: Jacquinet (1999) situa as dimensões do filme como suporte e objeto de estudo; Eugeni (1999) descreveu como formas de saberes sociais, destacando o “objeto” (conhecimento) e o “instrumento” (competências); e Rivoltella (2005) destaca como possibilidades de “educar para o cinema” e “educar com o cinema” (Fantin, p. 4, 2006).

Na dimensão alfabética ou instrumental, orientadas pelo ensino-aprendizagem da gramática e sintaxe cinematográfica (Fantin, 2006), as incorporações possibilitam novas reflexões e entendimentos das dimensões pré-simbólicas da linguagem. Aquém das relações sintagmáticas (Metz, 1972) da leitura e escrita simbólica é possível ensinar-aprender os mecanismos e fenômenos de reversibilidade das incorporações das imagens e sons cinematográficos. Na dimensão cultural (Fantin, 2006), aquém de todos os aspectos da produção e reprodução da rede simbólica que constitui a cultura que estamos inseridos e que ajudamos a produzir e reproduzir, o cinema pode ser ensinado-aprendido como parte constituinte de nossos mundos vividos. A tranquilidade do céu azul, assim como a aflição de uma tempestade não são apenas relações simbólicas, são vivências pré-objetivas, entendidas e conhecidas antes de qualquer reflexão e que sustentam qualquer possibilidade de juízo crítico ou estético realizado *a posteriori*. Na dimensão reflexiva o ensino-aprendizagem do cinema é organizado como reflexão histórica, social e política (Fantin, 2006) enquanto a dimensão pré-reflexiva se desdobra do entrelaçamento corporeidades-mundo.

A relação cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema como mero recurso audiovisual. Rivoltella (2005, p. 77) sublinha que a modalidade do “cinema como representação da história” e “espelho da realidade” permite redimensionar a relação do sujeito com a natureza e com a cultura, seja através da ficção ou do documentário histórico. Se no contexto europeu tal prática consolidou-se no ensino de história e na focalização de temas, personagens ou valores funcionais em contexto escolar ou extraescolar, no Brasil tal prática está longe de ser consolidada. Desde o surgimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, jornais e revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre o cinema, e no início do século XX intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade deste recurso nas escolas. No entanto, ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, segundo Napolitano (Fantin, 2006 p. 5).

O uso didático instrumental do cinema é, segunda a autora, a prática pedagógica mais comum no âmbito do ensino formal. Nesse caso, filmes e audiovisuais são utilizados por professores como acessórios para tematizar outros conteúdos, por exemplo, fatos históricos documentados ou encenados. Considerando que as incorporações cinematográficas são relações constituintes de entrelaçamento entre os espectadores e a equipe de produção, entendemos que todo espectador incorpora os filmes que vê e ouve. Porém, para além da dimensão didática instrumental o desafio é incluir as incorporações, por exemplo, no entendimento dos fatos históricos. Tomando como exemplo o filme produzido em 1935, *O Triunfo da Vontade* de Leni Riefenstahl, para tematização da segunda guerra mundial, os professores de história podem propor que os alunos recriem planos fotográficos de Adolf Hitler produzidos em *plongée* para depois refletir como a construção da autoridade do ditador está relacionada com esta técnica cinematográfica.

E assim, as incorporações se tornam também uma potência a ser explorada pelas intencionalidades educativas de formações libertadoras e críticas.

REFERÊNCIAS

- DESCARTES, Rene. *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Campina: Editora Unicamp, 2004.
- EISENSTEIN, Sergei. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FANTIN, Monica. *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, Monica. *Crianças, Cinema e Educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.
- FERRARI, Rodrigo D. *Ensinar-Aprender cinema através da percepção-cognição incorporada*. Tese (Educação). PPGE/UFSC, Florianópolis, 2015.
- FERRARI, Rodrigo D.; FANTIN, Monica. Cinema e incorporações: reflexões e possibilidades educativas. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v.10, n.2, p.17-38, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28785/pdf>
- FREEDBERG, David; GALLESE, Vittorio. Motion, Emotion and Empathy in Aesthetic Experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 2007.
- GALLESE, Vittorio. Embodied Simulation: From neurons to phenomenal experience. Springer. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2005.
- GALLESE, Vittorio; GUERRA, Michele. Embodying Movies: Embodied Simulation and Film Studies. *Cinema: Journal of Philosophy and the Moving Image*, 3: 183-210, 2012.
- LESSIG, Lawrence. *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Reino Unido: Bloomsbury Academic, 2008.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA G., Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *The World of Perception*. New York: Routledge, 2004 (b).

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo (SP): Perspectiva, 1972.

MURCH, Walter. *Num Piscar de olhos – a edição de filmes sob a ótica de um mestre*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *L'audiovisivo e la formazione: metodi pre l'analisi*. Padova: Cedam, 1998.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Il Cinema Luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola. In. MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs) *Cinema, Pratiche, Formative, Educazione*. Milano: Vita e Pensiero, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-Educação e pesquisa educativa. *Rev. Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Fare didattica con gli EAS: Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola, 2013.

RIZZOLATTI Giacomo. *Functional organization of inferior area 6 in the Macaque monkey*. II, 1988.

RIZZOLATTI, Giacomo; FADIGA, Luciano; GALLESE, Vittorio; FOGASSI, Leonardo. Premotor Cortex and the recognition of the actions. *Elsiever: Cognitive and Brain Research* 3. 131 – 141, 1996.

RIZZOLATTI, Giacomo; FOGASSI, Leonardo; GALLESE, Vittorio. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews*. Volume 2, Setembro de 2001.

SANTIN, S. Corporeidade. In: GONZÁLES, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas Papirus, 2003.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSH, Eleanor. *The embodied mind: cognitive Science and human experience*. MIT Press, 1993.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. *Rev. Educação e Realidade*. v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683/3996>

19

Simone Soler

PRÁTICAS E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO À TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado "Se chover a gente liga a TV!": mídia-educação e mediação escolar na educação infantil, realizada por Simone Soler (PPGE/UFSC, 2015), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.369-382

“Odiada por alguns, temida por muitos, admirada por outros, criticada por alguns, mas desfrutada por (quase) todos, a televisão tornou-se um dos fenômenos mais complexos, espetaculares e desafiantes de todos os tempos.” (Orozco, 2001, p.11)

Na educação infantil, muitas das experiências são marcadas por referências midiáticas, provindas tanto do ambiente familiar, como das trocas de experiências com outras crianças e profissionais no cotidiano das instituições de educação. Embora nos espaços de educação infantil as mídias pareçam coadjuvantes, elas em muitos momentos são protagonistas de destaques, no universo lúdico das crianças, e fonte de alguns de seus conhecimentos prévios e trocas de experiências. Por isso, mesmo sendo escasso o acesso e o contato com determinadas mídias na educação infantil, elas se fazem presentes de forma simbólica em brinquedos e/ ou no imaginário infantil.

Por isso podemos destacar as mídias como importante produtoras de cultura, principalmente a televisão, pois esta transmite maneiras de falar, de pensar, de vestir que vão sendo apropriadas pelos indivíduos de acordo com sua cultura. O mesmo acontece com as crianças que se apropriam de elementos vivenciados na tela da televisão em suas brincadeiras e na sua vida social por meio de brinquedos, roupas, alimentos relacionados a programas televisivos.

Dependendo da relação que as crianças estabelecem com a televisão, elas percebem outras maneiras de pensar o mundo que as cerca, tornando presentes em seu processo lúdico elementos assistidos na televisão. No entanto, é necessário analisar de forma mais complexa os diferentes fatores que integram a atividade imaginativa da criança que assiste televisão. O papel que essa mídia exerce na vida de uma criança depende de como esta se encaixa na vida particular de cada uma e da qualidade do seu cotidiano, tendo também grande importância a mediação de um adulto (Girardello, 1998).

É inegável que a televisão faz parte do cotidiano das crianças, possibilitando a elas o acesso a informações diversas de um mundo globalizado; ou seja, permite uma riqueza de possibilidades de construção de conhecimentos e produção cultural, podendo atender aos interesses educativos, desde que os profissionais de educação infantil saibam utilizá-la criteriosamente e criticamente, como uma importante aliada no processo educativo.

A mídia desempenha um papel considerável no cotidiano de adultos e crianças. Assim pensar nas experiências da infância implica também pensarmos os modos como esta é representada nas mídias e como crianças e adultos interagem com a cultura do consumo, as tecnologias e as informações, pois estas redefinem as relações entre os sujeitos. Para Brougère (2004), “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica” (idem, p.50). O autor também ressalta que a criança não recebe passivamente os conteúdos televisivos, mas os reativa e se apropria deles em suas brincadeiras. “O grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas” (idem, p.54).

Brougère afirma ainda que numa sociedade plural a televisão oferece uma referência comum, um suporte para a comunicação. Aliado a esse fato, o brinquedo reforça a importância da televisão na brincadeira, onde são produzidas referências a programas televisivos. Para Souza e Salgado (2009), a cultura lúdica globalizada também é um palco de contradições, pois ao mesmo tempo em que aproxima crianças de diferentes lugares do mundo, de raças, culturas, credos, lhes dando acesso a um conteúdo global e integrador que as fazem compreender as referências de determinada brincadeira, também distancia aquelas que não têm acesso a esse mundo.

Nesse sentido percebemos a cultura como criação, onde são tecidos emaranhados de significados que expressam formas de ver, sentir, pensar e de se relacionar com o mundo físico e social. Desse modo a brincadeira é uma ação onde a criança expressa uma construção de conhecimento relacionada ao seu contexto social e cultural; a brincadeira é a criação da criança a partir dos elementos vivenciados em seu cotidiano. Por isso a brincadeira não é só fantasia, nem só imitação do real, mas a combinação de seus processos criadores.

Sendo assim, pensar a brincadeira como o eixo norteador das práticas pedagógicas nos remete à importância do papel da professora de educação infantil enquanto mediadora, e por isso seu planejamento deve contemplar os tempos, espaços, materiais que contribuíram/ contribuem para o desenvolvimento dessa cultura lúdica. Mas, além de propor, ela também precisa participar das brincadeiras junto com as crianças, e observá-las, para conhecer ainda mais as crianças e seus repertórios culturais, possibilitando desse modo a ampliação das possibilidades de criação das crianças.

Em suas brincadeiras, as crianças trazem referências televisivas, tanto na criação das brincadeiras como também com os brinquedos que a compõe, e muitas vezes trazem para as unidades educativas os filmes que apresentam essas referências televisivas. A partir desse cenário precisamos questionar se no cotidiano da educação infantil essas referências são observadas e problematizadas pelas professoras. As professoras refletem com as crianças sobre essas referências presentes nas brincadeiras e falas das crianças, ou apenas as ignoram? As professoras buscam trazer novas referências para as crianças ou apenas reafirmam um mesmo repertório? As professoras planejam alguma prática pedagógica que contribua para a reflexão sobre essas referências? E como as professoras planejam o uso da televisão com as crianças?

Por isso enfatizo a urgência de se pensar, refletir e analisar as práticas pedagógicas com a televisão, qualificando-as. Além disso, um dever, não só das profissionais, mas também do poder público, é pensar na organização da Educação Infantil, nos seus tempos e espaços. Deixar de lado as práticas que se negam a pensar, ou que se acomodam e ignoram. Devemos começar a reconhecer que existe uma lacuna que deve ser analisada, refletida, pensada, elaborando e oportunizando propostas que qualifiquem ainda mais a educação infantil do município de Florianópolis. Nesse sentido um ponto a se pensar é: quem usa a TV na educação infantil? Por que usa? Qual a intencionalidade desse uso?

É importante ressaltar que, embora defenda o planejamento do uso da TV, é importante frisar que planejar é diferente de didatizar. A intenção não é de restringir o uso da TV, mas sim de repensá-lo para que sejam contempladas propostas que almejem a qualidade de um modo crítico e criterioso, e sobretudo prazeroso e significativo para as crianças.

Desse modo parto do pressuposto que existem distintos modos de ver e perceber as mídias, dos usos sociais que se faz, das formas de mediação, de consumo, de produções de significados, sendo todos reflexos das diferentes práticas sociais e pedagógicas. Sendo assim, faz parte da função do professor, embora não exclusiva, a educação midiática. Portanto é importante nos questionarmos,

Em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender os filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias de jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber e usar o computador, de navegar nas redes e de produzir outras representações através das diversas mídias? (Fantin, 2007, p.01)

No entanto, estamos longe de problematizar suficientemente as mudanças proporcionadas pelas mídias, não apenas no âmbito da formação, como da prática pedagógica. Segundo Fantin, existe a necessidade de uma formação continuada, ou seja, não basta apenas abarcar o assunto na formação inicial, essa formação deve ser permanente e constante, que priorize o estudar, praticar e aperfeiçoar. E destaca que essa formação deve contemplar três eixos: ensinar *para/ sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias.

Além disso, a autora pontua que ampliar o repertório cultural das crianças requer problematizar seu consumo cultural, ou seja,

O desafio que se apresenta é como discutir esses critérios sem resvalar para o moralismo, escapar de certa hipocrisia presente nos discursos adultos e sem ficar refém de uma possível perversidade das crianças. Afinal, não se trata só de hipocrisia nem só de perversão, mas sobretudo de formação (Fantin, 2007, p. 04)

Partindo dessas ideias, percebemos a importância de uma educação que desenvolva uma reflexão crítica em relação as referências midiáticas presentes no âmbito da educação infantil, conhecendo, refletindo e explorando as possibilidades de ampliação desses repertórios e de propostas pedagógicas que contemplem esses aspectos de maneira crítica, criativa e criteriosa.

Para Fischer (2001), a escola tem um longo caminho a percorrer, que vise a um trabalho mais amplo e diversificado envolvendo as múltiplas relações entre mídia, cultura e sociedade. Pois, “(...) as mídias – assim como o professor – não sabem como sua intenção, suas ideias, desejos e projetos se realizarão. Não sabemos, como professores, o que o aluno apreenderá do nosso discurso. O mesmo se dá com as mídias (Setton, 2011, p. 09)”. Isso porque “(...) tanto as mídias, como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos (idem, p.10)”. Ou seja, é um ato de troca, uma negociação de sentidos.

Sendo assim, pensar na relação das mídias com a educação infantil, é também pensar nas mediações que coexistem nesse espaço e refletir qual a importância das mídias na construção das visões de mundo de crianças e profissionais da educação.

Por isso, a pesquisa de mestrado “Se chover assistimos TV”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil” (Soler, 2015), teve a intencionalidade de analisar e refletir sobre o uso da televisão na educação infantil e suas práticas e mediações pedagógicas. Sua problemática foi a ausência de parâmetros para o uso da televisão na Educação Infantil do município de Florianópolis, ressaltando que a questão não é o uso da TV, mas a forma como ela é usada.

Desse modo a pesquisa propôs compreender profundamente as práticas e mediações pedagógicas que ocorriam em relação ao uso da TV¹ no cotidiano da educação infantil, observando-as e analisando-as, numa perspectiva que possibilitasse explicitar os conflitos de ideias e concepções existentes nesse universo e assim contribuir para a continuidade e o aprofundamento do debate. Por isso, o trabalho de pesquisa não teve como pretensão achar respostas e verdades universais, mas propor um estudo que contribuísse para sistematização e elaboração da reflexão, num processo de ação-reflexão-ação, que permitisse repensar as práticas pedagógicas qualificando o cotidiano da educação infantil. Partiu-se do embasamento teórico de vários estudiosos, como Sarmento, Santos, Buckingham, Kramer, Pereira, Orozco, Girardello, Fantin, Orofino, Munarim, entre outros.

A pesquisa focou no reconhecimento da necessidade de uma relação dialógica entre teoria e prática, na qual se reflita sobre as práticas educativas favorecendo os 4C's, pontuados por Monica

1 Nessa pesquisa o termo “uso da TV” é usado para identificar o momento em que o aparelho de televisão foi usado para mostrar algum DVD as crianças, apresentar fotos, foi ligada na TV paga, etc.

Fantin (2007), que diz que para estar alfabetizado no século XXI, é necessária uma perspectiva que englobe as múltiplas linguagens sustentadas por quatro eixos: cultura – (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação), criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos) e cidadania. Além da garantia dos 3P's referentes aos direitos das crianças que são: a Proteção, Provisão e a Participação.

Para capturar as práticas e mediações pedagógicas em torno do uso da televisão, a pesquisa propôs uma observação participante, inspirada nos estudos do tipo etnográfico. Mas também se caracterizou como um estudo de caso, pois a pesquisa de campo aconteceu em uma unidade de Educação Infantil municipal de Florianópolis. Além disso, a pesquisa apresentou alguns traços de uma pesquisa-ação e de pesquisa-intervenção, num entrelaçamento entre as ações planejadas e o processo de compartilhamento, onde todos os envolvidos analisam, refletem e pensam em possibilidades para o problema de pesquisa.

Para qualificar o trabalho e ampliar o olhar, foram utilizados vários instrumentos metodológicos, como o diário de campo, questionário, fotografias e filmagens. O diário de campo foi utilizado para registrar as observações, refletindo em relação às ações, interações, práticas pedagógicas, concepções, entre outros. O questionário foi elaborado com base num roteiro elaborado pelo Núcleo Infância, Cultura, Comunicação e Arte² (Girardello e Orofino, 2001). As fotografias possibilitaram o registro e o acesso à materialidade dos espaços e os sinais de interação humana que neles são percebidos, indicando concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças (Kramer, 2009).

2 NICA, Núcleo de pesquisa do qual faço parte.

A dissertação também se preocupou com a ampliação das discussões em relação à temática e por isso apresenta nove eixos temáticos, que possibilitam futuras problematizações e reflexões por parte das profissionais de educação de forma coletiva e/ou individual, e que estão elencados na tabela abaixo:

Eixos temáticos	Reflexões
Relações de Poder	• Quem decide quando será usada a TV? • Quem escolhe o que assistir? Por que e como escolhe? • As crianças querem assistir TV? • Quando as crianças assistem TV, foram dadas a elas outras opções ou a TV era a única opção? • Por que as professoras utilizam a TV?
Recepção	• O que acontece antes, durante e depois que as crianças veem TV na instituição? • As crianças conversam sobre o que assistem? O que dizem? • Como as crianças reagem, interpretam ou reelaboram o que assistem? • Qual o papel dos adultos e das outras crianças nesse processo?
Intencionalidade	• Existem problemas em se usar a TV? Quais? • Qual a intencionalidade do uso da TV? É planejado, registrado e avaliado? • Os usos da TV são diferenciados para cada faixa etária? • Como analiso se os conteúdos estão relacionados com os objetivos pedagógicos? • A Educação Infantil só deve contemplar audiovisuais classificados como infantis? Por quê? • O que é permitido às crianças enquanto assistem TV? • A TV é usada para controlar, organizar e silenciar as crianças? • O que se propõe em relação à TV amplia, diversifica, complexifica o universo sociocultural das crianças?

Escolha	• Que tipos de materiais/textos audiovisuais são disponibilizados às crianças, em termos de linguagem e conteúdo? • O que determina se um material audiovisual é de qualidade? • Devemos preferencialmente apresentar às crianças audiovisuais aos quais elas não tiveram acesso? Existe algum problema em assistir a um DVD que já se assistiu? • Como perceber os estereótipos e preconceitos de um filme? Como lidar com o tema da violência nos textos audiovisuais? • Como lidar com programas ou vídeos que estejam associados ao consumo?
Organização do tempo e espaço	• Qual o tempo que as crianças passam vendo TV, dentro e fora da instituição? • Qual o lugar da TV na rotina diária das crianças? E no cotidiano das crianças na instituição? • Como o espaço é organizado para este momento? • Quando, por quê e quem decide ligar e desligar a TV?
Mediação	• Faz sentido que as crianças vejam TV em nossa instituição? • Como podemos lidar com as referências televisivas que as crianças já trazem de casa? • Como podemos oferecer mediações à experiência das crianças com a TV na Educação Infantil? • A frequência com que as crianças de diferentes idades assistem televisão é a mesma? • Que tipos de mediação à TV temos promovido em nossa instituição? • Como abrir espaço para que as crianças manifestem suas impressões, reflexões, emoções a partir do que assistem? • Como promover a interação entre elas, a conversa delas umas com as outras, sobre o que veem na TV? • Como as professoras podem intervir nessa conversa de modo a apoiar a criatividade e a criticidade das crianças em relação ao que veem na TV? • Como explorar o potencial de autoria e participação das crianças a partir de sua experiência com a televisão?

Formação	• Que formação as profissionais em nossa instituição tiveram sobre a relação TV e criança? • Como fazer relações entre a formação que as profissionais tiveram em outros campos (artes, linguagem, literatura, ética, valores, estudos sociais, etc.) para qualificar a relação das crianças com a TV? • Que aspectos específicos teriam que ser abordados em uma formação de nossos profissionais capaz de qualificar a prática pedagógica com relação ao uso da TV?
Políticas	• Como a TV é apresentada nos documentos? • O que poderia ser acrescentado, atualizado ou problematizado?
Regras implícitas: "quando se usa a TV na Educação Infantil"	• Poderíamos problematizar ou referendar essas regras? • Existem outras regras implícitas? Ou combinados explícitos em algumas circunstâncias? • O uso da TV está condicionado à regras implícitas, com por exemplo, ao fato de a professora estar sozinha? • É possível um equilíbrio no uso da TV? Nem o uso constante, nem a ausência total?

Fonte: (Soler, 2015, p. 292-307)

O principal interesse da pesquisa foi perceber e problematizar os usos do aparelho de TV na Educação Infantil. No entanto, outras possibilidades de análise e reflexão surgiram, e por isso, o processo de pensar, analisar e refletir se revelou como uma incansável busca, como um movimento de negar a acomodação, o imediatismo, o espontaneísmo, a mesmice.

Ficou evidente, a partir da pesquisa de mestrado, que o uso da TV se naturalizou como uma forma de suprir uma necessidade de organização de tempo e espaço da Educação Infantil, e ganhou o status de um recurso que não necessita de muita compreensão para ser usada. Ficou evidente também a inexistência de um interesse maior de reflexão e questionamento sobre o tema. Por isso o uso da TV na educação infantil se confirma como uma questão complexa e conflituosa.

Também é importante ressaltar que, embora a pesquisa tenha focado nas práticas e mediações pedagógicas, as crianças é que são as protagonistas principais do cotidiano da Educação Infantil, e por isso elas se apresentam nessa pesquisa também como sujeitos ativos, como atores sociais, que são ouvidos e envolvidos no processo de conhecer esse universo.

Entre as conclusões, percebe-se a urgência de analisar e qualificar as práticas e mediações pedagógicas com a televisão entendendo-se que a tarefa cabe não só às profissionais, mas também ao poder público. Nesse sentido, a pesquisa oferece elementos para a construção de indicativos e critérios para o uso da televisão, considerando-se principalmente o contexto da educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis, e buscando contribuir para um processo de ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BUCKINGHAM, David. *Educação para as mídias*. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Março, 2011. Disponível em: <http://profwagner.wordpress.com>.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. *Revista Matrizes*. Ano 5 – nº 2 jan./ jun. 2012 - São Paulo - Brasil –p. 93-121. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38328/41183>

BUCKINGHAM, David. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. In: *Educação, mídia e consumo*. São Paulo, ano 9, vol. 9, n.25, agosto, 2012.

FANTIN, Mônica. Alfabetização midiática na escola. VII Seminário "Mídia, Educação e Leitura" do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação infantil, televisão e narração de histórias. In: *Anais do IV ANPED-sul*, Florianópolis, Nov. 2002.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e imaginação infantil*: histórias da Costa da Lagoa. São Paulo, 1998. 349f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: Mídia, cultura e Cotidiano. In: GIRARDELLO, Gilka. FANTIN, Mônica (orgs) *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. FANTIN, Mônica (orgs). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: *31ª Reunião da ANPED*, GT 16.

GIRARDELLO, Gilka. A quem se endereça a TV? O caso do público infantil. Debate: Televisão e Educação (coord.: Rosa Maria Bueno Fischer). *Programa Salto para o Futuro*. TVE, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/dte/index.htm>

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância*: educação e práticas sociais. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

OSTETO, Luciana. *Encontros e Encantamentos na educação infantil*: Partilhando experiências de estágios. Papirus: Campinas, São Paulo, 2000.

PEREIRA, Sara de J.G. *A televisão na família*: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Universidade do Minho, Braga, Portugal, Ed. Bezerra, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. vol 1 (Para um novo senso comum...). 2.ed. São Paulo:Cortez, 2000. 415 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. vol 4 (Para um novo senso comum...). 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 511 p.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

SOLER, Simone. “*Se chover assistimos TV*”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

20

Viviane Lima Ferreira

DESIGUALDADE SOCIAL E CRIAÇÃO DE POSSIBILIDADES DO USO DO COMPUTADOR NOS ANOS INICIAIS

Este texto é decorrente da pesquisa de mestrado *Diferença e desigualdade no acesso ao computador: novos letramentos nos Anos Iniciais*, realizada por Viviane Lima Ferreira (PPGE/UFSC, 2015), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.383-394

Na minha pesquisa de mestrado intitulada “Diferença e desigualdade de acesso ao computador: novos letramentos nos Anos Iniciais” (2015), eu tive a oportunidade de refletir sobre um problema que apareceu na fala de professores em formação sobre como a desigualdade social entre os alunos dificultava sua prática pedagógica com o uso do computador. Esta indagação me moveu durante muito tempo e fez com que eu buscasse na teoria e na prática algumas formas de ultrapassar este problema. Assim, a partir dessa pesquisa, este texto se propõe a discutir a criação de possibilidades na sala de aula de escola pública para aprendizagem das crianças com computador.

Faço aqui um relato muito pessoal sobre como as coisas aconteceram, utilizando um conceito de Tim Ingold (2010) chamado *campo de prática*, para entender a aprendizagem de novas habilidades. Pretendo utilizar uma linguagem bem leve e informal para evidenciar alguns bastidores da pesquisa e como fui desviando por meio da investigação para chegar numa resposta prática para o problema que me foi apresentado.

Então, vou começar novamente: era uma vez uma pesquisadora que trabalhava com formação de professores em letramento digital em escolas do campo. Esta era uma atividade (e ainda deve ser) muito importante, pois alguns professores de crianças nos Anos Iniciais tinham se formado havia algum tempo e nem todos sabiam como incluir as linguagens digitais nas suas aulas. Lá, eu estava muito preocupada em ensinar a digitar, copiar e colar, compor imagens, tirar fotografias e gravar vídeos, fazer gravações de áudios e transformá-las em programas de rádio, encontrar recursos digitais para mediar os conteúdos didáticos, produzir vídeos e editá-los, etc. Tinha muita coisa no planejamento desta que vos escreve, dividido em quatro dias inteiros de formação.

Eu queria mesmo era propor aos professores que, depois de aprender, eles pudessem fazer tudo isso e mais um pouco com as

crianças, seus alunos e alunas. Essa era uma parte muito especial e importante que me deixava ansiosíssima, pois, enfim, poderíamos avançar um pouco a mídia-educação das crianças e alcançar algumas pistas sobre como eram aquelas aulas do ponto de vista delas.

A mídia-educação, uma área de pesquisa que propõe práticas, está preocupada em saber como as pessoas estão utilizando as mídias em suas vidas e também em sugerir que este uso seja crítico e criativo (Fantin, Girardello, 2010). Por isso, ensinar na escola a participação e o envolvimento das crianças na produção cultural com mídias digitais¹ (Buckingham, 2007) é uma forma de educar para a nossa época tão complexa.

Contudo, durante a minha experiência como formadora, percebi que os professores ficavam muito tímidos em compartilhar suas atividades, diziam: “mil desculpas, professora não deu”. Mas por quê? Então, eles argumentavam: “Ah! É por que é muito difícil trazer os alunos para sala de computadores (chamada de informatizada), metade da turma nunca viu um computador e tem outra parte que nem celular viu na vida” (Ferreira, 2014).

Percebi que nem todas as crianças eram, por fim, experts no teclado, na tela ou nos aplicativos! No Brasil, muitos pais não têm dinheiro para comprar todos estes aparatos tecnológicos que a gente vê por aí: como celular inteligente; computador do tipo que leva ou do que fica em casa, videogame, tablete, e por aí vai. Em alguns casos, as crianças têm televisão de tubo e é isso².

- 1 David Buckingham traz uma conversa sobre diversos pontos de vista sobre as crianças e as mídias. Ele conclui que a criança precisa participar na produção da cultura midiática com a mediação dos adultos em casa e na escola.
- 2 Mesmo ainda hoje em dia, porque este estudo já tem uns cinco anos e o cenário permanece desigual, pelo que sabemos a partir das pesquisas recentes. Apesar de o celular ser quase onipresente nas casas, muitas vezes as famílias fazem somente um uso passivo dele, não produzem conteúdo ou acessam aos serviços que ele disponibiliza para aprender ou ensinar, o mesmo se aplica para o contexto dos professores. O computador está em muitas casas brasileiras (69,9%), mas nas escolas quando tem não funciona – e isso tanto nas escolas públicas quanto privadas (ver mais em Ferreira, Girardello, 2019).

Como a avaliação era ligada ao compartilhamento de experiências práticas com o conteúdo da formação, a situação foi se tornando complicada com o passar das aulas, porque os professores aprendiam, mas depois não davam conta de aplicar os novos saberes com suas crianças. Mas isso porque havia vários outros problemas, tais como os computadores que não funcionavam bem, ou a falta de um profissional na sala para ajudá-los no que fosse preciso, sendo que eu, a professora formadora, morava em outra cidade, então também não podia ir ajudar.

Havia uma outra questão, para mim pessoalmente importante: eu estava acostumada a sonhar como o mundo seria muito melhor se o uso das mídias fosse efetivo para conectar as pessoas, solucionar os problemas ecológicos e sociais do mundo. As mídias favorecem e muito a participação cidadã, e o meu objetivo geral na formação era de proporcionar que todas as crianças pudessem aprender desde cedo a participar para superar a lacuna que se forma entre os que estão aproveitando estes benefícios e os que não estão (Jenkins, et al, 2009).

Entretanto, a dificuldade em utilizar as linguagens digitais nas aulas, apesar de parecer unânime, não era. Nos espaços informais e privados, fora dos ambientes da formação, surgiam pequenos relatos de experiências bem sucedidas dos professores. Um dia, uma professora me contou que tinha, por fim, utilizado o projetor nas suas aulas para atividade de reescrita, e as crianças, que são umas apressadinhas, gostaram muito, porque aprendiam umas com as outras e ainda já viam o texto ficar “melhor” em tempo real. Outro dia, foi um professor do interior que me cutucou no canto para contar que gravou as crianças falando na norma culta, porque quis brincar com seus alunos uma espécie de ensaio de falar formal, “que nem no rádio e na televisão”.

Apesar de todo mundo ser diferente e de ter criança que nunca viu um computador na frente, alguns professores conseguiam

misturar todo mundo nas suas aulas e entender mais de tecnologia aos pouquinhos, inclusive com os outros alunos que eram mais proficientes e sabiam usar um pouco de tudo. Na formação, o discurso dos professores era homogêneo, de uma experiência que não daria certo ou que não poderia ser realizada, mas, na prática e em vários encontros informais, o número de professores me contando experimentações foi aumentando, porque eles ousaram arriscar, sendo atrevidos e “inventando moda” na escola.

Confesso, isto me deu um alívio! Eu sempre sonhei que toda criança que não tem livro em casa pudesse aprender a ler, que toda criança que não tem computador também pudesse aprender na escola a usar aquela máquina, que é muito boa para contar histórias³ (Murray, 2003). Afinal, tem tanta coisa que as crianças deveriam aprender em casa, mas não conseguem porque falta de acesso doméstico à tecnologia, imaginem se também não conseguissem usá-la para aprender na escola?

Era preciso ensinar, porque as crianças são diferentes em seus conhecimentos. Enquanto uma já sabe costurar, porque a avó que costura a ensinou, tem outra que sabe contar história, porque a mãe é professora e é sua inspiração. Ainda tem aquela outra criança que tem celular e já sabe tirar uma foto *selfie* fazendo biquinho para botar no *Facebook*. Mas também tem aquele menino também que não tem nada disso, mas vem a pé para escola depois de caminhar mais de três km para pegar na caneta e escrever seu nome⁴. Toda criança é diferente, porque as crianças são seres que vão se movendo no mundo por meio

3 É isso que defende Janet Murray no seu livro *Hamlet no Holodeck*, pensando nas novas potencialidades dos computadores para a narrativa do século XXI: “Este livro é uma tentativa de imaginar um futuro meio digital moldado pelo espírito dos *hackers* e pela força duradoura da imaginação, e merecedor do arrebatamento com que as nossas crianças o estão premiando”. (p. 25).

4 Esta era a realidade de duas escolas nucleadas onde eu trabalhei. Apesar de existir uma política de transporte público gratuito, as estradas de chão são muito precárias e sem interesse comercial para construção civil. Tinham um grupo grande de alunos que moravam em comunidades menores e faziam trajetos longos a pé para ir à escola.

de sua percepção e ação. Os pais, os tios, os avós, os vizinhos, os responsáveis vão criando um tipo espaço aconchegante (muitas vezes nem tanto assim) para que as crianças cresçam (Pires, 2010).

Eu achei que aí estava a solução para todas as professoras (e professores também) que têm em sua sala de aula uma menina que não sabe ler na tela ou um menino que nunca digitou no teclado. O problema estaria resolvido se fosse possível para os professores criarem um ambiente bem acolhedor onde todo mundo, professora, professor, meninas e meninos pudessem aprender uns com os outros a inovar, utilizando o computador nas aulas. Convenhamos: “ambiente” a sala de aula já é, mas acaba que na maioria das vezes os professores vão lá na frente e falam para todas crianças, que ficam quietinhas e enfileiradas, como na história do Flautista de Hamelin. Também como nessa imagem, as crianças vão sendo levadas, sem desenvolver sua criticidade ou a sua criatividade como formas de aprender.

Figura 1 – The Pied Piper of Hamelin de James Elder Christie, 1881.



Fonte: National Galleries Collections – Scottish Art, 2014.

Esta perspectiva é a de uma educação bancária, como denunciou Paulo Freire, e a visão que pressupôs minha pesquisa era a de criar um ambiente acolhedor para que na criança emergisse o conhecimento. Isso é muito complexo! Neste ponto de vista, o professor não toca flauta levando todos para onde ele quer, mas todos trabalham juntos para aprender, como no exemplo aqui, a utilizar as linguagens digitais em suas aulas.

Nessa concepção de aprendizagem, aprender a utilizar algum artefato cultural é uma inserção em um *campo de práticas*. Para aprender alguma coisa, a gente não usa um só conhecimento ou habilidade, mas variados. Daí, estas novas aprendizagens “emergem num processo contínuo de modificações corporais, inclusive modificações anatômicas no cérebro” (Pires, 2010) que, neste caso, levariam em conta o espaço da sala de aula com as pessoas adultas e crianças, além de todos objetos utilizados sendo eles livros, cadernos, computadores, celulares, projetores ou tablets⁵.

Em outras palavras, para aprender coisas novas e trazê-las para suas aulas, os professores teriam também que estar inseridos nestes campos de prática. Entretanto, estes espaços de formação são pequenos em tempo e espaço e muitas vezes não são suficientes, por isso somente um professor ou outro, isoladamente, acaba conseguindo realizar alguma linguagem digital em suas aulas, pois tem mais condições criadas para isso.

Talvez por essa razão, as experimentações dos professores na formação dada foram relatadas em espaços informais, para não se destacarem com relação ao grupo. Alguns professores até já estão acostumados a criar estes ambientes com seus alunos, a criar condições de possibilidades para emergência de algum novo conhecimento, seja em relação à escrita e à leitura, ou ao uso de máquinas para manipulação de imagem e som, com ou sem movimento.

5 Parafraseando a antropóloga Flávia Pires (2010).

O professor, assim, é um agente deste campo de prática, ele pode alterar, modular e criar por meio de novas ideias ou mesmo pela transformação de práticas já maturadas pela sua experiência para criar um ambiente de aprender. A iteração – ou seja, a ida e vinda não linear nestes campos – é fundamental para esta concepção de aprendizagem de habilidades. Se trata de um tipo de “redescobrimto dirigido” baseado na “imitação” e na “improvisação” (Ingold, 2010).

Deste jeito, os professores poderiam ser agentes da criação de possibilidades, o que quer dizer das condições necessárias para que as crianças que não sabem usar o computador tenham a oportunidade de imitar e de improvisar, até que possam aprender. Porém, para isso, o professor tem que estar motivado, pois a agência sugere intenção e consciência (Levinson; Ember, 1996, p. 595).

No começo, achei que seria interessante descobrir nestes aspectos o motivo pelo qual alguns professores se moviam mais que os outros e eram mais abertos a criar as possibilidades para os seus alunos em suas aulas. Só que a curiosidade sobre as práticas dos professores que elaboraram atividades lúdicas com o novo elemento computador era maior. Então, eu quis ver um pouco como era na prática criar possibilidades para o acesso ao computador.

Assim, utilizei duas pesquisas apresentadas em congressos para observar como era realmente possível inserir as crianças nas paisagens midiáticas do digital. Considerei o contexto brasileiro como ponto de partida, já que nem todo mundo tem acesso à tecnologia e quando tem, esse acesso nem sempre é criativo e crítico. Quando fiz um estágio de estudos no Canadá, durante o mestrado, percebi que a preocupação com as formas de acesso às mídias digitais era um problema mundial. Então, vou contar para vocês as histórias que consegui colher e que me fizeram pensar em como poderia ser a criação de possibilidades para lidar com esse problema:

* * * *

O HOMEM-BATATA MORREU

A professora Elci Tassi estava fazendo um curso de formação em Inclusão Digital e como tarefa final deveria preparar um projeto de aulas que envolvessem o uso de softwares livres educacionais. Ela estava dando aula no segundo ano do ensino fundamental e resolveu criar um “ambiente envolvente” de criação de Homem-Batata, como naquele do desenho animado *Toy Story* (e também um brinquedo comercial antigo).

As atividades duraram várias aulas e as crianças usaram um programa de desenho livre *TuxPaint*, o *Kturbertling*, que é jogo similar ao brinquedo do Homem-Batata, além de depois fazer brinquedos materiais, com batatas inglesas. No final, as crianças se empolgaram tanto que não queriam jogar as batatas fora e deixaram na sala. As batatas começaram a apodrecer e as crianças ensaiaram um enterro dos seus bonecos. Logo, nasceram as folhas das batatas nos seus túmulos, em uma atividade que se alongou por várias discussões.

SE EU ENCONTRASSE O PEQUENO PRÍNCIPE

Depois das aulas de Educação Física, as crianças do quarto ano do fundamental da Professora Suely Defrein – que tinha sido minha aluna na formação em Letramentos Digitais – criaram o hábito de descansar o corpo com um momento de leitura, e naquele momento estavam lendo o “Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry. A professora pensou em aproveitar o final do livro, em que o autor pede aos leitores para escreverem uma carta “caso encontrem o Pequeno Príncipe por acaso”, para ensinar o tempo subjuntivo, pedindo que as crianças escrevessem: “Se eu encontrasse o Pequeno Príncipe”. Os textos foram

do papel para tela do computador, depois para a projeção em sala, escrita e reescrita, comentada pela professora e pela turma, depois, se tornaram uma antologia que fez todos os pais chorarem de emoção.

* * * *

Nos dois casos, as professoras estavam sendo igualmente acolhidas em espaços de formação focados na inserção das tecnologias na prática de ensino, o que colaborou com a realização e divulgação das atividades. A formação continuada, neste caso, funcionou como um “campo de prática” para as professoras experimentarem novos materiais (computadores, projetores, pen-drives, etc.) em suas aulas.

Nas histórias que recolhi, as professoras conversavam muito com as crianças para ouvir suas opiniões e preferências, criando um ambiente dialógico. Este espaço era seguro e acolhedor, para que as crianças também ajudassem a decidir sobre os seus homens- batatas ou sobre como os textos dos amigos poderiam ficar melhores.

Num contexto assim, as diferenças culturais entre as crianças e os professores colaboravam com a aprendizagem, pois quando um sabia mais que o outro, o ia ajudando para tornar a aula possível. Assim, as professoras e as crianças aprendiam umas com as outras. A hierarquia entre professores e alunos era reconfigurada, e isso é muito importante, pois a sala de aula pode ser um espaço relacional e desta forma educativo.

Ambas as professoras relataram que o início não foi fácil, pois alguns estudantes tinham muita dificuldade, enquanto outros já tinham autonomia para fazer tudo sozinhos. Porém, quando as possibilidades estão sendo garantidas para que todos aprendam, a cooperação, por meio da afetividade, fluía naturalmente. Sempre tinha algum voluntário para se prontificar, caso algo não se desenrolasse bem. O desafio de ultrapassar a desigualdade presente nos contextos

das crianças era superado pela aprendizagem de novas práticas, como o uso da linguagem digital.

Hoje, eu percebi que, para criar um ambiente, a produção autoral narrativa das crianças, como houve nestes dois relatos, pode ajudar muito. Elas se envolvem atentamente com as histórias de sua autoria e dos seus colegas de sala. Além disso, a ficção e a fantasia têm um poder de encantamento que gera uma experiência, marcando profundamente a todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 69-96, 2009.

FERREIRA, Viviane Lima. *Diferença e desigualdade de acesso ao computador: Novos letramentos nos anos iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

FERREIRA, Viviane Lima. *Letramentos Digitais dos Professores do Campo*. 2014. Relatório Final de pesquisa (Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores). Instituto de Educação do Campo. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, p.69-110, 2014.

FERREIRA, V. L.; GIRARDELLO, G. Um olhar intercultural para a Mídia-Educação: diferenças e desigualdade nos contextos de acesso às mídias. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 131-153, 2019.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, v. 33, n. 1, 2010.

JENKINS, H. et al. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation, Mit Press, 2009.

LEVINSON, David; EMBER, Melvin (Ed.). Agency. In: *Encyclopedia of cultural anthropology*. New York: Holt, 1996.

MURRAY, Janet Horowitz,. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, v. 16, p. 137-157, 2010.

21

Lyana Thediga Miranda

TRANSFORMAR A COMUNICAÇÃO PARA MUDAR A ESCOLA: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADOS

*Esta reflexão parte da pesquisa de doutorado *Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola*, realizada por Lyana Thediga Miranda (2016) como desdobramento da pesquisa de mestrado *Multissensorialidades e aprendizagens: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola*, defendida em 2013, ambas sob orientação da Profa. Dra. Monica Fantin.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.395-417

1. A CULTURA DIGITAL COMO UM CENÁRIO DE MÚLTIPLAS INTERAÇÕES: PERCEPÇÃO CONTEXTUAL

Diariamente, o contexto da cultura digital apresenta desafios significativos para a escola e os métodos de ensino ali aplicados. Entre as principais provocações estão as exigências de atualizações contínuas dos *saberes* e *fazeres*, necessidade que instiga à reconfiguração dos papéis de professores e alunos, bem como do próprio ambiente escolar na busca por uma formação cultural. Em meio a tais incitações, o interesse deste texto está em investigar e refletir sobre a competência comunicativa, necessária para *ser* e *estar* ativamente no cenário contemporâneo, e como a escola pode auxiliar no seu fomento e mobilização.

Ao indagar sobre as relações entre comunicação, escola, tecnologias e culturas, Martin-Barbero (2004) nos auxilia na reflexão, lançando uma pergunta instigante:

como poderemos transformar o 'sistema de comunicação' sem assumir sua espessura cultural e sem que as políticas procurem ativar a competência comunicativa e a experiência criativa das pessoas, isto é, seu reconhecimento como sujeitos sociais? (Martin-Barbero, 2004, p. 228)

Na busca por considerar a “espessura cultural”, nos deparamos com uma variedade de estudos e pesquisas que não só discutem a circulação, o consumo e a produção dos conteúdos digitais, por exemplo, pelas crianças e jovens, como reconhece a relevância destas como práticas comunicativas culturais (Martin-Barbero, 2014; Jenkins 2009). Mas, ainda que se tenha a impressão de que esta é uma paisagem marcada pelo engajamento, possibilidades de expressão e de agência criativa, há o eminente risco de confundir, sobretudo no

contexto escolar, oportunidades de produção com possibilidades de construção de significados situados com as mídias (Buckingham, 2016, Tisseron, 2016, Fantin, 2016, Pereira; Pinto; Moura, 2015, Quartiero; Bonilla; Fantin, 2015, Pischetola; Miranda, 2015).

Para Martin-Barbero (2004), assumir as dimensões culturais das tecnologias comunicativas é o que configura o interesse de formação da escola inserida nesse novo cenário de múltiplas interações, propiciando um contato com variados relatos, práticas e estéticas. Assim, quando pensamos na escola como parte integrante de um *ecossistema comunicativo* mais amplo (Martin-Barbero, 2014), estamos assumindo a permanente conexão entre cultura, ambiente, atores sociais, qualidade das relações e formas de percepção multissensorial.

Na base dessa consideração, está o questionamento do modelo teórico e epistemológico unilateral e linear do contato emissor/receptor, que tem pautado tanto a comunicação (Mucchielli, 2006) como o processo de ensino e aprendizagem, também no entorno digital. Contudo, uma perspectiva menos mecânica e mais relacional, menos determinista e mais cultural da comunicação e das tecnologias, demanda metodologias e práticas didáticas que possibilitem outras relações entre os saberes informais e o contexto formal de aprendizagem além de envolver as estruturas de comunicação, a colaboração, a resolução de problemas e o lugar do corpo nesse processo (Georgiou; Motta; Livingstone, 2016, Gee, 2004). Aliado a isso, a multimodalidade dos textos digitais, suas interligações e combinações auxilia na criação de novos significados (Hobbs, 2016), e estimula a autoria de alunos e professores no processos formativo.

Nesse circuito ecológico, a construção de competências mais colaborativas e menos individualizantes configura-se em uma necessidade para atuar na perspectiva da dimensão cultural das tecnologias comunicativas. Sem ignorar a complexidade que historicamente envolve a questão das competências no campo da

educação em nosso país (Borges et al, 2012), buscamos ampliar e contextualizar tal conceito de modo a contribuir com o debate sobre o tema. Como aponta Pérez Gómez (2015), a ressalva de um entorno comunicativo deve estar associada às competências necessárias em um determinado ambiente sociocultural e político permeado pelo compartilhamento de informações.

Ser competente no contexto da cultura digital abarca não só saber buscar, selecionar, interpretar, produzir e socializar conhecimento, mas também *saber comunicar*, o que envolve necessariamente a capacidade de refletir, questionar, criticar, negociar, opinar (Pérez Gomez, 2015). Interagir com o que nos cerca, resolver problemas de forma colaborativa (Jenkins, 2009) e refletir sobre esse percurso contribui para a construção de competências sociais cada vez mais solicitadas nos dias de hoje, como sugerem Miranda e Fantin (2015).

Nesse sentido, ser comunicativamente competente significa *saber estar e atuar* de forma eficaz e adequada nos diversos contextos e comunidades de fala e de práticas. Ou seja, abarca a capacidade de se *relacionar* de modo favorável com os outros de uma maneira apropriada ao contexto de ação e ao contexto midiático da cultura digital. Assim, a competência comunicativa necessariamente fomenta a *competência relacional e midiática* e, com elas, muitas outras competências que fazem parte da prática didático-pedagógica e da dinamicidade das relações intra e interpessoais, no curso das transformações culturais (Martin-Barbero, 2004).

Nesse texto, o enfoque didático ecossistêmico que amparou as propostas de produção audiovisual pelos alunos, possibilitou a interação e o fomento de competências comunicativas em situações de resolução colaborativa de problemas, configurando a turma como um “sistema-sala de aula”, conforme descrito na pesquisa de Miranda (2016).

2. A ESCOLA COMO UM CENÁRIO DE MÚTUA AFETAÇÃO: PERCEPÇÃO EMPÁTICA

No ecossistema comunicativo mencionado acima, a comunicação caracteriza-se como um jogo no qual os parceiros não só trocam mensagens, mas as ajustam e ajustam-se de acordo com o contexto e no próprio curso da interação. Tal viés interacional nos interpela a perceber os sujeitos por meio de sua intercorporeidade, o que significa considerar as relações que envolveram corpo, mente e ambiente entrelaçadas pelo caráter recursivo e dialógico que a comunicação admite sob a perspectiva ecológica e sistêmica. Como aponta Gee (2004), ao nos comunicarmos não mobilizamos apenas palavras, mas também atos, trejeitos, conhecimentos prévios e esperados, sempre de acordo com a experiência social e culturalmente situada.

Ao ponderar que dentro de uma situação de interação influenciamos ao mesmo tempo que somos influenciados, Goleman e Senge (2014) demonstram que a interação é permeada por uma grande responsabilidade que extrapola o simples “falar ou portar-se bem”. Assim, para que um sujeito possa se relacionar e se sintonizar com outros em um contexto comunicativo é preciso não só ter a consciência do contexto, mas manter o foco nele mesmo e nas suas próprias emoções (Goleman 2007; Goleman, Senge, 2014).

Com isso, a interação que envolve dois ou mais sujeitos, além de disposta em um encadeamento de acontecimentos e imersa em um dado contexto, também depende da apropriação, da mobilização e da incorporação dos pontos de vista em jogo. É nesse sentido que Berthoz (2009) sugere a empatia como um mecanismo significativo dentro de uma situação de interação que compõe a relação social. Segundo Berthoz (2009; 2010), a empatia tem como base o corpo que está no mundo e, ao mesmo tempo, incorpora esse mundo através de

elementos como a imitação, o gesto, a ação intencional e a emoção. Entrelaçada à mudança de ponto de vista, a empatia é uma “troca de lugares” capaz de transformar certos papéis e caracterizada por uma “manipulação de referenciais espaciais” (Berthoz, 2009, p. 49) que nos permite, por exemplo, viver em uma realidade complexa de forma compartilhada. Assim, não pode ser confundida com a simpatia, que consiste em se contagiar emocionalmente com o outro sem, contudo, se colocar no lugar deste.

Na campo da didática, a importância de fomentar a percepção empática está na possibilidade de que os alunos não só percebam o outro, mas auxiliem-se mutuamente, considerando suas dificuldades e enfrentando a complexidade envolta nessa relação. Vista desta forma, a percepção empática permite que os interlocutores entendam o conjunto de pressuposições a cerca do mundo, ou deles mesmos, e atuem nesse ambiente.

Na abordagem da neurodidática, ver o mundo através do ponto de vista do outro traz à educação a possibilidade de uma aprendizagem que ocorre pelo exercício e repetição dos comportamentos, modelado/mediado por ações diversas e pela da incorporação da experiência do outro, diz Rivoltella (2012). Para o autor, a educação pode estimular a percepção empática ao favorecer a troca de perspectivas e o “pensamento posicional”, ao ensinar a reconhecer as potencialidades e fraquezas, a conhecer efetivamente o outro ultrapassando estereótipos e promovendo a responsabilidade e o pensamento crítico.

No interesse de fomentar as competências comunicativas e relacionais, a ligação entre percepção e ação que embasa a ideia de empatia pode auxiliar na consideração de um modelo de ensino-aprendizagem e comunicação mais interacional e colaborativo. Como alerta Berthoz (2009), o interesse nos fundamentos cognitivos da interação com o outro leva em consideração, antes de tudo, os mecanismos mobilizados em um *cérebro social*. Apesar de constituir um

tema de interesse para diversas áreas, para o autor, a consciência de si e do outro, a noção de agência, a estabilidade emocional e, igualmente, a construção de valores e normas sociais imersas no contexto de ação e percepção compartilhados ainda merece muitos estudos.

Um dos objetivos da pesquisa empírica que apresentaremos no próximo tópico, foi envolver alunos e professores em uma trama de colaboração, comunicação, reflexão e metarreflexão, linguagens e aprendizagens significativas e incorporadas, nas quais os sujeitos pudessem mobilizar o mecanismo da empatia para negociar e tomar decisões compartilhadas e construir, juntos, novos objetos da cultura (Rivoltella, 2013).

3. PRÁTICAS SITUADAS DE PRODUÇÃO, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGENS

Nesse tópico, apresentaremos aspectos da pesquisa empírica cujo objetivo geral foi o de investigar a mobilização de competências comunicativas entre crianças em situações didáticas de resolução colaborativa de problemas na escola, tendo como base a metodologia Episódios de Aprendizagem Situados, EAS (Rivoltella, 2013, Fantin 2015). Para este texto, situamos o foco nas atividades de produção audiovisual realizadas pelas crianças a partir da mediação educativa. Para tanto, situaremos o percurso metodológico, as características das atividades de construção do audiovisual que envolveram as fases de pré-produção, produção e pós-produção, e a apresentação dos resultados obtidos.

3.1 Percurso metodológico

A pesquisa que origina este artigo teve como objetivo investigar a mobilização de competências comunicativas entre crianças em situações didáticas de resolução colaborativa de problemas na escola e foi desenvolvida de forma articulada a outra pesquisa mais ampla (Fantin, 2014). Em comum, a mesma base teórica, uma aproximação à metodologia EAS, e o mesmo campo empírico.

A investigação delineou-se como uma *Pesquisa Qualitativa*, com interesse no escopo da *Pesquisa Aplicada em Educação* (Van Der Maren, 2003) e da *Pesquisa Mídia-educativa* (Rivoltella, 2009), dentro da qual nos aproximamos dos pressupostos da *Pesquisa com crianças* (Fantin; Girardello, 2014). A pesquisa empírica deste estudo envolveu 53 alunos (33 meninos e 20 meninas), do sexto ano, de duas escolas públicas do Ensino Fundamental de Florianópolis (SC) e foi realizada ao longo do ano letivo de 2015.

Caracterizada como uma investigação cujo foco está na intervenção de aspectos das práticas socioculturais dos sujeitos da pesquisa na escola, os comportamentos identificados bem como as ações e as interações estudadas revelam-se em dados vastos e difusos, delegando à coleta uma “imaginação metodológica” que permite uma combinação de métodos. Com essa ênfase, o percurso metodológico utilizou diversos seguintes instrumentos de pesquisa, tal como a perspectiva da Bricolagem mencionada por Fantin (2016):

- Observação-participante nas duas turmas participantes e em duas disciplinas;
- Intervenção didático-pedagógica realizada no total de 11 encontros e elaborada com aproximações à metodologias EAS (Rivoltella, 2013);

- Diário de Campo (DC);
- Grupo focal (GF) realizado, um em cada turma participante, com grupos de 6-8 alunos.

O recorte que apresentamos nesse texto enfoca a etapa da intervenção didático-pedagógica caracterizadas como situações didáticas de resolução colaborativa de problemas com o uso das tecnologias digitais, atividades que se basearam nos preceitos da metodologia EAS. Desenvolvidas com as crianças, essa etapa foi tomada como uma oportunidade de as crianças resolverem problemas complexos de maneira colaborativa e mobilizarem a comunicação de modo competente, destacando os fatores relacionados à interação e ao potencial colaborativo da produção audiovisual.

Ao adotar os preceitos da metodologia EAS como intervenção didática para fomentar competências comunicativas entre crianças na escola, consideramos as particularidades e singularidades socioculturais do nosso contexto de modo a adaptá-la à situação da pesquisa na escola. Em linhas gerais, a metodologia EAS (Rivoltella, 2013) caracteriza-se por um viés didático que considera o aluno como um *designer* de conhecimentos e aprendizagem baseada em cinco modalidades principais: a aquisição, a pesquisa, a discussão, a prática e a colaboração (Rivoltella, 2013; Fantin, 2015). Com esse fundamento, propõe a organização da aula em três momentos: o *momento preparatório*, no qual a aprendizagem almejada ocorre por aquisição e pesquisa, por meio de atividades que promovam a experiências dos alunos aos conceitos iniciais sobre o tema em questão; o *momento operatório* promove atividades de produção (midiática ou não) incitando a aprendizagem através da prática e por colaboração; e o momento reestruturador, reservado para a discussão, sistematização e retomada dos conceitos, e compartilhamento/publicação das atividades desenvolvidas no processo, o que possibilita a aprendizagem reflexiva

sobre sua própria experiência. Desse modo, as intervenções didáticas foram planejadas seguindo a estrutura dos EAS.

Para o escopo desta discussão, consideramos o *momento operatório* o mais interessante ao foco da investigação, no qual as propostas são caracterizadas como micro-atividades de produção de artefatos e conteúdos midiáticos pautadas na resolução colaborativa de problemas, e que foram aprofundados nos Grupos Focais. Os momentos operatórios que abarcaram as atividades de produção audiovisual, em cada escola, foram propostos de modo que os alunos pudessem vivenciar as etapas de pré-produção, produção e pós-produção audiovisual da seguinte maneira:

Escola	Síntese das Atividades no Momento Operatório	
Escola 1	- Realização de um roteiro em duplas sobre uma narrativa mítica a partir das reflexões anteriores, visando a produção em <i>stopmotion</i> - Construção de <i>storyboard</i>	Pré-produção
	Apresentação e breve discussão sobre o <i>storyboard</i> para a produção de <i>stopmotion</i> com o auxílio do <i>tablet</i> (1 por grupo)	Produção
	Apresentação dos vídeos, discussão e postagem/armazenamento das produções em <i>stopmotion</i> no canal do <i>YouTube</i> (em duplas)¹	Pós-produção

¹ Mesmo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os alunos optaram por manter o canal do *YouTube* fechado.

Escola 2	• Criação de uma narrativa mítica em duplas (pequeno texto com no máximo 10 linhas) com as características que mais os impressionaram sobre o mito pesquisado. A partir do texto, criação de uma imagem do mito com a técnica de animação analógica “dobradinha”	Pré-produção
	• Breve apresentação dos textos e das imagens para a construção da animação analógico-digital “ciclotrope” (zoetrope com uma roda de bicicleta) em grupos (quatro de produção + um para o registro) • Produção do roteiro coletivo para o tutorial do ciclotrope (escolha das imagens, tomadas, trilhas, legendas, outros.)	Produção
	• - Apresentação do vídeo, discussão e postagem/armazenamento do tutorial do ciclotrope no canal <i>YouTube</i> (toda a turma)	Pós-produção

Vale destacar que as escolas tinham posições distintas em relação ao uso das tecnologias digitais. Na Escola 1, os equipamentos foram emprestados pela própria escola, que mantém um projeto no qual há o incentivo do uso das tecnologias digitais nas aulas e na qual a rede *wi-fi* é aberta. Nessa escola optamos por realizar uma produção em grupos (*stopmotion*). Na Escola 2, as tecnologias não estavam disponíveis para o uso pedagógico, somente um projetor e uma caixa de som, além da proibição do uso celular pelas crianças e de não existir rede *wi-fi* aberta. Nessa escola, optamos por realizar um audiovisual coletivo (tutorial), usando câmeras digitais emprestadas pela pesquisadora.

3.2 Entre conexões colaborativas e saberes em interação

A análise dos dados da pesquisa fundamenta-se na abordagem metodológica semiótico-situacional (Mucchielli, 2006), caracterizada como um método compreensivo de apreciação dos fenômenos comunicativos. Tendo como interesse de pesquisa o foco na

interação, os dados foram organizados, codificados, pré-analisados e consolidados, o que permitiu a análise qualitativa por meio de um cruzamento dos processos de comunicação e os elementos contextuais da situação observada.

Na busca da compreensão de um paradigma ativo para a educação e para a comunicação, capaz de contribuir com a reflexão sobre as necessidades da escola no cenário da cultura digital, relacionamos as questões sobre o fazer didático escolar e a mobilização de competências comunicativas com três aspectos centrais: 1) a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem ativo que considere os estudantes como *designers* de conhecimentos, significados e ambientes de maneira multimodal; 2) a consideração das aprendizagens informais que emergem em práticas colaborativas de resolução de problemas para a construção do conhecimento formal e das competências, e 3) a importância de considerar a dimensão da intercorporeidade que caracteriza-se como uma concepção transversal que simultaneamente reforça e tem sua importância reforçada junto às demais.

Partindo dessas premissas, os resultados permitem evidenciar que: 1) a perspectiva sistêmica e ativa do cenário escolar e do processo comunicativo ampara a mobilização da empatia nas relações de colaboração na escola; 2) a consideração do saber prévio (informal) dos alunos auxilia a fomentar e mobilizar as competências de maneira situada e incorporada. Neste sentido, destacamos as conexões ativadas em colaboração e os saberes de interação e mediação.

- Conexão ativa, postura colaborativa e as regras do ambiente

Dentro das propostas de produção audiovisual, a interação manteve-se como um “espaço” de mútua afetação entre os participantes, propiciando a construção de um processo comunicativo dinâmico, permeado pelos constantes ajustes dos sujeitos durante

a troca e negociação das mensagens e informações. Para que tal processo ocorresse, foi preciso manter o caráter permeável de negociação das regras que instituem o contexto, nesse caso, a sala de aula. Desse modo, percebemos que a organização do ambiente incidiu de maneira precisa nas relações que instauradas no momento da intervenção, de forma a estruturar as relações ali realizadas.

O seguinte episódio elucida a necessidade de flexibilidade dos princípios que regulam o ambiente.

A dificuldade para alguns não foi a mesma para outros. A dupla formada por Y e H foi rápida e eficaz em resolver os problemas em todas as etapas, superando-se a cada tarefa. Ao contrário, a dupla PE e PA não conseguiu resolver nenhuma delas de acordo com o que foi solicitado. A dupla N. e M. foi constante em todas os problemas, resolvendo-os, mesmo com alguma dificuldade, de forma constante de acordo com o que era esperado. Cabe ressaltar que a dupla PE e PA é reconhecida por serem alunos muito participativos e “inteligentes” dentro da escola, e um deles até autodenomina-se “o mais inteligente da sala”. Já Y e H não os “melhores” da sala, mas são os que mais jogam jogos em rede. Ambos dizem jogar regularmente o Minecraft, jogo onde H estava construindo a planta da escola com outros colegas, também em rede. Na dupla N e M, N é a representante da sala. Ela posiciona-se como se todas as suas falas fossem, em sua maioria, em relação ao grupo. (GF – Escola 1, 31/10/2015)

Nos dois primeiros casos, os alunos pareceram conseguir se adequar as regras do ambiente escolar, combinando-as com as normas com as quais lhe dão no informal, em função da realização da atividade, realizando uma dinâmica entre linguagem e comportamento, conhecimento formal e informal. Contudo, em algumas situações os alunos demonstraram não só uma constante necessidade da orientação do professor para a realização da tarefa, mas manifestaram uma certa dependência da finalidade, ou do que o professor esperava como resposta e da aprovação deste à sua ação.

Dentro de um ambiente colaborativo, os sujeitos não precisam, necessariamente, alcançar um objetivo único, participar de maneira igual ou, ainda, possuir as mesmas características (idade, personalidade, nível de conhecimento, etc.) para que se incluam nesse espaço, destacam Gee e Hayes (2012). Afinal, se abrir à flexibilidade é uma necessidade de ajuste que o ambiente deve assumir, permitindo a diversidade de ações participativas dos alunos no processo de ensinar-aprender.

Assim, ao propormos atividades colaborativas de resolução de problemas em um ambiente que não percebe-se como um todo interligado – desde à proposição das tarefas, até à arquitetura da sala de aula –, esse contexto por vezes também atuou na falta de interesse nas atividades, na indisponibilidade para a negociação e, ainda, na ausência da consideração das diferenças e da mobilização da empatia – característica que pode ter acentuado os embates dentro daquele ambiente.

Com isso, o ponto central a discutir é que em diversos níveis de comunicação (gestos, expressões, movimentos, posturas) os comportamentos dos sujeitos não só emergem em interação com o ambiente como a maneira como eles comunicam também emerge dali e são negociadas no momento da ação. Ao permitir que a ação “interfira” no estado anterior do sistema, nesse caso o sistema-sala de aula e suas regras, o que se propõe é quebrar a estabilidade anterior, para a criação colaborativa de normas compartilhadas. Como demonstram Frauenfelder *et al.* (2013) essa “perturbação” estimula (e não determina) o sistema a construir um novo equilíbrio coerentemente equipado com as suas características internas, compondo-o como um espaço de coatividade e incentivando as mútuas afetações.

- Saberes de interação, proatividade e mediação

Durante a interação, a predisposição em negociar ou afirmar aquilo que se sabe na busca por construir um novo saber reafirma a importância do conhecimento prévio no processo comunicativo, como lembra Bateson (1986; 1977). Para ele, tal saber não só será mobilizado de forma a possibilitar a interação em curso, como será aprimorado no movimento das demais interações que se sucederão. Contudo, o modo como a escola “administra os desacordos” entre contexto formal e informal pode limitar a interação a um caráter ocasional, podendo interferir na construção, na codificação, na transação de trocas e negociações entre os diversos saberes, bem como na manipulação dos sistemas simbólicos e culturais naquele ambiente.

Partindo dessa constatação, dois cenários podem ser considerados. No primeiro, os alunos não consideram o contexto escolar como espaço no qual comunicar com o outro de maneira competente seja visto como um elemento necessário a ser desenvolvido ou mobilizado. Em muitos casos, os alunos parecem não sabem agir dentro de determinada situação que requer deles uma postura ativa como ocorre, por exemplo, no contexto informal de aprendizagem, demarcado como *espaços de afinidade* (Gee, Hayes, 2012) . A situação abaixo evidencia como a configuração do contexto formal pode interferir na postura ativa do estudante.

O aluno PE parece tentar entender a lógica do conteúdo do vídeo-estímulo e a relação com a tarefa (construir um *storyboard*). Ele nos chama [as duas pesquisadoras] para explicar que não conseguirá desenhar os doze passos, como foi sugerido, mas tentará fazer algo parecido para que “fique certo”. Explicamos que não era necessário reproduzir o que ele tinha visto no vídeo. Mas a ligação e a necessidade de buscar responder de forma correta àquilo que foi solicitado e o caráter de direcionamento atividade na qual o foco era explorar a mobilização do conhecimento prévio dos alunos deixou PE desconfortável e preocupado. Ainda assim, ele não negociou uma melhor forma

de produção com o colega com o qual fazia dupla. Em toda essa etapa de produção, tanto do *storyboard* como do vídeo em *stopmotion*, ele buscou a nossa ajuda e a da professora, e não a do colega. Na produção do vídeo, percebi que ele ficou meio paralisado, sem saber como fazer para traduzir a ideia do *storyboard* para o vídeo. O colega acabou unindo-se a outra dupla. Ele, mais uma vez, nos chamou. Desta vez, para dizer que não ia conseguir fazer o vídeo. (DC, – Escola 1, 19/05/2015)

Ao não conseguirem manipular e/ou negociar as normas do contexto informal dentro da escola, duas consequências foram observadas: uma diz respeito à “quebra” do vínculo com o colega, fato importante se considerarmos que a conexão ativa com o outro é um dos requisitos para mobilizar a competência comunicativa; a outra refere-se à dependência do estudante do professor, tomado como razão para a realização da atividade. Nos dois casos, é importante levarmos em consideração a interferência do ambiente na construção da interação, ou seja, o fato de o ambiente escolar ser fortemente marcado pela comunicação unilateral.

No segundo cenário, as interações e relacionamentos propiciados pela metodologia ativa durante as atividades configuraram a sala de aula como um ambiente compartilhado, possibilitando que os alunos distribuíssem os recursos e os conhecimentos, aprimorando os saberes prévios e criando novos. Em um episódio, o uso da tecnologia digital emergiu como elemento disparador de uma postura proativa do aluno, acrescentou mais variáveis aos problemas propostos na produção audiovisual e possibilitou que se desviasse da complexidade sem, contudo, estagnar-se frente a dificuldade.

Para projetar o vídeo-estímulo, o professor certificou-se de usarmos os equipamentos da escola (projetor, laptop e caixa de som). Mas não conseguimos inserir o cabo da caixa no laptop. Ao perceber a situação, o aluno PH logo tentou ajudar. Ele pegou o cabo e ficou tentando em todos os acessos. Quando percebeu que não funcionaria, me olhou como se tivesse tido uma ideia. “Já sei como a gente vai consertar isso!

Vou chamar o P.” O professor não só consentiu que o aluno saísse da sala, como também concordou, de forma animada, que essa poderia ser a solução. P é um aluno do sétimo ano que é reconhecido na escola por criar músicas *on-line* e saber muito sobre tecnologias. Ele saiu da sala e voltou com P (que também estava em aula). P disse que o problema estava no acesso que conecta o cabo do som: “Alguém colocou alguma coisa aqui dentro. O cabo não vai entrar”. Desistimos do som e, juntos, decidimos usar só a imagem. Não era a primeira vez que o aluno PH me auxiliava com a organização e as explicações. Nos próximos encontros, ele sentiu-se tão a vontade com aquela dinâmica que já ficava ao meu lado quando eu explicava as atividades, como um especialista, um tradutor, um parceiro. (DC – Escola 2, 02/07/2015)

Tal situação evidencia que uma postura proativa dos alunos não está relacionada somente ao saber prévio que eles possuem, mas conecta-se igualmente ao *saber agir*, *interagir* e *comunicar* dentro de um determinado contexto – nesse caso, a escola. As atividades de resolução de problemas construídas com base na EAS permitiram aos alunos imaginar, criar e aplicar novas soluções, incentivando a criação de desvios para o enfrentamento da complexidade em interação com o outro e o ambiente (Berthoz, 2009). Para confrontar os problemas, os alunos seguiram os passos: 1) identificaram e definiram o problema; 2) planejaram, debateram e criaram possibilidades de resolução; 3) testaram as opções disponíveis e negociaram novas soluções; 4) incluíram novos elementos ao problema e a resolução deste; 5) compartilharam com outros colegas as soluções encontradas.

Traçando um contraste entre os dois episódios, podemos apontar que mesmo com uma proposta baseada na metodologia ativa o ambiente escolar – cuja comunicação entre professor e aluno normalmente não está amparada na reciprocidade – pode confundir a interpretação do aluno e o sentido de colaboração, participação e proatividade refletindo na atitude dos alunos. Nesse sentido, entendemos que o professor-mediador possui

um papel preponderante dentro da perspectiva ativa da didática. Assumindo tal papel, ele auxilia com que os alunos constituam, no cenário escolar um ambiente comunicativo propício para ações colaborativas, no qual as aprendizagens sejam construídas, refletidas e compartilhadas em interação, como destacamos em outras reflexões observando a importância da participação das crianças nesse processo. (Miranda; Fantin, 2018).

4. RUMO A UMA TRANSFORMAÇÃO DE “ESPESSURA CULTURAL” NA ESCOLA

Dentro dos desafios que envolvem a educação e a comunicação, uma das questões motivadoras desta pesquisa é como podemos assumir a dimensão cultural das tecnologias na escola sem incidir no discurso determinista. Com essa questão em mente, a partir de uma perspectiva ecológica, sistêmica e mídia-educativa buscamos manter o foco na dimensão cultural das tecnologias, e não nas tecnologias em si. Isso possibilitou questionar o sentido reducionista do uso destas na escola, ultrapassando as relações de simples causalidade e inserindo a complexidade – da cultura, do ambiente, dos sujeitos, das interações – nessa relação. Foi a partir desse princípio que nos propusemos a investigar a mobilização da competência comunicativa dentro de propostas de produção audiovisual situadas e contextualizadas, tendo como base a metodologia ativa dos Episódios de Aprendizagem Situados.

O esforço não estava em fazer com que os alunos utilizassem os meandros da produção audiovisual em diversos suportes e linguagens, mas que o fizessem de maneira colaborativa, compartilhando as experiências e descobertas, resolvendo problemas juntos e refletindo sobre os caminhos percorridos, tal como ocorre em diversos cenários

da cultura digital (Jenkins, 2009). Ao propor uma forma dialógica e ativa de ensino-aprendizagem, assumimos o que Buckingham (2016, p. 78) chama de “significado muito maior” da produção midiática na escola, a partir da qual os “produtores”, nesse caso os alunos, possam compreender as dimensões sociais, culturais, econômicas, entre outras, que estão ali envolvidas. Desta maneira, ao transformar o sistema de comunicação estamos tendo a possibilidade de transformar também a própria cultura da escola, seus métodos e sujeitos.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de professores, e alunos assumirem novas posturas e práticas metodológicas, epistemológicas e teóricas para que as competências comunicativas, relacionais, midiáticas, entre outras que compõem a matriz de saberes de ação no cenário contemporâneo, possam ser fomentadas. Como pudemos perceber na pesquisa mais ampla (Fantin, 2015a) e na especificidade de nossa reflexão (Miranda, 2016), comunicar de maneira competente não só suplanta o saber usar as tecnologias e mídias, mas acarreta a necessidade de o professor se deslocar de seu lugar tradicional, como “o centro” do conhecimento, para se situar como um mediador dos saberes e fazeres (viés teórico). Esse movimento inscreve-se no próprio processo de ensino-aprendizagem na escola, pautado por esse novo fluxo comunicativo e constituído de maneira situada, incorporada e compartilhada socialmente (viés epistemológico). Tal mudança repercute em diversos aspectos: na configuração da escola, na arquitetura das salas de aula, na constituição das turmas, nas regras e normas que devem ser negociadas e compartilhadas, e refletem-se nas práticas didáticas e culturais que se revelam em uma postura mais ativa (viés metodológico).

Mais do que isso, diante dessa (nova) maneira de considerar e propor o ensino, o que se destaca quando o foco é a competência comunicativa é a possibilidade de os alunos perceberem-se e agirem como autores desse processo por meio de uma experiência de

aprendizagem crítica, criativa e produtiva que pode ser compartilhada com os demais. Nesse sentido, o contexto de pesquisa apresentado considera a necessidade de adotar, na escola, abordagens que impliquem aos sujeitos perceberem-se como interagentes em diversos sistemas comunicativos e simbólicos inscritos socioculturalmente, e que abarcam variadas culturas.

Assim, ao entrelaçar a perspectiva ativa ao aspecto ecológico e sistêmico da comunicação considerando a “espessura cultural” dos contextos, afirmamos a possibilidade de uma escola que seja definida tanto pelos recursos disponíveis nos contextos, quanto pelos esforços ativos dos sujeitos. Imersa no circuito ecológico da comunicação contemporânea, a escola pode de fato proporcionar oportunidades de aprendizado, de emancipação, de entendimento coletivo, de participação e, principalmente, de mais e mais perguntas que tenham como foco o potencial dos alunos como sujeitos sociais que são.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. *Mente e natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1977

BERTHOZ, Alain. La conscience du corps. In BERTHOZ, Alain; ANDRIEU, Bernard. *Le corps en acte*. Paris: Presses Universitaires de Nancy, 2010

BERTHOZ, Alain. *La Simplexité*. Paris: Odile Jacob, 2009

BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 73-83, may 2016. Disponível em: <https://goo.gl/tHT8ul> . Acesso em: 09 fev. 2017.

FANTIN, Monica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Passagens*, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652> Acesso em: 18. Jan. 2017

FANTIN, Monica. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*. v.40, n.2, 2015, (p.443 -464). Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/46056> Acesso em 15.Jan.2017

FANTIN, Monica. Aproximações aos EAS: aprendizagens, dispositivos móveis e multiliteracies na formação de crianças, jovens e professores. *Seminário Multideas*. UFSC, Florianópolis, 2015a.

FANTIN, Monica, *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais*: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais. Projeto de Pesquisa CNPq. 2014.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura. In *Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e metodológicos*, 2014, Porto Alegre. Anais Eletrônicos do Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014. v. 1. p. 1.

FRAUENFELDER, E., RIVOLTELLA, Pier Cesare., ROSSI, Pier. Giuseppe; SIBILIO, Maurizio. Bio-education, simplexity, neuroscience and enactivism. A new paradigm? *Education Sciences & Society*, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/NrXrZS> Acesso em: Dez. 2013

GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth. Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning Games, Learning and Society. In STEINKUEHLER, Constance Steinkuehler; SQUIRE, Kurt; BARAB Sasha (orgs) *Learning and Meaning in the Digital Age* Cambridge: Cambridge University Press, 2012 p. 129-153

GEE, James Paul. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004

GEORGIU, Myria, MOTTA, Wallis, LIVINGSTONE, Sonia. Community through digital connectivity? *Communication infrastructure in multicultural* London: final report. The London School of Economics and Political Science, London, UK, (2016)

GOLEMAN, Daniel, SENGE, Peter. *O foco triplo*. Uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2015

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência social*. O poder das relações humanas. Rio de Janeiro, Editora Elsevier, 2007

HOBBS, Renee. Literacy. *International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (1-11). New York: Wiley Blackwell, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/knQlqC> Acesso em: 20. Jan. 2017

JENKINS, Henry. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/q10EhP> Acesso em: Dez. 2011

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo*. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004

MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga. *Multissensorialidades e aprendizagens*: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola. Dissertação (Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga. *Saberes de ação, interação e comunicação*: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola. Tese (Doutorado), Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MIRANDA, Lyana Thédiga; FANTIN, Monica. A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre a participação e interação das crianças na escola. *Lumina*, v.12, n.1, p.55-67, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21493/11634>

MIRANDA, Lyana Thédiga; FANTIN, Monica. A singularidade na multiplicidade: crianças e tecnologias móveis na escola no contexto da cultura digital. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, n. 17, p. 85-98, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4516/3712> Acesso em: 15. Nov. 2015

MUCCHIELLI, Alex. *Étude des communications : nouvelles approches*. Armand Colin, Paris, 2006.

PÉREZ GOMES, Ángel I. *Educação na Era Digital*. A escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015 .

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. Metodologias participativas e projeto UCA: a busca pela tecnologia como cultura. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 545-572, mar. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://goo.gl/CK2IUu> . Acesso em: 17 fev. 2016.

QUARTIERO, Elisa; BONILLA, Maria Helena, FANTIN, Monica (orgs.). *Projeto UCA*: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Fare Didattica con gli EAS*. Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milão: Raffaello Cortina Editore, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/1AWoqk> Acesso em 27. Jun. 2012.

TISSERON, Serge. 3-6-9-12 *Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola, 2016.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: Boeck, 2003

22

Karin Cozer de Campos

CRIANÇAS NARRADORAS DE HISTÓRIAS

Este trabalho é parte de um estudo desenvolvido na pesquisa de doutorado intitulada *"Nossas vidas contam histórias": crianças narradoras*, desenvolvida por Karin Cozer de Campos (PPGE/UFSC, 2016) sob a orientação da professora Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.418-435

- Uma experiência divertida que eu já passei, mas não como essa porque os colegas conhecem as histórias dos outros e contamos a nossa.
- É muito legal compartilhar coisas com os amigos e contar coisas legais que aconteceram em nossa vida.

(Crianças, 9 e 10 anos)

Os relatos das crianças abrem o caminho para uma escrita que trata sobre a produção narrativa oral de crianças, em que elas são as principais narradoras de histórias. O objetivo é poder discutir sobre a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e as contribuições que isso pode trazer para sua formação, especialmente, ao pensar como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas próprias histórias – suas experiências – no espaço escolar. Tais questões se tornaram o fio condutor de um trabalho investigativo de doutorado.

A referência é a pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças com idade entre 09 e 10 anos, estudantes do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada numa comunidade rural, no município de Francisco Beltrão/PR, que trata, especialmente, da produção narrativa oral de crianças.

Neste contexto, apresento nesta escrita, inicialmente, alguns aspectos teórico-metodológicos da pesquisa que compõem o trabalho investigativo. Na sequência, e tomando como referência a pesquisa desenvolvida com as crianças em rodas de histórias, em que elas são as principais narradoras, busco enfatizar uma reflexão sobre como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas histórias – suas experiências –, do ponto de vista delas. Por fim, destaco alguns dos principais resultados e considerações da pesquisa relacionadas à discussão proposta neste trabalho.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS EM RODAS DE HISTÓRIAS

Como mencionado, a investigação foi desenvolvida com um grupo de crianças em rodas de histórias, a qual se insere em uma abordagem de pesquisa qualitativa e pode ser caracterizada como uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), que se orientou pelos princípios do fazer pesquisa *com* crianças (Pereira, 2012; Abramowicz, 2011, Delgado; Muller, 2005; Kramer, 2002).

A pesquisa narrativa pode ser definida, conceitualmente, como “uma forma de compreender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48-51), em que a *experiência* é compreendida na forma de histórias vividas e narradas (Mariani, Mattos, 2012), tornando as histórias, também, unidades de análise. Além disso, as narrativas “advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 107), tornando a experiência da pesquisa um processo de colaboração entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, neste caso, as crianças narradoras.

A pesquisa tem como referência um conjunto de narrativas orais de um grupo de crianças que relata experiências vividas, as quais se inserem num processo “entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 108). Desse modo, as narrativas orais das crianças são também consideradas como uma *narrativa pessoal*, que, numa abordagem de pesquisa narrativa, indica que o material empírico não se refere a narrativas literárias ou folclóricas, mas sim a histórias de vida (Chase, 2010, p. 209).

Como uma estratégia metodológica, foram desenvolvidas oficinas de criação de histórias para estimular a produção de narrativas orais a partir das experiências vividas pelas crianças. Essa iniciativa surgiu da relação com a pesquisa realizada por Girardello (2011a)¹, que tinha como objetivo identificar e conhecer propostas de trabalho pedagógico que fossem potencialmente relevantes para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que promovessem autoria e participação das crianças na produção de narrativas em diferentes linguagens (orais, escritas, visuais e/ou audiovisuais). Trata-se, especialmente, da experiência do Projeto *Secret Histories* da *Ping Chong Company*², realizado em escolas públicas da cidade de Nova York.

Um dos trabalhos desenvolvidos pela companhia, e que se tornou uma inspiração para as atividades de pesquisa de campo da investigação que realizei, são as “oficinas de criação de histórias de vida com crianças”, que incluem narrações orais coletivas, em que as próprias crianças narram histórias que criaram coletivamente, a partir de experiências vividas.

Na pesquisa que desenvolvi, o trabalho com as oficinas de criação de histórias ocorreu durante seis meses, com encontros semanais, na escola onde as crianças estudavam. Além dos encontros de roda, como também chamávamos as oficinas, desenvolvi entrevistas individuais com as crianças para entender melhor as suas experiências culturais e acompanhei elas no trajeto de volta para casa no ônibus e na kombi escolar. A ideia de acompanhar as crianças no trajeto de volta para casa esteve presente desde o início da pesquisa, seguida da

- 1 GIRARDELLO, G. “Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático”. Relatório de Pesquisa do Estágio Pós-Doutoral 2010-2011. *Urban Education Program - City University of New York*/ Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS/Fulbright/Capes.
- 2 Fundada há 35 anos pelo diretor de teatro e educador social nascido na Chinatown nova-iorquina Ping Chong, a companhia é uma referência muito importante no teatro norteamericano, cuja missão é explorar as intersecções entre raça, cultura, história, arte, mídia e tecnologia no mundo moderno (www.pingchong.org). (Girardello, 2011a, p. 12).

intenção de poder me aproximar e conhecer, enquanto pesquisadora, um pouco mais do cotidiano das crianças e de suas outras experiências que não fossem no espaço escolar. O que envolvia, principalmente, a oportunidade de poder conhecer outras histórias que elas, em outro espaço de suas vidas, poderiam contar.

Destaco como foi rica e preciosa a experiência de estar junto com as crianças voltando para casa, tanto para mim quanto para elas, e que envolveu diferentes relações: afetivas e de conhecimento, como, enquanto professora-pesquisadora poder conhecer o lugar onde as crianças moram. Isso com certeza, na trajetória da pesquisa, me proporcionou enquanto pesquisadora vivenciar uma experiência e também me tornar parte dela (Clandinin; Connelly, 2015, p. 120). Considero isso muito significativo e me ajudou a olhar o campo de estudo, as crianças e suas narrativas de um modo diferente, penso que com mais propriedade. Foi uma experiência de alteridade, numa pesquisa entre adulto e criança, que perpassou diferentes relações da vida em diferentes espaços sociais e por isso se fez uma experiência singular e produziu sentidos (Pereira, 2012).

Dado o contexto deste trabalho não será detalhado como foram desenvolvidas as oficinas de criação de histórias. Mas, de maneira sintetizada, pontuo que envolveram, principalmente, rodas de histórias para as crianças contarem e ouvirem suas experiências. Junto a isso, teve a inserção de algumas obras da Literatura Infantil e contos tradicionais para potencializar a produção das narrativas orais das crianças, e que de fato se concretizou, pois elas tomaram o texto literário e os contos tradicionais como referência, reelaboraram-no e criaram as suas próprias histórias a partir de suas experiências, o que inspirou suas produções narrativas orais e seus processos criativos e imaginários. Dentre outras estratégias metodológicas, as oficinas envolveram atividades com dramatizações (das histórias vividas e narradas pelas crianças), pintura e confecção de cartazes e o artesanato, como foi o caso da confecção de uma colcha de retalhos.

Foi a partir dos preceitos benjaminianos que a oficina “Colcha de retalhos” foi pensada, especialmente com o propósito de que as crianças pudessem se envolver com uma atividade artesanal e, coletivamente, pudessem ouvir e contar suas histórias, espontaneamente, enquanto teciam uma colcha. Para Benjamin (1994, p. 204-205) “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Desse modo, a confecção da colcha de retalhos, junto às crianças, foi uma estratégia para que elas pudessem “tecer” enquanto ouvissem e contassem histórias, e que se tornou possível.

Na trajetória de elaborações teórico-metodológicas os apontamentos de Bakhtin e Benjamin se integraram metodologicamente à pesquisa de forma bastante significativa, e longe de oferecerem procedimentos metodológicos prontos e acabados, o que seria contraditório às suas próprias teorias, apontam alguns indícios que ajudaram na construção metodológica da pesquisa – na tecitura³ do fazer pesquisa *com* crianças.

Tomar alguns dos princípios teóricos destes autores como centrais na investigação, sobretudo para pensar a relação entre criança, narrativa, cultura e experiência, não significa negar o valor de outros autores que também contribuem significativamente à proposta teórico-metodológica da pesquisa. Mas, por se tratar de uma pesquisa *com* crianças e produções narrativas orais, Bakhtin e Benjamin tornam-se referência porque assumem a linguagem como produção humana, constituída *nas* e *pelas* relações sociais, e também pela contribuição que oferecem para pensar a criança e a infância.

Destaco, em especial, a contribuição de Benjamin (1994, 2007, 2011), pelo conceito de experiência abordado em muitos de seus

3 Esta palavra é mencionada com a intenção de relacioná-la ao verbo tecer: “entrelaçar, produzir, compor, misturar, organizar” (Houaiss, 2009, s/p).

trabalhos, pela sua concepção de infância como categoria da história, e das crianças como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura. Somam-se a essas, as valiosas contribuições de Bakhtin (2002, 2003) à metodologia da pesquisa nas ciências humanas, de modo que os conceitos bakhtinianos de dialogismo, alteridade e exotopia tornam-se também importantes no conjunto da pesquisa.

No contexto destes preceitos teórico-metodológicos, sigo esta escrita com a reflexão sobre como foi para as crianças poderem participar da pesquisa e poder ouvir e contar suas histórias de vida – suas experiências.

A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA EM OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS: DO PONTO DE VISTA DELAS

Para pensar sobre como foi para as crianças ouvir e contar histórias – conhecer suas experiências, do ponto de vista delas – apresento alguns relatos⁴ seus que expressam como foi, para elas, a participação na pesquisa podendo ouvir e contar histórias. Os relatos ajudam também a refletir sobre o objetivo central da investigação: compreender qual é a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições essa prática pode trazer para sua formação.

A experiência de poder ouvir e contar histórias do ponto de vista das crianças participantes da pesquisa:

4 Parte dos relatos apresentados neste trabalho foram obtidos por meio das entrevistas individuais com as crianças, outros foram escritos por elas em um diário que lhes foi entregue nos primeiros encontros para que elas pudessem registrar suas experiências com a pesquisa e também pudessem contar histórias que gostariam, mas que poderiam não se sentir à vontade para narrar no grupo. Assim, o diário se tornou mais um instrumento metodológico, no qual as crianças fizeram registros importantes, aos quais foi mantido sigilo, como prometido a elas. Ao final do trabalho da pesquisa de campo, todos os diários foram devolvidos às crianças.

- É *interessante ouvir as histórias*. Porque a gente não sabe o que os outros (os colegas) estão contando, que a gente nunca viu.
- Eu estou gostando muito de contar e de ouvir histórias.
- Foi muito *importante* para mim.
- É muito interessante nós sabermos da história um do outro. Isso é *muito legal*.
- Feliz de estar ouvindo as histórias dos outros, que a gente sabe mais sobre as histórias dos meus *amigos*.
- Ficamos sabendo novas coisas interessantes e histórias legais.
- Uma *experiência divertida* que eu já passei, mas não como essa porque os colegas conhecem as histórias dos outros e contamos a nossa.
- Eu estou achando legal, porque a gente senta em forma de uma roda em cima de um tapete e contamos histórias e ouvimos outras.
- A gente conta histórias sobre o assunto do encontro e *todos os colegas escutam e contam* outras.
- É muito legal *compartilhar* coisas com os amigos e contar coisas legais que aconteceram em *nossa vida*.

Relatos das crianças que expressam contentamento:

- Eu gosto muito dos encontros.
- Hoje foi bem legal participar da roda.
- Foi legal desde o primeiro dia.
- Está sendo muito legal as histórias que a gente está contando.
- Muito bom a roda.
- Foi muito extraordinário.
- Primeiro a gente contou como se sentíamos e depois a professora leu umas lembranças, e se já estivesse acontecido em nossa vida a gente trocava de lugar com um colega, e depois fizemos mímica e contamos o que era. Por isso é legal.

Entender como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas histórias, a partir de suas experiências vividas, tornou-se o fio condutor da pesquisa. No entanto, muitas vezes, conduzido

pelo meu olhar de adulto e pesquisadora. Mas os relatos das crianças modificam esta posição, e quem fala por elas são elas mesmas. Embora a tarefa de procurar compor sentidos para o olhar delas ainda seja tarefa minha, enquanto pesquisadora.

As palavras destacadas nos relatos das crianças sobre a experiência de elas ouvirem e narrarem histórias acenam para o que eu considere relevante, do meu ponto de vista, e que me levam a compreender que aquelas são palavras carregadas de sentidos, as quais, na minha posição, mesmo que de distanciamento, eu entendo não ser possível, esteticamente, dotá-las de sentido por completo (Bakhtin, 2003).

Por outro lado, os relatos das crianças me autorizam uma legitimidade, por ter compartilhado com elas também uma experiência durante a pesquisa (Clandinin, Connelly, 2015), a de ouvir e contar histórias. Afirmando que as rodas de histórias significaram para as crianças uma experiência estética, porque elas puderam expressar e elaborar narrativamente suas experiências, sua identidade cultural e sua subjetividade de ser criança, ao mesmo tempo em que instituíram sentidos e experiências aos seus ouvintes e interlocutores. Mas cabe ainda a possibilidade de que outros sentidos sejam atribuídos aos relatos, pelo olhar de cada leitor e pela singularidade do lugar que ele ocupa no mundo.

A EXPERIÊNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS: COMO AS CRIANÇAS DISSERAM TER GOSTADO MAIS...

Durante as entrevistas, as crianças também comentaram sobre o jeito que mais gostam de ouvir histórias. Elas disseram gostar mais das histórias que são contadas *de cabeça* (apenas uma resposta indicou

preferir com o livro). As histórias contadas *de cabeça* referem-se à “narração livre”, definida por Girardello (2007) como aquela em que o narrador não está lendo, mas se utiliza apenas da voz, da memória e do corpo, e que permite diferentes interações entre ele e o ouvinte, pela liberdade de que dispõe, se comparada à leitura de um texto escrito. As respostas das crianças, ao explicarem por que preferem ouvir histórias contadas *de cabeça*, são evidências disso:

- Dá de imaginar mais coisas.
- Porque é de pessoa de verdade, assim, não inventada.
- Porque dá de saber se a pessoa que está contando sabe a história, e com o livro ela vai estar lendo e talvez não vai saber de cor.
- Porque as que são contadas com o livro não tem graça. E as que são de cabeça faz os gestos também. Daí fica mais interessante.
- De cabeça, porque a minha madrinha conta coisas que ela viveu quando era criança. Porque eu sei mais coisas daquela pessoa que conta.
- Por causa que daí a gente sabe que as pessoas que estão contando a história, de cabeça, elas lembram e vão contando o que elas sabem.
- Que daí é mais explicada, para mim, assim. É melhor. Eu entendo mais.
- Porque minha mãe, ela inventa cada história! E eu acho tão legal.

A experiência de a criança ouvir uma história sendo narrada livremente (*de cabeça*) é diferente da experiência de ouvir uma história lida com o livro que lhe apresenta as imagens. Pela “narração livre”, ela mesma pode criar suas ilustrações (Girardello, 2007). E isso elas confirmam em seus relatos: “– Dá de imaginar mais coisas”.

Numa relação entre educação e imaginação, num contexto de avançados recursos tecnológicos, sob um “dilúvio de imagens pré-fabricadas” e em meio a uma “civilização da imagem”, como

mencionou Calvino (2007, p. 107), a narração oral de histórias pode ser vista como uma atividade significativa para ampliar as experiências da criança. Mas, é preciso enfatizar que as duas experiências de narração de histórias (“livre” e com o livro) são importantes para elas. Por isso não quero dar a ideia de que uma experiência seja mais importante do que a outra, pois o livro também deve ser uma referência cultural na vida das crianças, pela importância que tem uma leitura sensível em voz alta para as que estão iniciando suas aprendizagens com a leitura, em que a leitura do narrador se torna referência.

Considero que o fato de as crianças indicarem preferir ouvir histórias contadas *de cabeça* está muito relacionado às experiências vivenciadas por elas nos seus ambientes familiares e durante as rodas de histórias (nos encontros de pesquisa). A estratégia metodológica também as conduziu para essa prática e interação, dando-lhes a liberdade de narrar as histórias que quisessem sempre a seu modo. Isto é, com liberdade, em que se utilizaram muito da voz, da memória e do próprio corpo para narrar, como nas situações em que dramatizaram ou apenas representaram com gestos algum fato vivido-criado e que, naquele momento, contaram como uma história.

Alguns relatos das crianças que expressam as experiências nas rodas de histórias de que elas mais gostaram:

- Eu gostei mais foi quando a gente trouxe uma coisa que fazia a gente rir, chorar e valia ouro. Porque todo mundo trouxe uma coisa e contava história sobre aquela coisa.
- Eu gostei quando a gente contou a história por onde meus sapatos andaram. Porque foi muito legal saber tantas histórias que os outros contam.
- Eu gostei por onde meus sapatos andaram, porque a professora contou uma história muito legal.
- Quando a gente fez a colcha de retalhos, porque eu amo fazer artesanato e fazer colagens. E eu gostei também quando

a gente trouxe a roupa, e pelo que os meus amigos da sala me falaram você foi a melhor professora.

– Eu gostei do encontro que a gente fez a colcha de retalhos, foi muito legal porque a gente ia fazendo e lembrando das histórias da gente.

– Quando a gente fez a colcha e quando a gente contou as histórias das roupas que a gente mais gostava. Porque cada um contou uma história diferente.

– Eu gostei do dia do cartaz porque todo mundo colocou uma história que gostou, é, desenhou.

– Aquele dia que você foi junto de kombi.

Selecionei alguns relatos das crianças. Para isso, considerei aqueles relacionados às oficinas que, para elas, representaram uma experiência mais significativa. Sobre isso, a oficina que envolveu a confecção de uma colcha de retalhos foi uma das mais citadas.

A professora regente da turma das crianças participantes da pesquisa comentou que mesmo não tendo participado de todos os encontros, sempre ficava sabendo o que fazíamos, ou porque as crianças lhe contavam durante a semana ou pelo que ela observava. De tudo, ela destacou que o que mais chamou sua atenção foi a colcha de retalhos, pois lhe trouxe muitas lembranças do tempo em que sua mãe fazia colchas com retalhos numa máquina de costura.

É importante observar que as crianças, ao manifestarem seus modos de pensar e suas percepções sobre a participação nas oficinas de criação de histórias, iniciaram, muitas vezes, por *eu gostei*, e utilizaram várias vezes a expressão (*muito*) *legal*, entre outras que indicam contentamento, como a referência a sentirem-se *felizes*. Isso possibilita pensar para além das atividades relacionadas especificamente à pesquisa, mas, também, sobre o que as crianças levam em conta ao considerarem uma atividade, na escola, *legal*. A

partir dos relatos das crianças e da experiência de trabalho com elas, aponto, em especial, três aspectos que podem estar relacionados: a) a rotina escolar; b) a ludicidade, as brincadeiras e c) o envolvimento ativo das crianças nas atividades.

- a. Sobre a rotina escolar (o cotidiano), o *legal* para as crianças pode estar relacionado à ideia de que as oficinas, para elas, eram uma atividade diferente da rotina a que estavam acostumadas, uma variação em relação aos modelos pedagógicos predominantes nas instituições escolares. E os seus relatos durante as oficinas são evidências disso, como, por exemplo, no quanto gostaram das atividades com materiais de pintura ou na confecção da colcha de retalhos.
- b. Outra evidência é que, para as crianças, as oficinas as envolviam com a ludicidade, isto é, com brincadeiras, o que lhes permitia se envolverem com o imaginário e com processos criativos. E as crianças confirmam isso em seus relatos, ao relacionarem a experiência com a pesquisa, ouvir e contar histórias, a uma brincadeira:
 - Contando a gente brinca.
 - Todo mundo se divertia com as histórias.
 - Muito divertido e engraçado e muito mais porque estava com os amigos.
 - Sempre continuemos fazendo o que a gente faz na roda. Bem, que a gente pode brincar também na roda, mas sobre as histórias que a gente faz.

Estes relatos confirmam a estreita relação que há entre as histórias e a brincadeira, pois, na história contada, há uma “dimensão de jogo” muito presente, e mesmo que “a presença do sentimento lúdico” seja predominante nas brincadeiras, as histórias também se fazem com risos, alegria e relações afetivas (Girardello, 2007, p. 47). Além disso, tanto a brincadeira quanto a narração de histórias

envolvem-se significativamente com os processos de imaginação e criação, o que fica ainda mais evidente no relato de uma criança, ao falar sobre sua experiência de ouvir as histórias narradas por outras crianças: “imaginando as coisas que contam”.

Maxine Greene (1995), ao discutir sobre imaginação, a partir de apontamentos de Dewey, ressalta a importância da participação do sujeito nos acontecimentos do cotidiano, e aponta que, para o processo de ensinar e aprender, também é preciso imaginação. Considero, então, que as oficinas de criação de histórias são demonstrações de que as crianças se envolveram efetivamente com a atividade da imaginação e criação, e que esta, de alguma forma, envolveu-as em processos de aprendizagens. Vale dizer, ainda, que as aprendizagens também se fazem, muitas vezes, “como brincadeira” (Françóis, 2009, p. 30) que envolve linguagem.

- c. O fato de as crianças considerarem o trabalho *legal* também está relacionado ao seu envolvimento ativo nas atividades. Isto é, houve uma participação efetiva delas na narração e na escuta das histórias, nas situações em que trouxeram de casa objetos e lembranças para compor suas criações narrativas e no aceite para fazerem parte do trabalho, o que lhes garantiu novos sentidos, especialmente, porque os temas das oficinas tinham relações com as suas vidas, precedidas esteticamente pelo enunciado “nossas vidas contam histórias”. Desenvolver um trabalho estético e pedagógico relacionado à vida da criança permite-lhe muito mais envolvimento com a atividade e lhe dá condições de estabelecer muito mais relações do que quando um assunto é tratado com distanciamento. Ou seja, quando ele não faz sentido para a criança. Tal aspecto parece ainda precisar ser revisto nas práticas escolares.

Os relatos das crianças, sobre a experiência de participar nas rodas de histórias, ajudam a pensar sobre a importância que é para elas

elaborarem narrativamente suas experiências. Os relatos demonstram que as atividades com narração de histórias, especialmente quando as crianças são as narradoras, possibilitam experiências muito significativas para elas, como as de ludicidade, de criação, de imaginação, de autoria e de entrega – uma participação efetiva. Para as crianças, narrar as suas experiências garantiu um sentido à atividade com que elas se envolveram na escola e significou, adotando palavras delas próprias, “momento(s) interessantes, importantes, de contar a verdade, de imaginar, saber mais sobre os amigos, de divertimento” e, em especial, “de compartilhar nossa vida”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças em rodas de histórias, procurei, neste trabalho, discutir especialmente como é para a criança a experiência de poder ouvir e narrar suas próprias histórias do ponto de vista delas, com a intenção de conduzir o leitor a pensar sobre os processos formativos das crianças quando elas elaboram narrativamente suas experiências no espaço escolar.

Destaco que alguns resultados da pesquisa apontam que algumas contribuições foram possíveis à formação das crianças pela narração oral de histórias ter acontecido de modo sistemático e regular. Ou seja, a narração de histórias como uma atividade pedagógica planejada e organizada para ser desenvolvida com as crianças, com tempo e espaço específicos.

Foi possível confirmar que narrativa e experiência se complementam *na* e *pela* linguagem. O que intensifica a relação entre narrativa e experiência não é apenas o que é vivido e conhecido pelo sujeito, neste caso a criança, mas tudo o que realmente faz sentido para ela – as suas experiências. Isso reforça o entendimento de que

o sujeito-criança se constitui *na* e *pela* palavra. É *na* e *pela* palavra, também, que o sujeito-criança pode dar sentido às suas experiências de vida e expressá-las. Eis o que as crianças fizeram, narrativamente.

Da experiência do encontro com as crianças e de poder ouvi-las em rodas de histórias, pude constatar que narrar experiências de vida, regularmente, deu-lhes condições mais favoráveis de vivenciarem o mundo de sua cultura, *na* e *pela* linguagem. O processo possibilitou às crianças intensas interações de diálogo – em rodas de histórias –, que se definiram por relações de confiança, especialmente entre mim e elas. Essa confiança foi se constituindo durante os encontros, conforme elas iam narrando mais de si, em histórias que iam tendo cada vez mais detalhes, de modo que a qualidade da produção narrativa das crianças foi se modificando. Isto é, os processos de desenvolvimento da linguagem oral das crianças também se qualificaram. Na medida em que se estreitavam as interações e interlocuções nas rodas de histórias, as crianças sentiam-se mais seguras, confiantes e motivadas para narrar.

Há ainda outros apontamentos e contribuições que a pesquisa sugere, mas dado o contexto deste trabalho, enfatizo os aspectos que ajudam a defender a importância de se proporcionar mais tempo na escola para experiências artísticas que incluam a narração oral de histórias e que possibilitem às crianças contarem e compartilharem suas histórias junto aos professores, não só pela potencialidade de aprendizagens que isso possibilita, mas, também, por representar práticas educativas associadas a uma pedagogia mais poética e estética.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

CALVINO, Italo. Visibilidade. In: CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHASE, Susan E.. Narrative inquiry. Multiples lenses, approaches, voices. In: LUTTRELL, Wendy. *Qualitative educational research. Readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: *Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação*, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt0781int.rtf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. *Cultura nos anos iniciais do ensino fundamental: produção narrativa infantil e imaginário midiático*. Urban Education PhD Program/City

University of New York e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2011a. 75p. (Relatório Estágio Pós-Doutoral).

GREENE, M. *Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

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

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Notas de leituras, resumos e resenhas. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEI/UFU. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.21, n. 47, p. 663-667, set/dez. 2012.

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

23

Barbara Malcut

O EU E O NÓS NA PESQUISA ACADÊMICA

*Esta reflexão parte da pesquisa de mestrado *Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes*, realizada por Barbara Malcut (2016), sob orientação da Profa. Dra. Monica Fantin.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.436-455

Em julho de 2019 recebi a proposta de elaborar este capítulo, que busca não apenas apresentar a pesquisa que desenvolvi durante meus dois anos no PPGE/UFSC, mas sobretudo celebrar os 20 anos do *Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA)*. Confesso que essa proposta mexeu comigo: em primeiro lugar, desde que concluí o Mestrado em Educação, poucas foram as vezes em que voltei a escrever, sobretudo textos de cunho acadêmico; em segundo lugar, senti a necessidade de reler toda a minha dissertação e, por várias vezes, me peguei com os olhos cheios de lágrimas ao rememorar toda a experiência que a pesquisa (sobretudo a empírica) me proporcionou; por fim, agora que se passaram três anos desde minha defesa, pude refletir com a distância necessária sobre o processo do mestrado em minha vida, não apenas profissionalmente, mas sobretudo do ponto de vista pessoal.

Por isso já começo este capítulo com um pedido de desculpas: ele não será tão acadêmico quanto deveria e estará embebido de sentimentos e lembranças dos meus dois anos em Florianópolis.

Minha proposta com este texto, é refletir sobre a relação entre investigação individual e trabalho coletivo, analisando de que forma a constituição de um grupo de pesquisa forte e ativo pode colaborar com os pesquisadores em desenvolvimento, sobretudo mestrandos e doutorandos.

COMEÇANDO PELO COMEÇO

Talvez você já tenha lido minha pequena biografia, que compõem este livro, mas acho necessário situar o leitor sobre minha situação quando entrei no PPGE/UFSC. Eu havia acabado de me formar em Comunicação Institucional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e, embora desta área tivesse adquirido experiência

sobretudo em marketing político, meu trabalho de conclusão de curso abraçou uma paixão antiga e versou sobre a prática do Teatro do Oprimido (Boal, 2006) na comunicação interna, como uma estratégia de prevenção de crises institucionais. Eu também possuía formação como atriz (daí minha paixão por teatro) e havia trabalhado em diversos espetáculos, nas mais diversas propostas, embora os espetáculos didáticos (aqueles dedicados ao público infanto-juvenil, geralmente apresentados em escolas e com uma lição de moral ao fim) fossem meus preferidos. Aliás, pouco tempo antes de me formar na graduação, eu havia dedicado grande parte da minha rotina à minha própria produtora de espetáculos didáticos, escrevendo, dirigindo e atuando em várias peças. Ainda no mundo das artes, anos antes eu havia me aventurado na literatura. Em 2007 eu publicara meu primeiro livro infanto-juvenil e desde então visitara diversas escolas, dando palestras de incentivo à leitura e à escrita.

Por fim, mesmo não sendo exatamente uma formação, é importante destacar minha paixão por países e culturas. Embora não tivesse viajado para muitos lugares até aquele momento, eu adorava participar de projetos que envolvessem pessoas e culturas diferentes, trocava e-mails regulares e fazia chamadas online com jovens de diversos países e já havia hospedado em minha casa intercambistas da Índia, da Rússia, de Camarões e da Venezuela.

Portando, este era o resumo da ópera: eu tinha formação em Comunicação e em Artes Cênicas, já havia trabalhado como professora de Teatro com alunos de diversas idades e participava ativamente de projetos que envolvessem culturas diferentes. Foi assim que no dia 30 de julho de 2014 eu abri o site do PPGE/UFSC e encontrei meu nome na lista de aprovados para o mestrado que iniciaria em agosto daquele mesmo ano. Minha orientadora seria a Prof. Dra. Monica Fantin, portanto eu passava a integrar o NICA.

COM O PÉ DIREITO

Já no primeiro mês como mestranda do PPGE/UFSC, recebi o convite de minha orientadora para participar do I Simpósio de Literacia Midiática, em Juiz de Fora – Minas Gerais, que contaria com pesquisadores da nossa área, brasileiros e estrangeiros. O evento, que duraria cinco dias, estava sendo organizado em parceria com a AlfaMed (Rede Interuniversitária Euro-Americana de Investigação sobre Competências Midiáticas para a Cidadania), que conta com investigadores de mais de 10 países.

Embora minha pesquisa ainda estivesse engatinhando, tentando dar os primeiros passos, a vontade de interagir durante a investigação com países e culturas diferentes era grande. Eu havia sinalizado tal interesse durante o processo seletivo do mestrado e meus primeiros contornos de pesquisa tendiam para essa direção. Participar do simpósio seria a oportunidade perfeita, mas eu tinha um entrave: não haveria tempo hábil para pedir verba de participação em evento ao programa, ou seja, eu teria que bancar a viagem.

A verdade é que eu tinha uma pequena reserva de emergência direcionada ao mestrado, mas não pretendia gastá-la no primeiro mês. Eu estava morando em uma cidade nova, o que me gerava diversos novos e inesperados gastos, sem contar que as bolsas das agências financiadoras não estavam liberadas. Eu queria muito participar do simpósio, mas não sabia se deveria. Minha indecisão durou aproximadamente uma semana, quando recebi uma ligação da secretaria do PPGE, avisando que a Bolsa da Capes-DS havia sido liberada. Era o sinal de que eu precisava para não pensar duas vezes e embarcar (literalmente!) rumo ao simpósio em Juiz de Fora.

Participar do evento não foi apenas importante, mas necessário. Embora eu já estivesse organizando uma pesquisa embasada nos

preceitos da Mídia-Educação (Fantin, 2006), assistir a palestras e participar de workshops com minha orientadora e outros pesquisadores foi essencial para que eu compreendesse com maior riqueza de detalhes o trabalho que estaria por vir. Teoricamente eu já havia entendido a Mídia-Educação como:

[...] campo de conhecimento interdisciplinar na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica), delineando-se também como possível disciplina; e pode ser entendida como prática social em contextos não só extraescolares. Ou seja, podemos entender a mídia-educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação). (Fantin, 2006, p.36)

Na prática, durante o simpósio, eu pude perceber como este campo do conhecimento interpelava os pesquisadores, dando sentido às investigações e às suas práticas sociais. É importante também destacar o riquíssimo contato que iniciei com parte do NICA. Durante o evento, tive a oportunidade de conversar com outras investigadoras e mestrandas/doutorandas do grupo e comecei a perceber que embora tivesse uma pesquisa apenas minha para desenvolver, eu não estaria investigando sozinha.

Pela primeira vez ouvi uma expressão que passaria a ser rotina em meu mestrado: projeto guarda-chuva. Esse era o nome dado às pesquisas da Prof. Dra. Monica Fantin, indicando que as nossas (de mestrandos e doutorandos) estavam vinculadas a uma investigação maior. Cada vez que eu ouvia essa expressão, me vinha claramente à cabeça a imagem de um temporal acadêmico, em que escorriam livros, citações, prazos, disciplinas, publicações, bancas e argumentos, mas o nosso grupo estava ali, firme e forte, embaixo do projeto guarda-chuva. Eu não estava errada.

Participar do I Simpósio de Literacia Midiática foi definitivamente uma excelente decisão, até porque as sementes plantadas no evento frutificaram até a defesa de minha dissertação. Explico: durante o simpósio eu tive a oportunidade de conhecer especialmente dois pesquisadores espanhóis que colaboraram tanto com a fundamentação do meu trabalho, quanto fizeram a ponte entre minha pesquisa e uma escola espanhola, que participou ativamente do trabalho desenvolvido. Na perspectiva teórica, sobretudo os trabalhos do Prof. Dr. Joan Ferrés (desenvolvidos em parceria com o Prof. Dr. Alejandro Piscitelli, que não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente) foram essenciais para que eu compreendesse com clareza e sem preconceitos a noção de competências midiáticas, sendo esta a:

[...] combinação de conhecimentos, agilidades e atitudes que se consideram necessárias para um determinado contexto. É precisamente a origem laboral ou profissional do conceito que aumenta a relutância lógica por alguns especialistas. Se o conceito é mantido apesar desta relutância é porque aqui não se faz uma interpretação instrumental. Não se busca a competição para garantir a eficácia profissional, mas reforçar a excelência pessoal. A Competência Midiática irá contribuir com o desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos e cidadãs, assim como seu compromisso social e cultural" (Ferrés; Piscitelli, 2012, p. 76)

Além disso, durante o simpósio, surgiu um convite por parte do Prof. Dr. Ignacio Aguaded, presidente da Rede AlfaMed e catedrático da Universidade de Huelva - Espanha, para que eu integrasse uma de suas disciplinas online de pós-graduação. Desta forma, durante o mês de novembro de 2014, participei de diversos encontros online, com alunos espanhóis e latino-americanos, que estavam cursando mestrado e doutorado na Universidade de Huelva.

A partir desta experiência, pude me aprofundar nos conceitos estudados e defendidos sobre competências midiáticas (Aguaded, 2010), além de ter participado de atividades em grupo e discussões

sobre delineamento, metodologia e desenvolvimento de pesquisa acadêmica. Como resultado dos contatos que fiz durante esta disciplina, estabeleci uma parceria com uma escola de educação básica de Huelva, que no ano seguinte seria fundamental no desenvolvimento da etapa empírica de minha investigação.

Integrar o NICA foi sem dúvida entrar no mestrado com o pé direito! Graças a todo trabalho previamente desenvolvido e à ótima reputação das pesquisas do grupo, ainda no primeiro semestre pude delimitar o que e como seria minha investigação, esclareci conceitos e fundamentações teóricas, além de ter vivido experiências enriquecedoras.

A TEORIA EM PRÁTICA

O primeiro semestre de 2015 (meu segundo dentro do programa de mestrado) foi tão produtivo e intenso quanto o primeiro. Além das disciplinas e de minha pesquisa, também realizei um estágio de docência. Para além da experiência e da gratificação que se espera de um estágio convencional, o meu teve um quesito a mais: a disciplina escolhida.

Juntamente com a Prof. Dra. Monica Fantin, integrei a disciplina optativa *Cinema, Infância e Educação*. Com uma proposta muito particular e encantadora, as aulas intercalavam teoria e prática, estudo e apreciação fílmica. Foram diversos audiovisuais, brasileiros e estrangeiros, curtas e longas, enfim, vários e diferentes filmes que ilustraram cada conteúdo teórico abordado. Também contamos com uma oficina riquíssima da Mestre em Educação, Bacharel em Cinema e com formação em Design e Pedagogia, Ally Collaço, que apresentou os encantos da sétima arte em uma perspectiva de criação e produção.

Durante este semestre letivo, eu tive a oportunidade de atuar ativamente sobretudo em dois momentos. No primeiro deles, em 23 de abril de 2015, abordei o tema Produção Audiovisual *para* Crianças. A partir dos preceitos da Mídia-Educação (Fantin, 2006), apresentei o projeto Bubuskiski¹, desenvolvido pelo grupo espanhol Comunicar, que elabora vídeos educativos para crianças, sempre com temas relacionados a tecnologias midiáticas. Vale destacar que o grupo Comunicar é um coletivo de pesquisadores da interface educação e comunicação, todos da região de Andaluzia, no sul da Espanha. Vários integrantes deste grupo também pertencem à Rede AlfaMed e conheci o trabalho que realizam através do simpósio mencionado anteriormente.

No decorrer da aula da disciplina *Cinema, Infância e Educação*, conversamos sobre as possibilidades de produção fílmica para o público infantil e, com base sobretudo em minha experiência com textos teatrais, apresentei um pequeno resumo sobre elaboração de roteiros. Como atividade para o encontro seguinte, os alunos deveriam produzir um roteiro, com ao menos 10 cenas, direcionado a crianças e que comportasse os preceitos da Mídia-Educação.

No dia 16 de junho de 2015, tive a oportunidade de ministrar mais uma aula da disciplina. Desta vez, o tema foi Produção Audiovisual *por* Crianças. Iniciei o encontro com discussões sobre vídeos disponibilizados na internet (principalmente no *Youtube*) nos quais apareciam crianças. O tema de debate foi a autoria (ou falta de autoria) das crianças nestas produções, assim como a privacidade das crianças.

Para fundamentar teoricamente a aula, apresentei os Direitos das Crianças em relação às Mídias, desenvolvidos por David Buckingham em seu livro *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas* (Buckingham, 2007)

1 <http://www.bubuskiski.es/>

e sintetizados nos chamados 3P (provisão, proteção e participação). Ao compreender que crianças e jovens então sendo inseridos no “mundo adulto”, no qual os meios de comunicação perpassam cotidianamente, o autor afirma que não é possível pensar apenas em proteger as crianças, mas sobretudo “[...] ter a coragem de prepará-las para lidar com ele [mundo midiático], compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio” (Buckingham, 2007, p. 295). Desta maneira, o autor entende a provisão como oferta de contato midiático às crianças e aos jovens; a proteção, ao ser compreendida como uma defesa de crianças e jovens contra informações, consumos e culturas inapropriados, busca fomentar compreensão, interpretação e avaliação de conteúdos midiáticos. Por fim, a participação compreende o aspecto ativo de manifestação de crianças e jovens.

Neste contexto, apresentei aos alunos o projeto *Taller Tele Kids*, de origem espanhola, que oferece cursos e oficinas de produção midiática para crianças e jovens. Retomamos as discussões sobre autoria e privacidade das crianças em vídeos, considerando a provisão tecnológica, a participação nos processos de produção (não apenas como personagens dos vídeos) e a proteção dos menores. Encerramos a aula com uma atividade escrita, na qual os alunos deveriam analisar dois vídeos disponíveis na internet, nos quais apareciam crianças, relacionando as produções aos 3P.

Quando pensamos em pós-graduação *strictu sensu*, automaticamente nos vêm à cabeça a produção de conhecimento, as fundamentações teóricas, uma possível etapa empírica, etc. No entanto, também é importante reforçar que são os programas de pós-graduação que formam os futuros docentes. Neste sentido, a oportunidade de atuar como estagiária não serviu apenas para agregar ao meu currículo, mas sobretudo para possibilitar um entendimento mais amplo sobre a dinâmica de sala de aula na graduação. Ao organizar e preparar os conteúdos das aulas, senti a necessidade de

adequar a linguagem de textos, buscar exemplificações e atividades que auxiliassem na compreensão dos temas abordados. As formas de avaliação das atividades propostas também foram de extrema relevância em minha formação, pois me fizeram refletir sobre a busca pelos caminhos melhores e mais justos para verificação da real compreensão dos estudantes.

Essa experiência reforçou o compromisso do grupo NICA com a formação ampla de seus integrantes, articulando ensino e pesquisa. Seja na temática da disciplina (que possibilitou reflexões artístico-culturais, analisou as representações de infância no cinema, identificou possibilidades de atividades fílmicas em sala de aula, além de discutir a educação a partir dos e com os filmes) ou mesmo pela oportunidade de estágio aos integrantes do grupo, que podem melhor compreender a dinâmica do ensino superior na perspectiva do docente.

A PESQUISA

Nos tópicos anteriores, tive a oportunidade de compartilhar dois episódios extremamente significativos, que não apenas colaboraram com o desenvolvimento de minha dissertação, mas também me ofereceram oportunidades de crescimento pessoal. Seja pelo contato com pesquisas e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que ampliaram minha visão sobre a produção de conhecimento na interface mídia-educação, ou mesmo pela possibilidade de compreender na prática a perspectiva do docente no ensino superior, tais oportunidades oferecidas pelo NICA foram de extrema importância pessoal e profissional.

De qualquer forma, não posso esquecer que um dos propósitos deste capítulo é compartilhar a pesquisa que desenvolvi

e defendi durante meu mestrado no PPGE. Portanto, este tópico versará prioritariamente sobre minha dissertação, abordando a questão norteadora, os objetivos geral e específicos, os sujeitos, a metodologia e as considerações.

Para entrar efetivamente no conteúdo de minha pesquisa (e tecer uma teia relacionando-a às experiências e oportunidades descritas nos tópicos anteriores), é importante destacar que embora a internet seja uma das grandes ferramentas que impulsionaram a globalização da cultura, conforme apontam os teóricos dos Estudos Culturais (Hall, 1997, Bauman, 2001, Canclini, 1997, Giddens, 2000), não se pode negar a existência de elementos locais ou nacionais na rede. Desta maneira, componentes culturais relacionados à tradição e/ou específicos de um determinado grupo encontram no mundo virtual uma possibilidade de expressão.

Entre os discursos corriqueiros sobre a rede, a ideia de que com ela é possível “conhecer o mundo todo” é bastante frequente. Neste sentido, pesquisar aspectos de culturas diferentes a partir da internet e investigar como estudantes percebem as igualdades e diferenças, pode contribuir com sua formação cidadã e aumentar a percepção deles sobre o outro e também sobre si próprios.

No entanto, tal afirmativa prevê uma diminuição da experiência gerada pela vivência, na medida em que supõem que a busca online por informações é suficiente para tal conhecimento. Além disso, não considera as possibilidades de informações errôneas, visões estereotipadas e falta de fontes confiáveis, que podem prejudicar o entendimento sobre a outra cultura.

Nesse processo, há riscos de apropriações diversas, inclusive visões equivocadas sobre as diferentes culturas e características do outro, o que remete ao conceito de *Internet Literacy* e/ou *Information Literacy* (Fantin, 2010), que implica em saber procurar, selecionar,

certificar e analisar criticamente as informações na internet. Assim, no contexto dessa problemática sobre as formas de apropriação das informações na internet, no que diz respeito às diferentes culturas e práticas juvenis, a questão de pesquisa foi sintetizada da seguinte forma: *como os estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual?*

Esta questão buscou analisar especialmente três aspectos: a noção de cultura entre os estudantes; a busca por informações na internet; e a apropriação de informações pelos estudantes mediada por produção de audiovisuais. Desta pergunta, portanto, surgiram outras questões: como os jovens fazem pesquisa escolar na internet? Quais sites são utilizados na busca e como os escolhem? Há uma preocupação em conferir as fontes/com a confiabilidade das fontes? Há preocupação em referenciar imagens e informações? Quais elementos culturais foram selecionados e por quê? Quais competências são desenvolvidas nesse processo? Que aprendizagens a internet possibilita? Como a produção colaborativa de um audiovisual contribui com a compreensão de si e do outro?

Diante de tais questões, esta investigação teve como objetivo geral *identificar como a pesquisa na internet e a produção audiovisual de estudantes podem contribuir com a compreensão da própria cultura e de outras*. Assim, os objetivos específicos se referiram a: refletir sobre como os estudantes fazem pesquisa na internet; analisar como os estudantes produzem conteúdos midiáticos; identificar as competências midiáticas e informacional dos estudantes; e refletir sobre possíveis aproximações entre o Teatro do Oprimido (Boal, 2007), entendido e defendido tanto como prática teatral, quanto como metodologia didática e de pesquisa e a Metodologia EAS (Rivoltella, 2013), que fundamentou um dos projetos guarda-chuva do grupo NICA.

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por enfatizar a utilização midiática por jovens, foi escolhida uma turma do 8º ano, com alunos entre 13 e 14 anos, e a investigação foi desenvolvida no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, durante o primeiro semestre de 2015. Também houve participação de uma turma de jovens estudantes da cidade de Huelva, na Espanha, que, embora não tenha sido analisada neste trabalho, possibilitou sua realização. Considerando as limitações de uma pesquisa de mestrado, este estudo contou com a colaboração de estudantes brasileiros e estrangeiros, mas se limitou a analisar o primeiro grupo. No entanto, vale ressaltar que os dados levantados em ambos os contextos poderão ser objeto de reflexão para estudos futuros.

Os instrumentos da pesquisa envolveram observação, intervenções didáticas e performances, que foram registrados em diário de campo e com auxílio de recursos audiovisuais. Assim, as etapas da pesquisa envolveram: Estudo teórico; Pesquisa empírica, com etapas de observação, intervenções didáticas e performances, que podem ser assim resumidos: 1) Observação e aproximação com os alunos integrantes do projeto; 2) Intervenção Didática segundo pressupostos da metodologia EAS: a) Discussão inicial sobre cultura: utilizando algumas técnicas do Teatro do Oprimido como ferramenta de problematização social; b) Levantamento sobre pesquisa na internet: passos, demonstração e problematização; c) Pesquisa na Internet sobre outra cultura: os estudantes foram convidados a explorar a cidade de Huelva utilizando apenas a internet. Da mesma forma, os estudantes espanhóis foram incentivados a pesquisar na internet sobre Florianópolis; d) Produção Audiovisual sobre outra cultura: os estudantes brasileiros foram divididos em grupos de até três pessoas e produziram documentários de até um minuto sobre Huelva; e) Discussão sobre o audiovisual produzido: utilizando algumas técnicas do Teatro do Oprimido, os estudantes do Colégio de Aplicação da

UFSC problematizaram e discutiram sobre os documentários que produziram; f) Recepção e Análise do trabalho realizado pelo outro grupo/cultura: nesta etapa houve uma troca entre os trabalhos produzidos, sendo que a recepção pelos estudantes do Colégio de Aplicação foi acompanhada.

Assim, foi possível delimitar com melhor precisão a presente investigação, direcionando-a ao ambiente escolar, em contextos formais de aprendizagem, na interface educação e mídias, especificamente no desenvolvimento de compreensões sobre culturas de países diferentes a partir de pesquisas na internet. A produção audiovisual como possibilidade de expressão e experiência estética, além da Metodologia EAS e do Teatro do Oprimido como instrumento de problematização social, completaram a especificidade da investigação.

Começaremos, então, analisando a forma como os sujeitos do projeto realizam pesquisas escolares. Verificamos que a utilização da internet para trabalhos escolares é unânime e que muitos estudantes nunca cogitaram pesquisar em outros meios, como livros. Esta especificação nos mostra como a Cultura Digital, compreendida como “uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes” (Fantin; Rivoltella, 2012, p. 96) está presente no cotidiano dos estudantes. No entanto, como esse processo não ocorre por substituição e sim por incorporação, como ressalta Fantin (2015), nem sempre isso foi observado. Além disso, as buscas online nem sempre são criteriosas, na medida em que os estudantes afirmaram se debruçar principalmente sobre os primeiros resultados do site de busca e admitiram não se preocupar com fontes de informação. É possível, portanto, problematizar a noção de “nativos digitais” e concordar com Livingstone (2011,), Bevort e Bréda (2008) e Fantin (2012) quando questionam certas habilidades de crianças e jovens na internet e colocam em questão o termo nativos e imigrantes digitais (Rivoltella, 2013, Fantin, 2016, Cavalcante et al, 2015).

A partir das atividades desenvolvidas, foi possível perceber a importância do educar com, sobre, para e através dos meios (Fantin, 2006) assim como o fomento à provisão, proteção e participação dos estudantes (Buckingham, 2007). Nestas atividades, problematizamos junto com os jovens a forma como fazem pesquisas e como utilizam as informações e os conteúdos online. Embora tenha sido necessário lembrá-los algumas vezes, durante o processo, das conclusões às quais havíamos chegado nestes encontros, durante a recepção dos trabalhos de Huelva foi possível identificar os temas criticidade em pesquisas escolares, escolha de sites confiáveis, referências, fontes de informações e autoria nas opiniões emitidas por eles. Estas mediações desenvolvidas pelos estudantes, portanto, mostram que tais conceitos foram apropriados e utilizados como argumento no momento de avaliar o trabalho dos estudantes espanhóis.

Especificamente em relação aos audiovisuais produzidos pelos estudantes de Florianópolis, verificamos que estes materiais se aproximaram muito de apresentações de slides, que curiosamente foram criticados por eles quando da apresentação dos trabalhos dos estudantes de Huelva. Apenas dois grupos experimentaram formas diferentes de exposição: um trabalhou com narração, enquanto uma imagem ilustrava o que era dito; e outro mostrou um integrante apresentando as informações, como um âncora televisivo. Tais experimentações reforçam a ideia das tecnologias digitais enquanto Espaços Lisos em potencial (Pais, 2003), mas é importante enfatizar que tal configuração só se efetiva caso os jovens proponham quebras nas estruturas sociais e culturais vigentes. Como apresentações de slides são comuns no cotidiano escolar, verificamos que para a maioria dos grupos não houve quebra nas estruturas pré-estabelecidas.

De qualquer forma, em relação ao conteúdo dos vídeos, verificamos que as pesquisas na internet ajudaram os estudantes a desenvolver ideias iniciais sobre a cidade de Huelva. Em diversos

momentos eles perguntaram se as informações encontradas eram verdadeiras e, como não conhecíamos a cidade, afirmávamos que a veracidade das informações estava relacionada à confiabilidade dos sites onde encontravam os dados. No último encontro, quando vimos/discutimos os trabalhos de Huelva sobre Florianópolis, muitos alunos criticaram a superficialidade das informações e alguns erros cometidos pelos estudantes espanhóis. As críticas diminuíram quando uma colega os lembrou de que também poderiam ter errado em alguma informação ou dado. Desta forma, a pesquisa na internet e a produção audiovisual, assim como os debates sobre cultura que realizamos, contribuíram mais com a compreensão da própria cultura do que efetivamente sobre a cultura do outro. Sobre Huelva, pairou o interesse turístico e a vontade de verificar se as informações apresentadas estavam corretas (infelizmente com o final do ano letivo na Espanha não conseguimos receber um retorno dos estudantes de lá sobre os trabalhos desenvolvidos aqui). Sobre Florianópolis/Brasil, conseguimos desenvolver maior compreensão cultural, em seus aspectos positivos e negativos, além de problematizar e iniciar uma desconstrução sobre a concepção naturalizada de certa “inferioridade brasileira”, presente nos discursos dos estudantes.

Como futuros desdobramentos da presente investigação, podemos nos questionar sobre as noções que os estudantes possuem sobre suas próprias culturas e propor formas de empoderar estes jovens.

Desta maneira, consideramos que os objetivos específicos da pesquisa foram contemplados, na medida em que pudemos refletir sobre como os estudantes fazem pesquisas escolares, identificando a internet como principal fonte de informações e verificando que tais buscas nem sempre costumam ser criteriosas. Assim, verificamos as competências midiáticas e informacionais dos jovens, mas principalmente buscamos fomentá-las em atividades como a

elaboração do *Tutorial de Pesquisa Consciente na Internet* e quando discutimos autoria, direito de imagem e direito autoral. Desta forma, defendemos que tão importante quanto quantificar as competências dos estudantes, é promovê-las no ambiente escolar. Ainda em relação aos objetivos específicos, identificamos o Teatro do Oprimido e a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados como práticas condizentes com a proposta mídia-educativa de ensino e pesquisa, assim como concordantes com a perspectiva dos multiletramentos.

Por fim, sendo o objetivo geral deste trabalho identificar como a pesquisa na internet e a produção audiovisual de estudantes pode contribuir para a compreensão da própria cultura e do outro, verificamos que as experiências midiáticas dos jovens estudantes em contexto escolar, aliadas a práticas de multiletramentos que envolvem desde apreciação fílmica a práticas teatrais, fomentam discussões e interesse sobre culturas. No entanto, verificamos que as informações disponíveis na internet e a forma como são apropriadas pelos jovens não oferecem necessariamente subsídios para uma compreensão cultural sobre o outro, mas disponibilizam dados e estatísticas iniciais que podem despertar interesse. Em contrapartida, verificamos que tanto os multiletramentos focados no conhecimento sobre a própria cultura, quanto as práticas de análise do outro, contribuíram para uma maior compreensão cultural dos estudantes sobre eles próprios. Assim, percebemos que tais experiências midiáticas e de multiletramentos em contexto escolar podem contribuir para o interesse em outras culturas, mas, principalmente, podem colaborar para a formação cultural, identitária e cidadã dos jovens estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, minha proposta para este capítulo era apenas apresentar a dissertação *Culturas que emergem na escola: pesquisa*

na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes, resultado dos meus dois anos de mestrado no PPGE/UFSC. No entanto, considerando que este livro celebra os 20 anos do *Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte*, me senti interpelada a descrever outros episódios que vivenciei no mestrado, sobretudo para reforçar minha admiração e gratidão ao grupo. Desta forma, contei sobre o convite e minha participação no I Simpósio de Literacia Midiática, que só fora possível devido a colaborações prévias e à excelente reputação dos trabalhos anteriormente desenvolvidos pelo NICA. Deste evento, ganhei muito mais do que conhecimento teórico, mas também firmei parcerias e passei a entender melhor o trabalho do grupo, como um todo.

Sobre o Estágio Docência, pude confirmar na prática o compromisso de articulação entre ensino, pesquisa e extensão desenvolvido pelo NICA. As linhas de pesquisa e o referencial teórico do grupo embasam não apenas as teses e dissertações dos pós-graduandos ou as pesquisas das líderes do grupo, mas tornam-se temáticas em disciplinas de graduação e em eventos abertos ao público (me faltou espaço para contar sobre outras atividades promovidas pelo NICA, como o Curso de Formação e o Seminário MULTIDEAS).

Por fim, através da pesquisa/dissertação, pude relacionar meus conhecimentos prévios (como o trabalho cênico, especificamente com o Teatro do Oprimido), os adquiridos durante as atividades regulares do mestrado (sobretudo através das disciplinas e seminários) e aqueles possibilitados pelo trabalho coletivo do grupo NICA (como participação em eventos, em pesquisas e leituras dos projetos guarda-chuva). O resultado de tal relação pode ser verificado, por exemplo, através do artigo *Educación para los medios y Teatro del Oprimido: relaciones y interlocuciones en la escuela* (Fantin; Malcut, 2019), fruto das conclusões da pesquisa, publicado na Revista Contratexto, da Universidade de Lima.

Desta forma, concluo que o excelente trabalho desenvolvido pelo NICA não foi apenas importante, mas fundamental para meu bom aproveitamento dos dois anos como aluna do PPGE/UFSC. O trabalho coletivo que sustenta o grupo possibilitou meu desenvolvimento pessoal e profissional, no âmbito acadêmico e fora dele. Este texto, portanto, aplaude a existência do *Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte*, que cumpre com maestria seus propósitos.

REFERÊNCIAS

AGUADED, I. La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. (Editorial). *Comunicar*, v. 10, n.39, p.7-8, 2012.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEVORT, E.; BRÉDA, I. Adolescents and the internet: Media Appropriation and perspectives on education. In: RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Digital Literacy: tools and methodologies for information society*. Hershey: IGI Publishing, 2008, p. 140-165.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo, Record, 2005.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CANCLÍNI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAVALCANTE, A.P.P. et al. Práticas de multiletramentos com laptops educacionais. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, nº 17, p. 13-245, 2015.

FANTIN, M; MALCUT, B. Educación para los medios y Teatro del Oprimido: relaciones y interlocuciones en la escuela. *Revista Contratexto*, Lima, n.32, 2019. Disponível em: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/4613>

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, Monica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Passagens*, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652>

FANTIN, M. Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46056>

FANTIN, M. Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola. *Revista Educação On-line PUC-Rio* nº 11, p. 89-105, 2012 . Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20878/20878.PDF>

FANTIN, M. Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, v. 1, p. 10-16, 2010.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália*. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

FERRÉS, J; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de indicadores e dimensiones. *Revista Comunicar*, Huelva, 38, XIX, 75-82, 2012.

GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa, Presença, 2000.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2. jul./dez. 1997

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. *Revista Matrizes*, São Paulo, v. 4, n.2, p. 11-42 2011

MALCUT, Bárbara. *Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes*. Dissertação (Educação). PPGE:UFSC, Florianópolis, 2016.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003

RIVOLTELLA, P.C. *Fare didattica con gli EAS* (Episodi di Apprendimento Situato). Brescia: La Scuola, 2013.

24

Fábio Baracuh Medeiros

PRIMEIRA MANHÃ DO MUNDO: ARTE, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIAS INAUGURAIS

Este texto é decorrente da pesquisa de doutorado *Infância e Presença na experiência do artista*, realizada por Fábio Baracuh Medeiros (PPGE/UFSC, 2016), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.456-474

1. AS DUAS INFÂNCIAS

“Primeira manhã do mundo” é o título de uma canção¹ que descreve musicalmente, sustentado pelo texto poético, o despertar de Eva no Paraíso. Estamos na primeira manhã do mundo, sentindo pela primeira vez a multiplicidade da criação, o êxtase da vida, em uma visão erótica do mundo. As sensações se confundem, como um cego que enxerga pela primeira vez na vida: Eva desperta e começa a distinguir todas as coisas do paraíso. Percebe a abundância, embriaga-se com a prodigalidade de tudo. Usamos essa imagem para abrir este ensaio porque nele vamos falar de experiências inaugurais, de como se pode despertar para um outro mundo ou uma outra vida, por assim dizer, sem morrer.

Escolhemos abordar *Em Busca do Tempo Perdido*, o romance de Marcel Proust, pela importância dessa obra no século XX, pelas muitas epifanias do narrador e pelo belíssimo tratamento dado ali à infância. Conta o processo de formação do escritor desde a infância, os amores, as obsessões, a descoberta da vocação, a decepção consigo mesmo como artista, até que por fim, recolhido em casa, sofrendo de asma crônica, trocando o dia pela noite, num quarto gelado para evitar a fuligem da madeira na lareira, neurastênico com o barulho dos vizinhos, começa, por fim, a escrever o romance. É uma obra circular, onde o começo e o fim se tocam. A obra com um processo de rememoração, involuntário, e no fim, depois das tantas experiências do protagonista e demais personagens, dá-se início a escrita do romance que teremos acabado de ler.

Nesta primeira parte do ensaio, nos fixaremos em dois episódios do romance. Um ocorre na infância-juventude do narrador, e o outro na infância-velhice da personagem do escritor Bergotte.

1 Ciclo de canções de Gabriel Fauré, “A Canção de Eva” (*La Chanson d’Eve*).

Ambos, no entanto, tratam de infâncias, da primeira vez, da descoberta de um novo caminho: uma iluminação. Vamos chamar de infância esse acontecimento importante e revelador da própria essência das duas personagens, no sentido que lhe dá Deleuze. Na segunda parte deste trabalho, trataremos justamente dos signos, segundo Deleuze, como uma referência estética importante para entender Proust e o mundo. Na última parte, faremos algumas considerações sobre a educação, tendo por base as imagens, relatos e ideias suscitadas no curso do texto.

Mas antes vamos situar um pouco o leitor no universo Proustiano. *Em Busca do Tempo Perdido* se inicia com o narrador já adulto no seu quarto, recluso, afastado da vida mundana. A passagem de maior relevância no começo do romance, e que dá início ao périplo do herói, é quando ele mergulha um bolinho (uma *madeleine*) numa xícara de chá de tília e sente um estremecimento, uma emoção confusa e deliciosa. Essa situação tão singela – e tão famosa na história da literatura – desencadeia no narrador uma memória involuntária, que liga a sensação do bolinho úmido pelo chá a um passado vivo e real de quando ele era criança e passava suas férias no interior da França, com seus pais, na casa da tia-avó. Lembra-se de que sua tia-avó costumava mergulhar uma *madeleine* na xícara de chá de tília e a dava a ele. Não é apenas uma memória de como era sua infância que aí retorna; é uma verdadeira avalanche de sensações que se precipitam, trazendo toda uma cidade do interior da França – Combray² – e seus habitantes-personagens, todos de uma vez só. Essa infância retorna como uma intensidade que nunca existiu, nem no presente, através das lembranças, nem quando foi vivida no passado.

É como se enquanto estamos vivendo, distraídos nos nossos afazeres, guardássemos, não conscientemente, uma verdade do presente vivido em toda sua plenitude, acidentalmente liberada do

2 O nome Combray é ficcional, mas a cidade em que Proust passava as férias na sua infância existiu, era A CIDADE, que hoje mudou o nome para Combray pela notoriedade do romance.

passado, na sua concentração de energia, por algum ato banal no presente. Vivemos no presente sem perceber que em cada momento existe uma totalidade de odores, ruídos, cores, gestos, que vão formando um bloco de memória com esses elementos aleatoriamente associados que compõem a existência. Não provamos dessa totalidade, de uma maneira geral, mas ela existe e pode retornar acidentalmente através da memória involuntária. A revelação do passado através da memória involuntária desvela um tempo que nunca poderia ter sido vivido, porque se vincula não a uma realidade, mas à verdade, livre das contingências e das relações exteriores, “o ser-em-si do passado” (Deleuze, 2010, p. 54).

*

O primeiro episódio: Os *Campanários de Martinville*. Nessa passagem o narrador pela primeira vez experimenta a epifania da criação artística. O *insight* ocorre justamente após ele render-se, ainda muito jovem, à constatação de que não tem talento para ser um grande escritor, e renunciar à literatura.

Tendo então renunciado às letras por pensar não ter aptidão suficiente para ser um escritor famoso, seu espírito, por uma “espécie de inibição ante a dor”, deixava de pensar nos romances, na vida literária que almejava. Distraído dessas questões, o narrador descobre ou é assaltado acidentalmente por um prazer único provocado por um reflexo de sol em uma pedra e pelo “cheiro de um caminho”, que, embora desprovidos de valor intelectual, lhe davam uma ideia de fecundidade:

Então, muito fora de todas essas preocupações literárias e em nada ligados a ela, eis que de súbito um telhado, um reflexo de sol em uma pedra, o cheiro de um caminho, faziam-me parar pelo prazer único que davam, e também porque pareciam ocultar, além do que eu via, alguma coisa que eles convidavam a colher e que me era impossível descobrir, apesar dos esforços

que fazia. Como sentia que aquilo se achava neles, eu ali ficava imóvel, a olhar, a respirar, procurando ir com o pensamento além da imagem ou do odor. E se tinha de correr atrás de meu avô para continuar o passeio, fazia-o de olhos fechados, atento em relembrar exatamente o perfil do telhado ou o matiz da pedra, que, sem que eu soubesse o motivo, me haviam parecido plenos, prestes a entreabrir-se, a revelar-me aquilo de que não eram mais que a cobertura. Claro que impressões desse gênero não iam restituir-me a perdida esperança de me tornar um dia escritor e poeta, pois estavam sempre ligadas a algum objeto particular desprovido de valor intelectual e sem nenhuma relação com qualquer verdade abstrata. Mas pelo menos me davam um prazer irreflexivo, a ilusão de uma espécie de fecundidade, e assim me distraíam da tristeza, da sensação de impotência que experimentava cada vez que me punha a buscar um assunto filosófico para uma grande obra literária (Proust, 2007, p.226).

Logo era interrompido por seus pais que o chamavam, e levava consigo alguma coisa desconhecida - flores, conchas, um ramo – achada no passeio, e colocava-se a pensar, quando chegava em casa, neste “desconhecido”, naquelas sensações acumuladas no seu espírito. Mas já não tinha força suficiente para continuar a investigar e descobrir o que havia por trás daquelas impressões.

Até que um dia – como o passeio que o narrador costumava dar com sua família tivesse se prolongado por mais tempo – encontraram o médico da família, que passava a toda a velocidade na sua carruagem, e pegaram uma carona com ele. O narrador sentiu, então, a mesma impressão desconhecida, e não a abandonou dessa vez sem tê-la aprofundado um pouco mais.

Na curva de um caminho, senti, de súbito, aquele prazer peculiar que não se assemelhava a nenhum outro ao avistar as duas torres de Martinville, batidas do sol poente e que o movimento de nosso carro e os ziguezagues do caminho faziam mudar de posição, e depois a torre de Vieuxvicq que, separada das primeiras por uma colina e um vale, e situada ao longe em um planalto mais elevado, parecia no entanto bem próxima delas. (Proust, 2007, p. 228).

As linhas e superfícies da paisagem romperam-se, mostrando ao narrador o que estava oculto e despertando nele um pensamento que era novo, que não existia antes, e palavras surgiram na sua cabeça como invasoras e potencializaram o prazer que havia tido, lançando-o à beira da embriaguez, sobrepujando totalmente o seu pensamento e a sua emoção.

Por trás do transporte e encantamento das sensações provocadas pela visão das torres de Martinville, estava algo como uma bela frase, mas o jovem ainda não tinha consciência nem domínio do que sentia. Ainda assim, pegou lápis e papel e escreveu um texto³ que foi inserido no romance sem grandes acréscimos muitos anos depois.

Diferente da experiência da memória involuntária que perpassa o romance, o que invade o narrador aqui é o presente com suas formas, fazendo-se e desfazendo-se no irromper. É o presente avassalador,

- 3 “Sozinhas, erguendo-se do nível da planície e como perdidas em campo raso, subiam para o céu as duas torres de Martinville. Em breve vimos três: vindo colocar-se a sua frente em uma volta atrevida, reunira-se a elas uma torre retardatária, a de Vieuxvicq. Os minutos passavam, íamos depressa e no entanto as três torres estavam sempre ao longe, a nossa frente, como três pássaros pousados na planície, imóveis, e que a gente divisa ao sol. Depois a torre de Vieuxvicq se afastou, marcou suas distâncias, e as torres de Martinville ficaram sós, alumiadas pela luz do poente que, mesmo àquela distância, eu via brincar e sorrir em suas telhas. Demoráramos tanto em aproximar-nos das torres que eu ainda pensava no tempo que nos faltava para atingi-las quando de repente o carro, depois de dar uma volta, nos depôs a seus pés; e tão rudemente se haviam lançado elas de encontro ao carro que mal se teve tempo de parar para não esbarrarmos no pórtico. Prosseguimos viagem; fazia pouco que deixáramos Martinville e que a aldeia desaparecera, depois de nos ter acompanhado alguns segundos e ainda suas torres e a de Vieuxvicq, ficando sozinhas no horizonte a ver-nos fugir, agitavam em sinal de despedida seus cimos ensolarados. Às vezes uma se afastava para que as outras pudessem avistar-nos um instante ainda; mas a estrada mudou de direção, elas voltaram na luz como três gonzos de ouro e desapareceram de minha vista. Mas um pouco mais tarde, já perto de Combray e depois que o sol se sumira, avistamo-las uma última vez, de muito longe, não parecendo mais que três flores pintadas sobre o céu, acima da linha baixa dos campos. Faziam-me também pensar nas três meninas de uma lenda, abandonadas em uma solidão onde já tombava a treva; e enquanto nos afastávamos a galope, via-as timidamente procurar o caminho e, depois de algumas indecisas oscilações de suas nobres silhuetas, apertarem-se uma contra as outras, deslizarem uma atrás da outra, formarem sobre o céu ainda róseo nada mais que uma única forma negra, encantadora e resignada, e desaparecerem dentro da noite”. (Proust, 2007, p. 228).

como diz Perniola: “algo que acontece no exato momento em que acontece (Perniola, 2011, p. 119-120)”.

O narrador de Proust descobre que os *campanários* são representados por diversas imagens metafóricas que são a sua própria verdade, os três pássaros pousados na planície e as três meninas solitárias. Sem a metaforização dos campanários, não há nada a dizer deles, diferente de uma experiência puramente plástica quando vemos uma paisagem e a admiramos por suas cores e linhas. Proust é herdeiro de Baudelaire, de uma espiritualização da emoção estética pela metáfora. Para Baudelaire, também as coisas existem poeticamente – na única vida que vale a pena viver – pelas correspondências apresentadas no seu soneto *Correspondência*. É uma forma privilegiada de conhecer esteticamente o mundo pelas associações. Em Baudelaire também as chaminés, as torres, são os mastros da cidade. O artista traduz as impressões e percebe o que está na realidade além dos condicionamentos e funcionalidades que estão longe de ser a verdade do mundo.

Mas essa obra não é apenas a história de uma vocação, e, por mais grandiosa que seja, não pode ser entendida como simples relato de um indivíduo que se torna escritor, e de todas as suas idiossincrasias, condição social, neurose e sensibilidade extrema. A revelação relatada pelo narrador deve ser refeita pelo leitor. Se a obra não afetar a experiência estética do leitor, nada terá acontecido. A obra toda serve como um campo aberto para o leitor viver a sua própria experiência estética. Existe um tipo de literatura que acende no leitor esse interesse de querer se conhecer, observar os próprios sentimentos em relação ao mundo e valorizar as peculiaridades que fazem dele um ser singular. Não existe uma pessoa fisicamente igual à outra no mundo, e estamos falando de 7 bilhões aproximadamente. É intuitivo que essa diversidade não seja constatada apenas fisicamente.

Hans Ulrich Gumbrecht se refere ao “efeito de imediatez” que um texto provoca no leitor, afetando-o com realidades do passado ou, como ele diz, “o presente do passado em substância”:

Essa imediatez na experiência de presentes passados ocorre sem que seja necessário compreender o sentido das atmosferas e dos ambientes; não temos de saber quais motivações ou circunstâncias a ocasionaram. É que aquilo que nos afeta no ato da leitura envolve o presente do passado em substância – e não é um sinal do passado, nem a sua representação (Gumbrecht, 2014, p. 25).

Gumbrecht se refere à atmosfera que uma obra literária pode nos trazer, “o som exterior das palavras”, por exemplo, “e a força que contêm no seu interior [e com isso] conseguem trazer o mundo de Shakespeare para o presente” (Gumbrecht, 2014, p. 57).

Qualificamos o episódio de Martinville como uma infância do jovem narrador. Mas aí coincidem a infância na nossa perspectiva - como o despertar ou a descoberta de um talento - e o início da formação do protagonista, os seus anos juvenis. Vamos falar agora de uma outra “infância”, que se dá com o velho escritor Bergotte, personagem do mesmo romance.

★

O segundo episódio: A morte de Bergotte. Na juventude do narrador, Bergotte fora o seu ídolo como escritor, tinha inclusive convivido com ele.

Bergotte estava doente havia muito tempo, já não saía de casa, só levantava da cama envolto em xales e mantas, e era assim que se apresentava aos raros amigos que recebia. Tomado por uma crise de uremia, nada muito sério, foi-lhe recomendado manter repouso ainda maior. Mas, lendo uma crítica sobre o quadro *Vista de Deft* de Vermeer – emprestado do museu de Haia -, que Bergotte admirava muito -,

ficou curioso com a observação de que “havia um panozinho de muro amarelo (de que não se lembrava) tão bem pintado que era como uma preciosa obra de arte chinesa, de uma beleza completa em si” (Proust, volume 5, p. 212). Bergotte conhecia todas as particularidades do quadro e não se recordava desse detalhe milagroso:

Logo nos primeiros degraus que teve que subir, sentiu umas tonteiras. Passou em frente de alguns quadros e teve a impressão da secura e da inutilidade de uma arte tão factícia, e que não valia as correntes de ar e do sol de um *palazzo* de Veneza, ou de uma simples casa à beira-mar. Enfim chegou diante do Vermeer, de que se lembrava como sendo mais luminoso, mais diferente de tudo o que conhecia, mas onde, graças ao artigo do crítico, reparou pela primeira vez numas figurinhas vestidas de azul, na tonalidade cor-de-rosa da areia e finalmente na preciosa matéria do pequenino pano de muro amarelo. As tonteiras aumentavam; não tirava os olhos como faz o menino com a borboleta-amarela que quer pegar, do precioso panozinho de muro. “Assim é que eu deveria ter escrito”, dizia consigo. “Meus últimos livros são demasiados secos, teria sido preciso passar várias camadas de tinta, tornar a minha frase preciosa em si mesma, como este panozinho de muro”. Não lhe passava, porém, despercebida a gravidade das tonteiras. Em celestial balança lhe aparecia, num prato a sua própria vida, no outro o panozinho de muro tão bem pintado de amarelo. Sentia Bergotte que imprudentemente arriscara o primeiro pelo segundo. “Não gostaria nada”, disse consigo, “de vir a ser para os jornais da tarde”. Nisso deixou-se cair subitamente, num canapé circular; subitamente também, cessou de pensar que estava em jogo a sua vida e, recobrando o otimismo, disse consigo: “É uma simples indigestão causada por aquelas batatas mal-cozidas, não há de ser nada”. Nova crise prostrou-o, ele rolou do canapé ao chão, acorreram todos os visitantes e guardas. Estava morto. (Proust, v. 5, p.212-213). (grifamos)

No último momento de vida, Bergotte tem uma iluminação a respeito da própria arte – da qual era considerado um mestre em seu tempo –, através da obra de outro artista, Vermeer. Bergotte é exemplo

de um escritor famoso, consagrado, que será esquecido porque busca sempre a conciliação e faz concessões demasiadas ao seu tempo, em troca da celebridade. É provável que esse único momento, pelo sabor da descoberta, tenha mais valor interior para o artista do que toda sua carreira literária. Lawrence diz “que toda uma vida é apenas suficiente para pintar um único ramo, referindo-se à arte japonesa (Deleuze, 2007). E projeta essa ideia em Cézanne que “após uma obstinada luta de 4 anos, [...] conseguiu, no entanto, conhecer plenamente uma maçã” (Deleuze, 2007, p. 92). Deleuze diz que pode parecer pouco, e o artista realmente morreu amargurado, mas considera que a maçã de Cézanne é mais importante que a ideia de Platão (Deleuze, 2007, p. 92).

Chamamos de infância a revelação vivida por Bergotte, que se arrasta, alquebrado pela doença, numa verdadeira aventura, para ver o quadro que ama. O quadro é um dos mais famosos que existe. Não se sabe exatamente onde está no quadro, ou mesmo se existe, esse “panozinho” amarelo. É irrelevante saber ao certo onde está no quadro esse detalhe, e essa indeterminação dá maior mistério à experiência de Bergotte, à sua visão da “beleza completa em si”, e, por conseguinte, suscita leituras infundáveis.

A arte emite infinitos signos, conforme a hipótese de Deleuze em *Proust e os Signos*, de forma que a leitura de uma obra de arte não tem fim. Ou melhor, ela pode ter fim se não emitir mais signos e, neste caso, perde o seu valor como obra de arte.

2. O APRENDIZADO DOS SIGNOS

Deleuze começa sua obra “Proust e os signos” dizendo que “Em Busca do Tempo Perdido” é a história de uma vocação. Apesar do título, a obra está voltada, segundo Deleuze, para o futuro, porque é

dedicada aos progressos da aprendizagem (Deleuze, 2010, p. 25); o importante é aprender, lembrar é apenas um meio.

Por signo entende-se os objetos da aprendizagem, de forma que qualquer coisa que nos ensina algo, seja na arte, no amor, na vocação, emite signos. A vocação, por exemplo, é decorrente do signo; o marceneiro é alguém que se tornou sensível ao signo da madeira, assim como o médico ao signo da doença (Deleuze, 2010, p. 04). O aprendiz é um “egiptólogo” (idem) que aprende a decifrar os signos.

O romance todo é fundamentalmente uma busca da verdade. Proust afirma que tanto no amor como na natureza ou na arte não há prazer e sim verdade, que os prazeres e as alegrias correspondem à descoberta da verdade. Mas não da verdade filosófica clássica racionalista; sua busca não depende apenas da lógica e arbitrária inteligência pura. Entendemos que Deleuze defende em *Proust e os Signos* que a verdade é a essência de cada ente. A busca da verdade é involuntária, não ocorre por um amor natural pela verdade. É quando sofremos uma espécie de violência que procuramos a verdade; é a partir desse *acontecimento*, do *encontro* com alguma coisa que agride e instiga o pensamento que se dá a sua busca. Com isso, mais importante do que o pensamento é “aquilo que faz pensar” (Deleuze, 2010, p. 30); “o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar” (idem, p. 93). Proust não acredita que o homem busque a verdade com base num desejo natural do verdadeiro: “Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca” (Deleuze, 2010, p. 14).

Essa violência a que Deleuze se refere entendemos que se aproxima do que Barthes chama de *punctum* a respeito da fotografia. Barthes queria entender a essência da fotografia, o que o fazia gostar de uma imagem fotográfica. Esse seu desejo ontológico o fez escrever o obra *A Câmara Clara*. Percebeu que na sua apreciação da fotografia

dois elementos apareciam: o contexto da foto e algo mais que o fazia gostar de uma em relação a outras. O contexto da foto ele chamou de *stadium*, e o “*je ne sais quoi*” da foto, de *punctum*. O *punctum* é o acaso, “esses golpes de pequenas⁴ solidões”, o detalhe que punge, que fura o espectador: “Um detalhe conquista toda minha leitura. Pela marca de alguma coisa, a foto não é mais *qualquer*. *Essa alguma coisa deu um estalo, provocou em mim um pequeno abalo, a passagem de um vazio*” (Barthes, 1980, p. 77; grifamos).

É assim que pensamos o signo, como um *punctum*, que nos fura e nos obriga a pensar. Evidentemente que Deleuze estava se referindo a um tipo de pensamento que não é o meramente operacional. Interessante observar que a filosofia, segundo Aristóteles, nasceu do espanto. Podemos afirmar que um pensamento crítico de fato nasce de uma provocação. O que nos faz decifrar o signo é justamente estar sensível a ele; de alguma forma o signo nos atinge violentamente, nos força ao ato do pensamento.

Deleuze identifica quatro grandes grupos de signos neste sistema de signos em Proust: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis, signos artísticos. Não é nosso objetivo entrar nos detalhes de cada signo, mas o signo da arte, no entanto, é importante mencionar. A arte encarna o signo superior a todos, “unidade de um signo imaterial e de um sentido inteiramente espiritual” (Deleuze, 2010, p. 38). A reunião de signo e sentido indica a essência da arte. Deleuze pergunta o que é essa essência revelada na obra de arte. Não é uma resposta fácil. Ele diz que é uma diferença última e absoluta. Vamos tentar compreender. Um artista que chegou a uma “qualidade última” da sua “diferença interna”, traz ao mundo, aos seus semelhantes, aquilo que “seria o eterno segredo de cada um de nós” nas palavras do próprio Proust (idem, p. 39). Em outras palavras, o artista aprofunda a tal ponto uma particularidade sua, do que sente, a visão de que tem

4 Idem, p. 11.

do mundo, do que percebe e pensa, que devolve a todos algo que tem potencial para ser compartilhado:

Nossas únicas janelas, nossas únicas portas são espirituais: só há intersubjetividade artística. Somente a arte nos dá o que esperaríamos em vão de um amigo, o que teríamos esperado em vão de um amado. “Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito...” (Deleuze, 2010, p. 40).

A essência como a diferença última de cada um. Cada artista tem um ponto de vista único, exprime um mundo diferente, “que é a própria diferença interna” (idem, p. 40). Os indivíduos são “mundos” singulares que sem a arte não conheceríamos. Deleuze pontua que não se trata de estado psicológico e sim de “uma qualidade última no âmago do sujeito, mas essa qualidade é mais profunda do que o sujeito, é de outra ordem: “qualidade desconhecida de um mundo único” (idem, p. 41). Se olharmos para a obra de grandes artistas é fácil compreender a diferença a que Deleuze se refere, porque cada uma é única.

Poderíamos sempre pensar nisso diante da obra de um artista: “é única, não há nada igual”, e nos abandonarmos um pouco a essa diferença, descobri-la para nós mesmos. Essa diferença, referida nos parágrafos precedentes, expressa o Ser que é “uma realidade última”. A obra de arte é sempre o começo do mundo⁵ (idem, p. 42). Vamos então

5 “Nesse sentido a obra de arte constitui e reconstitui sempre o começo do mundo, mas forma também um mundo específico absolutamente diferente dos outros, e envolve uma paisagem ou lugares imateriais inteiramente distintos do lugar em que o apreendemos (Deleuze, 2010, p. 104)

pensar que em cada artista⁶ temos acesso a um mundo, a uma visão de mundo que não existia e só existe com ele. Toda oportunidade em que descobrimos para nós um artista, ou em que um artista consegue revelar o seu interior, sua qualidade última, para o mundo é como a Eva que acorda no paraíso.

O artista, segue Deleuze, comunica sua essência individual através da matéria, sua cor, seus sons, sua palavra, etc. Essa matéria se espiritualiza para expressar a essência de um mundo original, e esse processo é o estilo. Esperamos que esteja claro que estamos falando do nascimento de um mundo, o mundo que todos, em tese, possuem, mas que apenas alguns aprofundam a ponto de torná-lo relevante para os demais. E essa diferença pode vir à tona por certos abalos ou descobertas: “Uma essência é sempre um nascimento do mundo; mas o estilo é esse nascimento continuado e refratado, esse nascimento redescoberto nas matérias adequadas às essências, esse nascimento como metamorfose de objetos” (idem, p. 46).

O som por si mesmo não é música, a cor em si mesma não é pintura. O estilo então é o encontro de dois objetos, em metamorfose, tensão, oposição e espiritualização da matéria.⁷ Assim, um som se liga ao que chamamos música, uma construção humana. Quando

6 “(...) cada artista parece assim como que o cidadão de uma pátria desconhecida, esquecida dele próprio, diferente daquele donde virá, rumo à terra, outro grande artista” (Proust, apud Deleuze, 2010, p. 154).

7 Um exemplo sobre o amor. Uma pessoa é antes de tudo matéria, como diz no Gênesis, “do pó veste e ao pó retornaras...”, e também é uma entre bilhões de pessoas, e é uma desconhecida para a grande maioria. Mas eis que para alguém esse objeto-humano (sem sentido pejorativo) é visto por outro semelhante como alguém especial, talvez a pessoa mais importante que exista naquele momento; continua sendo apenas uma outra pessoa; para quem a ama, no entanto, contem vastidões. É só uma imagem para perceber como um encontro de um sentimento com alguém pode converter no que chamamos de amor, e como nossa vida mais ordinária está cheia de lances inexplicáveis, que vão se tornando difusos, e nossa Inteligência não acompanha a medida que vamos aprofundando (o que é o amor? Um sentimento. E o que é um sentimento? Como pode a matéria sentir? Whitman....). Se algo como amor, que todos já sentimos alguma vez, é tão difícil de tratarmos teoricamente, porque a arte, a maior senhora do mundo, como diz Kaváfis, não o seria.

esse encontro se dá como expressão das essências, temos um estilo. Vamos formular sinteticamente que o estilo é a expressão de uma essência, e a essência é a qualidade última de cada um: a singularidade de uma pessoa nos seus confins, expressa em alguma obra no seu sentido mais aberto. Podemos não saber o que faz um grande ator ser um grande ator. Posso especular, no entanto, que há técnicas de dramatização a aprender, consciência corporal, carisma etc., mas disso tudo só sei que alguns atores nos deixam paralisados de excitação, diante deles sentimos uma festa interior, quase nem respiramos para não perder nada, o mínimo gesto, e diante de outros atores não sentimos nada.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

OBJETOS PERDIDOS. O que torna tão incomparável e tão irrecuperável a primeiríssima visão de uma aldeia, de uma cidade na paisagem, é que nela a distância vibra na mais rigorosa ligação com a proximidade. O hábito ainda não fez sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem de um só golpe desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se (Walter Benjamin).

Os dois episódios que chamamos de infâncias, como o despertar de uma vocação ou o *insight* derradeiro do velho escritor, giram em torno da criação de um mundo próprio ou de um novo mundo, como diz Deleuze. Mas não é apenas isso. O romance de onde saíram essas cenas é a história de um aprendizado, a busca da verdade. Mas uma verdade qualificada, uma espécie de ascese laica onde o protagonista atravessa uma séria de alegrias, descobertas e desventuras, para ao cabo encontrar algumas leis que regem a vida das pessoas, o sentido

substancial da existência. Os signos da arte para Deleuze/Proust são os mais importantes e dominam todos os demais; estão ligados à essência, que para Deleuze compreende a qualidade última de cada um. É intuitivo que o caminho da verdade só pode ser o da singularidade, o de uma profundidade inaudita; experiências ou estados psicológicos tão únicos que se tornam relevantes para todos os demais.

As iluminações das personagens estão muito mais próximas de uma experiência mística, o que justifica muitíssimo o vocabulário utilizado. São revelações ou iluminações com a apreensão da verdade que não ocorrem pela reflexão racional ou silogística. Para Proust, a experiência da verdade começa acidentalmente e depois é trabalhada pela Inteligência, e por isso Deleuze afirma que o pensamento é fruto de uma violência. Vamos substituir violência por intuição. Trata-se de revelações que ocorrem pela imagem, e esse dado é muito importante para essas últimas considerações. Bergotte é arrebatado pelo fragmento do quadro de uma beleza superior, e o narrador pelas linhas e imagens sobrepostas em movimento pela carruagem na estrada.

A epígrafe de Benjamin que começa essas considerações finais está carregada de sentido para esse trabalho, desde o título “Primeira Manhã do Mundo”. Ela se liga intimamente às ideias que trouxemos como uma síntese em imagem do argumento. Nas duas cenas as imagens operam uma transformação epifânica nas personagens num processo sinestésico. Bergotte enxerga na pintura uma outra forma de escrever, como deveria sempre ter escrito; o narrador, transportado pelas imagens, linhas em movimentos e pela metaforização do ‘ver’, escreve uma página espessa de verdades artísticas para ele, tanto é assim que a guardou e inseriu no romance muitos anos depois. São experiências da “imagem primeira” com diz Benjamin, a primeira visão da aldeia, este sentimento do desconhecido provocado pelo olhar não-histórico.

Embora tudo comece com uma forte intuição, a inteligência e a sensibilidade vão urdir como uma aranha sábia o trabalho a ser feito. A partir daí esse trabalho pode ser o que quiser, desde que funcione. Deleuze diz que “a obra de arte moderna é tudo o que quiser, isto, aquilo ou aquilo outro; é mesmo da sua natureza ser tudo que se quiser (...), desde que funcione.” (Deleuze, 2020, p. 137) A obra de arte na modernidade não está, portanto, ligada estritamente ao sentido, “ela só tem um problema de uso.” (Deleuze, 2010, p. 138) Muitas vezes o sentido é muito aberto, tanto no formato mais tradicional da arte, como escrita, pintura, mas como também em performances, obras interativas e o mais que se possa imaginar. Repetimos, pode ser qualquer coisa. Mesmo a um poema tentar se aproximar pelo sentido pode ser uma tarefa inglória, pois o poema talvez não dê esse acesso.

Benjamin estava interessado nas novas percepções que se tem das coisas. Veja, os dois episódios do romance não são literalmente “a primeira visão” de uma aldeia, mas a primeira visão de um algo muito conhecido. Parece paradoxal, mas não é. Essa primeira visão ocorre com uma vidência, na concepção de Rimbaud. Até mesmo as coisas conhecidas guardam em si o desconhecido, como a tumba de um faraó espera na sua eternidade o explorador que irá violá-la. No seu ensaio sobre o surrealismo, Benjamin busca olhar essas experiências, que chama de iluminações profanas.

Podemos afirmar que os dois episódios são iluminações profanas. São visões epifânicas que revelam o que existe além do olhar construído pelo hábito. O episódio do narrador na carruagem, os campanários de Martinville, são a conversão epifânica da existência em ‘montagem’, tão cara aos surrealistas; e a revelação da verdade justamente pelo encontro de imagens.

Essas experiências, assim como a verdade da arte em torno da qual Deleuze constrói, a partir de Proust, essa realidade de signos, não existe apenas para o artista. São experiências extremas ou abaladoras

que servem para pensar que nossas realidades individuais e anônimas são também atravessadas pelo maravilhoso. E os aprendizados desses artistas são paradigmáticos para o aprendizado de qualquer indivíduo. O mundo emite signos o tempo todo, e somos nós, até onde sabemos, que possuímos essa capacidade de interpretar os signos do mundo, conhecer a intimidade dos sons, da madeira, dos números etc., como o músico, o carpinteiro, o matemático, para poder compartilhá-la mento com todos os demais.

As pessoas são diferentes. Se chegassem a aprofundar seus interesses, percepções e pensamentos, teríamos bilhões de visões diferentes e ao mesmo tempo de valor intersubjetivo, ou seja, realidades individuais que podem ter valor para os demais. O que cada um guarda em si como potência é único. Dessa forma, como não existe cópia entre os seres humanos - a reprodutibilidade nunca será técnica, porque envolve justamente a experiência com que cada pessoa é formada – uma pessoa que se perde é um mundo que jamais vamos conhecer, uma visão do mundo que, como potência, não sabemos como seria. Fabulo que a interpretação ou a narração sobre o mundo, para ser perfeita, precisa de cada visão de cada ser humano. De forma que o maravilhoso está em cada um que nasce como esperança e em cada um que morre como pesar de uma singularidade realizada modestamente. Este trabalho é uma singela ode à singularidade.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. (Trad. Júlio Castañon Guimarães) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUDELAIRE, C. *As Flores do mal*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Imagem de Pensamento*. Portugal, Assirio & Alvim, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *Francis Bacon: Lógica da sensação*. (Trad. Roberto Machado et al.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

GUMBRECHT, H.U. *Atmosfera, ambiência, Stimmung*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2014.

PERNIOLA, Mário. *Ligação direta (estética e política)*. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

PROUST, M. *Em Busca do Tempo Perdido* (Volumes I, II, III, IV, V, VI, VII) (Trad. Mário Quintana; Manuel Bandeira; Carlos Drummond de Andrade; Lúcia Miguel-Pereira). Rio de Janeiro: Globo, 1990.

PROUST, M. *Em Busca do Tempo Perdido* (Volume I). Rio de Janeiro: Globo, 2007.

25

Thais Ehrhardt de Souza

AS CRIANÇAS E OS CONTEÚDOS PARA ADULTOS NA TELEVISÃO: RECEPÇÃO, MEDIAÇÃO E BRINCADEIRA

Este texto baseia-se na pesquisa de mestrado *As crianças e os conteúdos para adultos na televisão*, realizada por Thais Ehrhardt de Souza (PPGE/UFSC, 2016), sob orientação da Profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.475-493

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido a partir de estudos teóricos e empíricos que realizei entre os anos de 2014 a 2016, durante uma pesquisa de mestrado. O objetivo era analisar as relações entre o brincar e a presença das mídias na vida de um grupo de crianças, observadas em suas vivências no âmbito da educação infantil. O foco da pesquisa foi discutir algumas questões pertinentes aos conteúdos para adultos que as crianças assistem na televisão e que se mostram presentes nas experiências das crianças. Debrucei-me a examinar como as mídias se refletem na forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças atualmente, e de que modo podemos observar essas relações dentro dos espaços de educação infantil.

Os roteiros de brincadeiras vêm se modificando com o passar do tempo, na mesma medida em que a sociedade muda. E o advento dos aparatos tecnológicos digitais no cotidiano das crianças contribui também nesse processo de mudanças e ressignificações da experiência do brincar das crianças. Destacamos aqui os apelos da mídia no contexto do mercado de consumo, persuadindo os telespectadores infantis a partir de produtos, personagens ou figuras em destaque na televisão.

Os participantes desta pesquisa são crianças que frequentam a educação infantil em uma instituição pública, com idades entre 5 a 6 anos de idade e que residem em uma comunidade de periferia do município de Florianópolis. Buscamos investigar quais tipos de conteúdos televisivos as crianças com pouco poder aquisitivo assistem, ressaltando que naquele contexto o acesso às diferentes manifestações culturais se dá muitas vezes pela TV aberta (canais que não são por assinatura). Sabemos que na TV por assinatura existe uma diversidade de programas para adultos e crianças, e canais específicos com enfoque no público infantil, o que não ocorre na TV aberta.

Percebemos o quanto as crianças acabam cada vez mais sendo telespectadoras de diversos programas que não são endereçados a elas. Pretendemos chamar atenção aqui para a importância de que o gosto das crianças deva ser levado em conta, em uma programação que seja própria a sua idade, tal qual defende o *Manual da Nova Classificação Indicativa* (Brasil, 2006). Temos que valorizar todas as potencialidades que as crianças têm de criar e imaginar, considerando que uma gama maior de possibilidades que a televisão poderia propiciar ampliaria o repertório vivencial das crianças e enriqueceria também os roteiros de suas brincadeiras.

O tema do trabalho emergiu de inquietações na minha prática profissional, como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis, no ano de 2013. Trabalhei alguns anos em outras creches na mesma comunidade e pude perceber, nas diferentes faixas etárias com as quais atuei, “as modificações nos roteiros das brincadeiras das crianças e no quanto o conteúdo presente nas mídias têm influenciado essas brincadeiras” (Souza, 2014, p. 10). Observava as crianças durante suas brincadeiras espontâneas, vendo como traziam estes conteúdos, nos diversos locais como parque, pátio e dentro da própria sala. Em grande parte das brincadeiras, as crianças interpretavam papéis sociais, como os de artistas e apresentadores de programas de TV, por meio do faz-de-conta.

Os *momentos de roda*, como os denominamos na educação infantil, são caracterizados por situações em que professores e crianças sentam-se no tapete, normalmente em círculo, para que assim todos possamos nos ver uns aos outros e ali compartilhar histórias, vivências, experiências. Sempre percebi os momentos da roda como sendo preciosos e delicados para a discussão sobre muitos assuntos que aguçavam a curiosidade das crianças, e pude observar que o assunto do interesse delas muitas vezes estava associado à expressão “eu vi na televisão”. Ou então, mesmo que elas não mencionassem a

televisão explicitamente, suas conversas e brincadeiras demonstravam ter embasamento na TV.

Diante do trabalho diário com crianças, sempre percebi a brincadeira como fonte enriquecedora do modo como a criança vê, interpreta e se expressa em relação ao mundo que a circunda. Diante de todos esses anos no trabalho pedagógico com crianças pequenas, observo o quanto estas trazem para o universo da educação infantil acontecimentos e linguagens (orais, corporais, visuais, musicais...) que são utilizados e ressignificados por elas nos roteiros de suas brincadeiras.

Como já observei anteriormente, não só as crianças assistem mais televisão, como a oferta de programas especificamente desenvolvidos para elas é cada vez menor nos canais acessíveis à maioria. Diante desse quadro problemático, dediquei-me a investigar como as crianças interagem com os conteúdos adultos ofertados pelas mídias, em específico os programas de TV, e de que forma podemos perceber a presença desses conteúdos nas suas brincadeiras e demais interações.

Investigar como as crianças pequenas se relacionam com os conteúdos endereçados aos adultos que assistem na televisão era meu objetivo central da pesquisa. A partir dele, estabeleci também os seguintes objetivos específicos: explorar as possibilidades de uma pesquisa com um grupo de crianças da Educação Infantil em uma periferia urbana onde pressupõe-se que grande parte da comunidade tenha maior acesso apenas à TV aberta; conhecer melhor a experiência cotidiana de um grupo de crianças com a televisão; identificar de que modo se manifesta a presença dos conteúdos da televisão em um grupo de crianças, especialmente em relação a temas potencialmente problemáticos a que elas têm contato em programas que não são destinados a elas; e, por fim, refletir sobre como as crianças lidam com

esses materiais destinados aos adultos, e sobre o papel da mediação educativa nesse contexto.

2. PESQUISA DE CAMPO: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

A etapa empírica da pesquisa envolveu um processo de observação participante junto a um grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade, com ênfase para as brincadeiras das crianças, em uma creche na periferia do município de Florianópolis.

A partir da minha experiência como professora de Educação Infantil, percebi o quanto as crianças acabam cada vez mais sendo telespectadoras de diversos programas que não são endereçados a elas e que contrariam tudo aquilo que seria adequado a sua idade, suas experiências, necessidades e contextos, de acordo com os critérios do *Manual da Nova Classificação Indicativa* (Brasil, 2006). A maior parte do que é oferecido às crianças hoje pela TV aberta no Brasil não valoriza todas as potencialidades que as crianças têm, seu imaginário e criatividade, deixando de lado o potencial de um meio que poderia ampliar o repertório vivencial das crianças e enriquecer também os roteiros de suas brincadeiras.

Ao considerar a pesquisa com crianças pequenas da Educação Infantil, pensamos nos preciosos momentos de roda de conversa, quando as crianças nos relatam tantas coisas e sentem-se ouvidas por todas as outras do grupo. Em razão disso, destacamos a importância da roda de conversa também na pesquisa, pois ela foi o principal momento de diálogo com as crianças, no qual pretendíamos saber o que elas assistiam na televisão, e o que elas achavam, sentiam, pensavam a partir daquilo.

Em conversa com as crianças na roda, a proposta inicial era me apresentar, falar meu nome e contar algo que eu gosto de fazer, como por exemplo ir à praia, pedir que as crianças se apresentassem e fizessem o mesmo, para que houvesse assim um início de diálogo, e que eu pudesse ir me aproximando delas. Mencionei de maneira simples como seriam nossos encontros de pesquisa, disse que eu estaria ali convivendo com as crianças a fim de compreendê-las melhor, e para isso eu iria propor algumas brincadeiras e observar as “brincadeiras livres” delas.

A brincadeira foi a diretriz metodológica central da pesquisa, que envolveu também registros por meio de vídeos, áudios, fotografias e diário de campo, acompanhados das análises desse material. As crianças também participaram de rodas de conversas, fizeram registros por meio de desenhos e produziram um programa de televisão de faz-de-conta.

2.1. Pesquisa em campo: olhares, diálogos e reflexões

Nosso primeiro encontro, depois de eu me apresentar, mencionei que eu iria conviver alguns dias e observa-las para que pudessem me ensinar algumas coisas que eu ainda precisava aprender sobre as crianças. Elas concordaram e responderam em alto e bom som um longo -“Siíiiiiim!” Lembrei às crianças que em outros momentos eu perguntaria novamente sobre o que estavam achando da participação na pesquisa. Continuei: “Já que vocês permitem que eu fique na sala de vocês, vou dizer que, com a Thais, podem tratar do assunto que quiserem, sem vergonha e sem medo de nada, pois a Thais não está aqui para julgar ninguém. Eu quero poder conhecer vocês mais. Pode ser?”. Em seguida propus uma brincadeira e comecei a cantar com o objetivo de conhecê-las melhor. Ali mesmo já estávamos estabelecendo os primeiros laços, por meio de olhares, sorrisos e observações.

Depois sugeri às crianças que escolhêssemos um nome para cada uma delas nos momentos de nossas brincadeiras (seriam os pseudônimos), e expliquei que todas as vezes que eu estivesse ali, seria como se estivéssemos em uma bolha gigante e que quando entrássemos nela seríamos quem quiséssemos ser, e sugeri às crianças a escolha de personagens com que se identificassem e/ou de que mais gostassem. Propus: “Que tal escolhermos ser um personagem? Pode ser quem vocês quiserem, personagens de histórias em quadrinhos, desenhos animados, cantores, personagens da televisão, enfim, vocês é quem definem”. Elas assim fizeram.

Com o objetivo de que as crianças demonstrassem por meio dos desenhos as atividades que realizavam quando não estavam na creche, perguntei na roda com o grupo: *o que você faz quando não está na creche?* Pois o que buscávamos compreender era como se davam as relações das crianças com os conteúdos adultos televisivos fora do espaço escolar. Quando percebi que não havia mais dúvidas, distribuí as folhas de papel com seis quadradinhos, que poderiam ser todos preenchidos ou não, ficaria a critério de cada criança nos contar o que fazia durante parte do seu dia.

Em relação ao uso de desenhos produzidos pelas crianças em contextos de pesquisa, Martins Filho (2010) destaca que ainda que essa estratégia não seja muito frequente, é de grande importância metodológica. “O desenho infantil é considerado uma produção cultural das crianças e um instrumento revelador das representações infantis” (24). Segundo o autor, a justificativa mais comum nas pesquisas que utilizam essa metodologia é que a iconografia representa as formas que as crianças apresentam de reconstruir o espaço da instituição/creche como o lugar da própria infância. Entretanto, o mesmo autor destaca, mais do que o simples ato de desenhar, especial tarefa é a de interpretar os desenhos emendados aos “olhares e a falas de seus autores – as crianças” (idem). Diante,

disso, procurei ficar atenta às falas e aos gestos das crianças durante seu desenhar, valorizando cada detalhe.

Apresento a seguir alguns registros dos desenhos, reunidos às narrativas das crianças em relação ao que elas compreendiam sobre ações que realizavam em seus lares com suas famílias.



Fig. 1 – Desenho de *Barbie*



Fig. 2 – Desenho de *Manuela*

Na figura 1 do quadro 2, a menina desenhou a mamãe, dizendo: “Aqui sou eu na barriga da minha mãe vendo TV”. “Eu assisto *Carrossel* e *Chiquititas*. E tem aquele outro negócio que tufalou”. Perguntei “que negócio?” E ela, um pouco encabulada, falou-me no ouvido bem baixinho: “Sexo!”. E tu assistes junto com a mamãe ou com alguém na tua casa, perguntei. “Não. Eu assisto escondido. Uma vez eu pedi o controle pra minha mãe, eu disse que era pra assistir desenho, mas eu quis ver isso aí! (*Barbie Letícia, 6 anos*) E preferiu não continuar mais. Na figura 2 do quadro 2: “Eu assisto TV, vou no cinema, assisto filme de terror de uma menina que eu tenho medo!”. Quando perguntei que filme era, ela respondeu: “Sei lá, eu tenho medo, acho que é de uma menina sangrenta”. Depois acrescentou: “Eu gosto do programa do Raul Gil, que é um tipo de programa bem legal, que tem canção das crianças” (*Manuela, 6 anos*).

O que podemos pensar a partir das produções e registros das crianças? Destaco que nosso objetivo com esse procedimento não

era analisarmos os desenhos em si, em suas dimensões estéticas ou mesmo psicológicas. A ideia era conseguir escutar melhor as crianças, de forma mais lúdica e aberta a diferentes linguagens. As falas das crianças sobre os desenhos, trazidas na íntegra, buscam uma forma de compreendermos melhor o que elas tinham a dizer, e penso que os comentários das crianças enriquecem e ampliam o sentido das análises.

Os desenhos e os relatos das 18 crianças que participaram da proposição daquela tarde permitiram saber um pouco sobre o que elas fazem em seu cotidiano, quando não estão na creche. E das 18 crianças que participaram, 14 demonstraram assistir televisão, tanto por meio dos desenhos como dos comentários sobre eles. Quando perguntei quais os programas mais assistem, as respostas foram variadas. Surgiram programas que são destinados para a infância, caracterizados pela classificação indicativa 'Livre', simbolizada pela letra 'L', que normalmente aparece no canto inferior da tela da televisão. Como também as crianças demonstraram assistir a programas e conteúdos considerados "próprios para adultos" de acordo com a classificação indicativa.

Segundo relato das crianças, 13 das 14 que mencionaram a televisão como parte da sua rotina no lar, gostam de assistir a programas classificados como 'Livres', sendo muitos deles pensados para o público infantil, e apenas 1 criança trouxe o jogo GTA (*Grand Theft Auto*), é um jogo que envolve níveis altos de tensão emocional e violência, não sendo classificado como indicado para crianças. Destaco que algumas das mesmas crianças que afirmaram assistir a programas considerados próprios para a faixa etária delas, assistiam também a programas com conteúdos adultos considerados inapropriados para a idade.

Uma das metodologias escolhidas foi a criação de um programa de televisão de faz-de-conta, uma brincadeira que fizemos com as

crianças que tiveram o interesse em participar. E as crianças foram imensamente participativas, desde a produção do objeto TV, até a realização do programa, que foi tecida pelas próprias crianças. Elas escolheram as fantasias e adereços que eu havia levado na 'mala surpresa' e definiram seus próprios personagens. A proposta era que as crianças definissem os caminhos que seriam traçados ali. E os caminhos foram delineando-se e assim as crianças criaram um "Programa de Calouros", e o tema que predominou foram as músicas em seus diferentes gêneros.

As músicas cantadas foram as mais variadas, hits endereçados tanto para público o infantil, tema da novela "Cúmplices de um Resgate"; quanto para o público adulto com o funk "Tô chegando"; os sertanejos, como "50 Reais", que conhecem na interpretação de Nayara Azevedo e Maiara e Maraisa; e também, segundo as crianças "A música do violão e do cachorro".

As crianças escolhiam os acessórios, a música e quem iria interpretá-la. Quando o menino *MC Biel* anunciou sua música escolhida, "Baile de favela", algumas crianças entrevistaram dizendo que aquela música seria algo impróprio, segundo elas algo que "não podia": "Não pode, profe, tem palavrão!" (*MC Jerry*). Essa escolha gerou algumas discussões com o grupo, sobre se deveríamos ou não permitir que *MC Biel* cantasse tal música na sua apresentação do programa de televisão. Pude perceber que muitas das crianças já conheciam aquela música e por isso a classificaram como não sendo própria para elas, visto que trazia palavrões e "não ensinava coisas legais", segundo a opinião das crianças do grupo.

MC Biel começou a cantar: "Baile de favela/ Que a Marconi, é baile de favela/E a São Rafael, é baile de favela/ E os menor preparado pra [...] com a [...] dela". *MC Biel* não pronunciou essas duas palavras, ficando reticente. Mas seus amigos, que cantavam juntos, completaram a frase com termos que remetiam ao ato sexual e ao órgão sexual

feminino. Neste momento fiquei em dúvida se o menino não cantou por vergonha de mim, ou por estar na presença de suas professoras, já que existe um combinado na sala segundo o qual 'não é legal' mencionar palavras que agridam outras pessoas, e que as crianças considerem "palavrões feios".

Entretanto, outras músicas foram trazidas pelas crianças que também tratavam de conteúdos adultos que não são endereçados ou adequados às crianças, como mensagens remetendo a sexo, violência, traição, e à imagem da mulher como um mero objeto sexual. Pude perceber assim que para aquelas crianças, desde que não houvesse 'palavrões' ou referências mais explícitas a temas proibidos, as canções eram adequadas para serem cantadas na escola. Acredito que essas crianças, com 5 ou 6 anos de idade, ainda possam não ter elementos suficientes para uma compreensão mais aprofundada dos temas. Para elas essas eram músicas "legais", do gosto delas, normalmente por terem rimas e refrãos fáceis, com ritmo e sonoridade que contagiavam as crianças, nos diversos gêneros funk, pop, sertanejo, pagode, samba, infantil, entre outros. Assim, mesmo evitando cair em uma visão da criança como vulnerável e indefesa, considero que seja importante que os educadores possam discutir o que significa para a formação das crianças essa presença tão forte e não mediada de produtos culturais midiáticos que banalizam problemas sociais e naturalizam preconceitos.

Muitas das músicas cantadas e dançadas pelas crianças, são conteúdos próprios para adultos e não para crianças, especialmente elas sendo da educação infantil, ainda tão pequenas. As letras de muitas dessas músicas de fato têm vários temas não indicados para as crianças, com referência a armas, e a associação do erotismo com violência. Não podemos esquecer que as crianças parecem tomar contato com músicas deste gênero pela TV, então possivelmente há toda uma cenografia, associada a essas letras. Claro, que precisamos

tomar o cuidado de não sermos moralistas, de não achar que músicas com conotação sexual - que as crianças podem até nem captar -, sejam a coisa mais horrível do mundo. O problema maior talvez sejam as representações e valores implícitos nelas, de gênero, violência, consumismo, etc.

No último encontro da pesquisa em campo com as crianças, a proposta era realizar uma avaliação com o grupo e ouvi-las. Ainda que no início eu tivesse apresentado as propostas ao grupo na tentativa de elucidar o que era uma pesquisa, busquei saber das crianças, após os encontros, juntamente com suas opiniões e críticas, o que de fato entenderam por pesquisa.

E as respostas foram: “Descobrimos!” (*Homem de Ferro*). E quando perguntei o que a minha presença representava para as crianças, uma delas respondeu: “É que ela [pesquisadora] ficava gravando nós! (*MC Jerry*)”. Dialoguei com as crianças, lembrando que eu as fotografava, filmava e também anotava tudo ali em meu caderno. Enquanto isso *Homem de Ferro* me interrompeu, dizendo: “É que assim tu se lembra de nós, profe!”. Concordei que era bem isso, que os registros era a forma pela qual eu lembraria delas. E ainda acrescentei que elas me ajudaram fazer a pesquisa e assim a pensar mais uma porção de coisas sobre as crianças e os programas de televisão que gostam de assistir”.

Ainda referindo-se ao dia da despedida com o grupo e à avaliação delas diante da participação da pesquisa, muitas indagações sobre o tema de pesquisa e sobre a comunidade em si permeavam meus pensamentos. Sabia que não poderia trazer para elas todos os meus questionamentos, pois são crianças muito pequenas, e têm de ser respeitadas. E então, em diálogo com o grupo de crianças, iniciei algumas indagações que julguei importantes no momento. Quando perguntei a elas se elas gostavam mais de programas de crianças ou de adultos, a grande maioria respondeu que sua preferência eram

os programas para crianças. Mas quais programas de fato seriam apropriados para elas? Busquei saber então como elas entendiam essa questão dos programas que seriam ou não próprios para elas. Segundo relato das crianças, elas assistem o *Programa do Ratinho*, então, no contexto dessa discussão, a professora do grupo interveio e perguntou a elas: “E o Ratinho, é programa de adulto ou de criança?” As crianças responderam que era de adulto, apesar de não saberem dizer o porquê seria destinado a este público. Enquanto conversávamos sobre o tema, *MC Jerry* falou: “E tem a *Escolinha do Professor Raimundo*”. “Quem aqui assiste a *Escolinha do Professor Raimundo*”, perguntei. E 12 das 19 crianças presentes levantaram o braço, respondendo que assistiam. E as crianças quando questionadas a qual público era destinado o programa, *MC Biel* respondeu: “Não, é só de adulto, porque tem coisas que criança não pode ver”. Sabia que renderia uma grande discussão conversar sobre este tema com o grupo, mas percebi que as crianças estavam sentindo-se cansadas, algumas inquietas, vi ali que elas estavam com a necessidade de mudar o foco e ir brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei nesta pesquisa discutir e investigar de que forma um grupo de crianças pequenas estão se relacionando com os conteúdos produzidos para os adultos que elas assistem na televisão. A partir do embasamento teórico, de pesquisas sobre a audiência infantil, do *Manual da Classificação Indicativa* e dos apontamentos que fiz sobre as participações das crianças na pesquisa de campo pude tecer algumas reflexões sobre o tema.

As crianças assistem programas que são para adultos? Diante da pesquisa realizada em campo com o grupo de crianças, percebeu-se que elas assistem de fato a muitos programas transmitidos em

canal aberto que são pensados para o público adulto, já que as referências a eles estiveram muito presentes nos relatos e registros das manifestações das crianças.

Outra questão bastante pertinente é: por que elas assistem a tais programas? Será porque eles são os que mais as interessam? Nossa pesquisa não se propôs a investigar esta questão. Mas, pelas referências que as crianças trouxeram e pelos dados que temos sobre a programação atualmente disponível na TV aberta, que é a única ou praticamente a única acessível a elas, entendemos que não lhes restam alternativas.

Essas foram algumas das grandes preocupações que eu trouxe para a pesquisa, e que seguem comigo. Diante das pouquíssimas opções de programas infantis e/ou infanto-juvenis disponíveis para as crianças no contexto estudado, como fica o direito de elas serem crianças e vivenciarem a infância em sua singularidade? Será que estão sendo respeitados os quatro princípios norteadores da Convenção dos Direitos das Crianças da ONU, endossada pelo Brasil desde 1989? Esses princípios defendem: “A participação da criança em suas próprias e destinadas decisões afetivas; a proteção da criança contra a discriminação e todas as formas de desprezo e exploração; a prevenção de ofensa à criança; a provisão de assistência para suas necessidades básicas”.

Na pesquisa empírica que fizemos, e em diálogo e atividades propostas com as crianças, elas demonstraram assistir tanto a programas infantis quanto a programas que são dirigidos para adultos, ou que não levam em conta as especificidades do público infantil. Ainda que haja uma normatização, por meio da classificação indicativa, as crianças não parecem estar sendo respeitadas, ou mesmo “protegidas” de uma gama de informações que muitas vezes são inapropriadas para elas, ou que exigiriam mediação.

Observamos a importância desse debate atualmente no contexto brasileiro, que modificou-se, e muito, nos últimos anos, no que tange à programação na TV aberta. Diante das transformações na programação diária exibida em diversos horários, inclusive durante o dia, reduziu-se muito o direito das crianças de assistirem a programas que são destinados e pensados para elas, como por exemplo desenhos animados, programas infantis, telenovelas infanto-juvenis. E o fator mais preocupante é que as populações mais fragilizadas nos aspectos econômicos, sociais e psicológicos tendem a ser as mais afetadas, o que se reflete na vida e na própria constituição da criança como um ser social, em que a TV desenvolve papel primordial, tanto no acesso a informações quando à formação ética, estética e cultural.

É certo que em nosso contexto latino-americano e mais especificamente brasileiro ainda estamos muito longe de alcançar que a televisão cumpra tal papel de forma adequada, porém esse é o caminho, ainda que ele seja feito de avanços e também de muitos retrocessos. É preciso olhar para as crianças, considerar que elas permeiam e vivem pelos diversos espaços do lar, pois a criança não está isolada do mundo, ao contrário disso, ela busca saber o que está acontecendo ao seu redor.

Vamos olhar para o modo como nossas crianças estão se constituindo como indivíduos, com pouca participação na sociedade e com poder quase nulo de escolhas, assistindo intensamente a programas que, além de não serem destinados a elas, e assim não levarem em conta o grande potencial da televisão para informar, entreter e ampliar o repertório estético e cultural das crianças, ainda trazem temas potencialmente problemáticos, ou que exigiriam linguagem adequada e mediação, como violência, sexo, consumismo, em cenas que trazem a elas emoções ruins, e que podem até constrangê-las. A verdade é que não estão sendo ofertadas opções às nossas crianças, e estou falando aqui da maioria delas, e não de uma pequena minoria que vive em um cenário completamente distinto.

Pudemos observar que as principais emissoras de televisão brasileiras, como a Rede Globo, extinguiram totalmente a programação para as crianças de sua grade. Na TV aberta, a emissora SBT é uma das poucas que ainda oferece programas que são endereçados ao público infantil, como os que as crianças relataram assistir, durante a pesquisa de campo: *Chiquititas*, *Cúmplices de um Resgate* e desenhos animados. Neste sentido, concluímos que as crianças gostam, sim, de ver desenhos, novelas e programas infantis, e não apenas dos conteúdos produzidos prioritariamente para adultos. Embora as crianças tenham demonstrado gostar de músicas com letras que tratam de conteúdos adultos, que veem na televisão, elas também mostraram grande interesse por músicas do universo infantil, assistidas na programação infantil da emissora SBT.

O problema em questão, então, não é permitir ou não que as crianças vejam televisão, ou mesmo programas que tragam conteúdos adultos, mas, sim que haja quem se responsabilize pela qualidade, adequação e mediação do que elas assistem. Uma responsabilidade que cabe à sociedade como um todo, ao governo, às empresas de comunicação, ao mercado, à escola e à família.

E ao mesmo tempo seria preciso garantir que a criança tivesse acesso a todas as coisas positivas que uma programação de qualidade poderia oferecer para enriquecer a vida dela. Se a questão da qualidade é sempre complexa, existem muitas referências norteadoras, como a “Carta sobre Televisão para Crianças”, adotada na Primeira Conferência de Cúpula Mundial sobre Televisão para Crianças, promovida pela UNESCO na Austrália, em 1995, que diz: “As crianças deverão contar com programas de alta qualidade feitos especificamente para elas, e que não as explorem. Além de diverti-las, deverão permitir que as crianças se desenvolvam física, mental e socialmente até seu potencial máximo” (Bucht e Feilitzen, 2002, p.243)

Em relação à mediação na escola/unidade de educação infantil, diálogos entre professores e crianças são de suma importância. No âmbito da educação infantil, os momentos da roda, ou “da rodinha”, como os denominamos, as crianças pequenas nos trazem muitos elementos, questionamentos e apontamentos ricos de suas vivências, e cabe ao(à) professor(a) problematizar com as crianças as questões que surgem e dialogar sobre tudo que elas vivenciam e assistem na televisão. Cabe a nós professores (as) propiciar tais momentos, e me incluo muito bem aqui, pois tenho vivido essas experiências durante os nove anos em que me dedico às crianças da educação infantil.

Ainda que a mediação familiar não tenha sido tema de nosso trabalho, não posso deixar de dizer o quanto ela é importante, pois é no lar e com a família que a criança convive e presencia uma gama de informações que recebe pelas mídias. Assim como a família é responsável por cuidar e zelar da criança perante a lei, ela também tem responsabilidade por mediar as informações que as crianças recebem da televisão. O fato, porém, de que muitas famílias em situação de fragilidade socioeconômica não conseguem fazer isso adequadamente, o que só agrava o problema da oferta escassa de programação indicada às crianças.

Diante os apontamentos das crianças, observamos o quanto os enredos da televisão estão presentes nas brincadeiras das crianças. Outra importante questão é que, mesmo com poucas ofertas para crianças na TV, elas acabam se envolvendo mais com os programas destinados a elas, como é o caso da telenovela “*Cúmplices de um resgate*”, tão citada pelas crianças. Este fato é um forte argumento para que haja mais ofertas de qualidade na programação infantil. E o fato de que elas claramente disseram preferir programas ‘para crianças’ mostra como a televisão brasileira em canal aberto desconsidera cada vez mais a necessidade e a demanda desses milhões de crianças, deixando-as sem muitas opções a não ser assistirem programas que

não são feitos pensando nelas e que chegam muitas vezes a ser impróprios para elas.

A pesquisa, enfim, procurou discutir a forma como as crianças, especialmente aquelas que vivem nas periferias, recebem os conteúdos para adultos da televisão. No grupo que estudamos, pudemos observar como esses conteúdos estavam presentes o tempo todo, nos desenhos e brincadeiras das crianças. Temos, por fim, três importantes pontos a destacar, a fim de que se efetive um olhar mais sensível em relação às crianças, especialmente àquelas que não têm muito acesso a bens culturais mais diversificados, além do que mostra a “telinha”. Faz-se necessário o aumento da presença da programação infantil na TV aberta, a mediação na escola e a mediação familiar. Estes são três eixos fundamentais, para que assim sejam respeitados os gostos das crianças e para que elas não assistam apenas aos programas aos quais sua família assiste e que não são destinados especificamente para elas. Criança tem voz, tem vontades e tem de ter o direito de escolha. Mas que escolha ela pode fazer se são tão poucos os programas para crianças a que tem acesso? Quando todos estes eixos não são respeitados, acredito que nossas crianças tampouco estão sendo respeitadas, e os projetos de políticas públicas e educacionais voltados à defesa dos direitos de mídia das crianças precisariam ser urgentemente fortalecidos, em oposição aos interesses privados das emissoras e do mercado publicitário. Por que tanta urgência? Porque cada criança vive uma vez só a sua infância, e ela só será criança durante um determinado tempo cronológico, aquela faixa etária que segundo o ECA, vai de 0 a 12 anos incompletos. Um tempo que passa tão rápido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.100*, de 14 de julho de 2006. Brasília: 2006.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. *Classificação Indicativa: Guia Prático*. Brasília, 2012.

BUCHT, Catharina e FEILITZEN, Cecilia Von: *Perspectivas sobre a Criança e a Mídia*. Brasília: UNESCO/SEDH/Ministério da Justiça, 2002):

MARTINS FILHO, Altino; BARBOSA, Maria Carmen S.: Metodologias de Pesquisas com Crianças. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, jul./dez. 2010.

SOUZA, Thais Ehrhardt, de. *A relação entre as mídias e as brincadeiras das crianças*. Trabalho de conclusão de curso de Especialização, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SOUZA, Thais Ehrhardt, de. *As crianças e os conteúdos para adultos na televisão: recepção, mediação e brincadeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

26

Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa

REFLEXÕES PARA UM PESQUISAR NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO E DA ARTE: CONVERGINDO DESEJO, MEMÓRIA E ARQUIVO PESSOAL

Texto publicado em: COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; Reflexões para um pesquisar na interface da Educação e da Arte: convergindo desejo, memória e arquivo pessoal. 2015. Trabalho apresentado no GT 24 Educação e Arte. In: Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. O trabalho baseia-se na pesquisa de doutorado *Museu Menor: um convite à arte – poéticas do arquivo de uma professora de arte*, realizada pela autora no PPGE/UFSC (2016), sob orientação da profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.494-513

“Recordar: Do latim re-cordis, voltar a passar pelo coração.”

Galeano, 2009

Reflete-se aqui, na epígrafe do livro de Galeano (2009), um de meus desejos de pesquisa. “Para que a gente escreve se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja; nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração”, acrescenta o escritor uruguaio (p. 119).

Ao longo de vinte anos de trabalho como professora de Artes Visuais no Ensino Básico, fui coletando um acervo de produções artísticas de alunos. Algumas inacabadas, outras que não foram levadas para casa, outras que eu solicitava para registro, aguardando que eles as viessem buscar em outro ano, mas não vinham... A vontade de retê-las para em um momento parar e olhá-las mais de perto fez com que eu fosse recolhendo mais e mais, sem momentos de parada. Parar quando, na escola? Como sabemos, o trabalho educativo é árduo e em fluxo contínuo, e poucos são os momentos de solidão e de silêncio. Silêncio como possibilidade de escuta, para que as coisas possam ser lidas, possam ser sentidas, possam ser refletidas, possam ser escritas.

Denoto aqui a importância de esse material voltar a passar pelo coração, talvez justamente agora, no contexto de uma pesquisa de doutoramento, com a possibilidade do silêncio e do exercício de escrita. Busco esta escrita para me percorrer, para continuar retendo as produções a partir do diálogo entre linguagens, para poder, a partir de uma nova operação do pensamento, movida pela necessidade e pelo desejo, confrontar memória e esquecimento, colocando a memória em movimento. O objetivo da pesquisa é percorrer as produções artísticas dos alunos como “espect-atora”¹ da criação do acervo de suas produções estético-artístico-visuais, suporte de uma memória-história,

1 Conforme denominara Massimo Canevacci nas aulas que assisti como aluna ouvinte, na Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, no primeiro semestre 2011.

para verificar potências de professor criador e aluno artista, instaurando novas possibilidades de revisitações poéticas. Dar a ver, tornar visível a montagem de uma visibilidade, a invenção de um agenciamento poético. O que farei neste ensaio será refletir sobre alguns conceitos que me parecem fundamentais neste momento de pesquisa, travando diálogos com autores que venho estudando na interface da educação, arte e comunicação.

A partir da ideia de coleção em Benjamin (2012) e inspirada pelo romance *Museu da Inocência* do autor turco Orhan Pamuk (2011), que me remete ao conceito de “literatura menor” de Deleuze e de “educação menor” de Gallo (2008), aponto para a potência afirmativa dos arquivos e museus escolares, entendidos aqui como “museus menores”, no sentido afirmativo possibilitado por esse contexto teórico, associados aos fazeres do homem ordinário de Certeau (2012), que ao se apropriar de micropolíticas de ação, oportuniza a concretização de seus desejos.

Quero poder, nesta pesquisa, ser atravessada pelo desejo. Falar de sensibilidade, intuição, imaginação, sensualidade, paixão... Poder trazer à tona os sentimentos e emoções, valorizando o conhecimento sensível, por muito dito “inferior”, lado a lado ao racional. Se já não nos sentimos protegidos do lado de fora, nem de dentro, por que não falar da intimidade na relação com a exterioridade, trazer para a academia o que de alguma forma sempre foi velado, impróprio, menor, oportunizando que razão e emoção coabitem o mesmo espaço?

SEM EMOÇÃO NÃO HÁ VIDA.

Reivindicar a memória, aquilo que nos passou como resultado de experiências já vividas, lembrança, reminiscência, é reivindicar o

tempo vivido intensamente, interiorizado, afetado, que passa a ser dado na experiência sensível e deseja ser ultrapassado, reinventado. Afinal, o tempo da memória é o tempo que nos pertence, e todo ato de sua aparição está ligado ao ato de esquecimento. Meu interesse por trabalhar a memória consiste não apenas em uma atitude de resistência a um estado de quase amnésia decorrente da aceleração da vida cotidiana atual, mas liga-se a uma ideia de dar-se a ver, a um entendimento da visão como pulsão como objeto de desejo.

Apelo que vem de longe, de um instante soterrado no passado e que de repente passa a ter um futuro possível. [...] Em seu encontro recíproco, ambos, passado e presente, assumem uma intensidade sensível que lhes outorga novamente aquilo que parecia perdido: a abertura sobre uma dimensão desconhecida, a abertura sobre o possível. (Gagnebin apud Canton, 2009, p. 57-8).

Lançar um outro olhar para o arquivo escolar no presente é pensar as imagens com uso crítico, num projeto aberto, não esquecendo que para cada pessoa a relação com o arquivo se processa de uma forma. Para o intelectual alemão Walter Benjamin, (2012, p. 245-6) a memória é o meio onde se deu a vivência, e “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava”, sem “temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como revolve o solo”, por meio de uma investigação cuidadosa, avançando de acordo com planos, mas também cautelosamente “tateante na terra escura”. Deve-se lutar contra o esquecimento, aprender a olhar detalhes, observar que aquilo que parece batido ganha outra força, tratar as imagens não como memória estagnada, mas como movimento em potência, vendo o arquivo como elo entre o rastro do que já foi e um devir que há de vir. Memória, lugar da história, história retomada, ressignificada, contada a partir de uma revisita do passado com o intuito de entender o presente e projetar o futuro de outra forma.

Mas, como contar a história, considerando essas questões que me perpassam, no âmbito da pesquisa acadêmica?

Se pensar é criar, como nos ensina Deleuze, e pesquisa é criação, como criar, contar a história, reinventar a vida num mundo plural? Como pensar as questões da pesquisa como evento múltiplo?

Responder-nos-ia Deleuze: criando. Fazendo, no devir, na prática. Implica engajamento do sujeito no movimento da vida, que ele desenvolve a si mesmo, nos princípios da associação e da paixão, ultrapassando-se ao crer e inventar, pensando o método como forma de pensamento. Deleuze provoca, cutuca, faz pensar e apaixona, ao nos provocar a pensar como artistas, compondo poéticas mediante a criação de vastos territórios de uma memória que constantemente transita entre a invenção e a reconstrução.

O conhecimento produzido nas diversas áreas do saber exige cada vez mais interfaces e interdisciplinaridades, e os campos de pesquisa, se por um lado buscam estabelecer seus estatutos científicos próprios, por outro, não podem deixar de buscar o diálogo com outras áreas. Pensar em epistemologia na pesquisa em educação em sua interface com a arte e comunicação hoje implica pensar a complexidade dos objetos dessas áreas, conforme nos aponta Soares (2013) “gerados na confluência do mundo da vida com diferentes campos do saber”, exigindo “que seus vasos comunicantes se mantenham abertos aos movimentos da realidade”.

Santaella (2007) já aponta para a impossibilidade de separação entre as comunicações e as artes, esclarecendo que convergir não significa identificar-se, mas tomar rumos que se dirijam “para a ocupação de territórios comuns nos quais as diferenças se roçam sem perder seus contornos próprios” (p. 7). Alerta-nos para a necessidade de emersão de uma nova estética “que transponha

sem temor as fronteiras que a tradição interpôs entre os caminhos da ciência e os da arte” (p. 68).

Sempre surpreendida pelas rupturas e pelos choques intempestivos da criação artística, a tarefa da estética é árdua, consiste precisamente, segundo Jimenez (1999), em prestar extrema atenção nas obras, a fim de perceber todas as relações que elas simultaneamente estabelecem com o mundo, abrindo a experiência a maior número de pessoas, buscando responder aos crescentes pedidos de interpretação, de elucidação e de sentido e demonstrando que “circular nos parques de atração da cultura é agradável, mas é ainda mais importante que a cultura circule em cada um de nós” (p. 389-90).

Ao circular em cada um de nós, a cultura hoje amplia nossa forma de ser, sentir e perceber, solicita-nos a educação do olhar, educação estética e educação de múltiplos alfabetismos, ou, como já nos ensinara Paulo Freire, uma alfabetização ao longo da vida (envolvendo entrelaçamento da leitura da palavra e do mundo), visando ao empoderamento de leitores ativos, autores que recriem e reinventem a cultura e a si próprios a cada momento, em sua relação direta com a vida.

Mesmo ciente desse empoderamento, o medo continua a assombrar-me como fantasma. A oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa aos colegas, oportunizou-me deflagrar que, apesar de meu desejo por uma pesquisa de natureza mais subjetiva, angustiava-me o fato de esta talvez não se constituir em contribuição social para a educação. Dentre os vários questionamentos que apresentei, este pareceu evidente e, logo após a apresentação, a professora amorosamente, falou: “Está claro que você quer falar sobre a história do seu processo, do que viveu, o que aconteceu, sua experiência de vida como professora, e, assim, ir elaborando o mar de questões, lidando reflexivamente com as perguntas e tentando

responder. Sugiro que a princípio escreva um texto de memória, contando a história sobre o que fez”. E, sendo uma excelente contadora de histórias, a professora deixou-me uma valiosa contribuição: “Seu trabalho faz-me lembrar um romance, *Museu da Inocência*, do escritor turco Orhan Pamuk (2011)”. Uma história de amor, de uma paixão que destaca a importância da memória subjetiva. O personagem resolve criar um museu para esse amor e sai em busca de museus menores...

Saí da aula louca para ler o livro e tive oportunidade de devorá-lo logo em seguida, durante as férias. Se ainda tinha qualquer dúvida quanto à potencial contribuição social de minha pesquisa, ela encerrou-se ali mesmo durante a leitura. Amei o livro! Uma parte de mim ficou nele, e ele por muito tempo permanecerá em mim. Viajei pela cultura da Turquia, pela cidade de Istambul e pelos menores museus do mundo, com o personagem que privilegiou o amor em sua vida, e, consciente de que o poder das coisas é inerente às memórias que acumulam em si mesmas, construiu um museu para reverenciar e eternizar seu amor. O livro é o catálogo do *Museu da Inocência*, um local de recordações colecionadas, onde, no tempo rememorado, perdemos a noção de tempo, assim como quando olhamos os objetos num museu. Nessa dinâmica, o personagem principal, Kemal declara:

Creio devotamente e sem qualquer cálculo que esses sentimentos não são apenas meus, e que ao ver esses objetos, os visitantes do meu museu muitos anos mais tarde hão de sentir a mesma coisa. (Pamuk, 2011, p. 347)

No fim das contas, a finalidade de um romance, como também de um museu, aliás, não é narrar nossas memórias com tamanha sinceridade que conseguimos transformar a felicidade individual numa felicidade compartilhável? (Pamuk, 2011, p. 360).

Meu medo foi se dissipando.

Descobri, com Flávio de Carvalho (2005, p. 24), que “a emoção de medo recorda os ideais com o intuito ainda vivo de realizá-los”. Meu desejo se fez expresso pelo medo? Valorizava os

ideais? Uma pesquisa também não poderia narrar memórias e tornar uma felicidade compartilhável?!

A leitura do livro de Pamuk permitiu-me ir além, tramar diálogos com alguns autores, conectar pontos de intersecção que se refletem diretamente com minha pesquisa.

Lembrei-me que a lei da rememoração exerce-se também no interior da obra conforme nos apontava Benjamim (2012) em *A Imagem de Proust*: “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (p. 38). Pamuk levou a sério o jogo da ficção contemporânea, uma vez que não brincou apenas com a realidade, mas transportou sua invenção para a vida real. Por anos reuniu objetos, e, enquanto escrevia o romance, continuava colecionando objetos similares aos descritos, que reconstituíssem o enredo do livro, hoje expostos nas 83 vitrines do museu homônimo que inaugurou em Istambul, dedicado à memória dos personagens fictícios de seu romance (passado entre os anos 1970 e 2000 e publicado em 2008, sendo o museu aberto em 2012). O autor estabelece uma metalinguagem, oportunizando aos visitantes do museu um prazer similar à leitura do livro e uma nova possibilidade de leitura a partir dos objetos reais em exposição.



<http://arteref.com/gente-de-arte/museu-da-inocencia-orhan-pamuk/20/06/2013>

Em *Um discurso sobre o colecionador*, Benjamin (2012) relata que, ao manusear seus objetos, um colecionador “mal os segura em suas mãos, parece inspirado a olhar através deles para os seus passados remotos” (p. 234). Dessa forma, diz Benjamin, o destino mais importante de cada exemplar é o encontro do colecionador com ele mesmo, sua própria coleção. Cada novo exemplar que adquire representa seu renascimento, um processo de “renovação da existência”, renovar o mundo é seu desejo, e a posse é a mais íntima relação que “pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele; é ele que mora dentro delas” (p. 241).

No romance, constatamos que a sobrevivência do personagem Kemal só foi possível ao colecionar todo e qualquer objeto tocado pela amada ou relacionado a ela. Dizia o personagem: “Olhar para qualquer dos objetos reunidos [...] cada um por sua vez, eles rememoravam as partículas da experiência até eu conseguir evocar a realidade completa” (Pamuk, 2011, p. 423). A memória, segundo Benjamin, é o meio em que se deu a vivência. Kemal declara:

À medida que esses objetos se acumulavam, meu amor também ficava mais intensamente manifesto. Às vezes eu os via não como simples lembranças das horas felizes, mas como destroços preciosamente tangíveis no rastro da tempestade que assolava minha alma (Pamuk, 2011, p. 385).

Cada objeto adquirido era por ele tocado, recordado, pensado e, muitas vezes, organizado e analisado minuciosamente, aproximando-se ao trabalho de análise de um pesquisador, arqueólogo ou antropólogo:

Eu sempre sabia quais pontas eram dela, não pela marca, mas pela maneira como as esmagava no cinzeiro, que sempre refletia seu estado de espírito. [...] Graças a essa variedade de métodos, cada cigarro que deixava sua mão tinha uma forma determinada e uma alma própria. [...] Eu tirava as pontas do bolso para um exame detalhado, comparando cada uma delas a uma outra forma [...] as via como manifestação da alma [...], até mesmo fragmentos dela própria, e, enquanto passava de leve a língua pelos vestígios de batom deixados no filtro, perdia-me em comunhão com ela. (Pamuk, p. 419-20).

Era uma grande alegria estudar os inúmeros refinamentos sociais de que os antropólogos parecem ter tão pouca compreensão, e mais especialmente esses rituais que permitiam às famílias “fazer de conta” que mantinham um respeito à tradição, ao mesmo tempo em que rompiam com ela. (Pamuk, p. 419).

Essa relação com a pesquisa é relatada mais minuciosamente, quando o personagem resolve criar seu próprio museu e, para realizar seu objetivo, visita milhares de museus menores, conhecendo detalhes, investigando funcionamentos e analisando com encantamento e crítica

as singularidades e particularidades de cada um. Agindo como “um homem que escava”, avançando de acordo com planos e tateando na terra escura, desenvolve uma nova paixão!

Ao valorizar os museus menores, os museus pessoais, museus mais intimistas, constato que Pamuk dialoga com o conceito de literatura menor de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Compromete-se com a singularização, com valores libertários, desafia o sistema instituído, e seus agenciamentos são coletivos, uma vez que, como autor, fala por toda uma comunidade minoritária da qual faz parte.

[...] Nos museus menores o passado é preservado nos objetos como as almas se preservam em seus corpos terrenos, e nessa constatação encontrei uma beleza consoladora que me manteve ligado à vida. (Pamuk, 2011, p. 529).

[...] pode-se colecionar tudo e qualquer coisa, com inteligência e critério, a partir de uma necessidade positiva de reunir todos os objetos que nos ligam às pessoas que mais amamos, cada aspecto de sua existência, e mesmo na falta de uma casa, de um museu adequado, a poesia de nossa coleção será abrigo suficiente para seus objetos. (Pamuk, 2011, p. 530)

[...]

Os visitantes do meu Museu da Inocência devem obrigar-se, portanto, a encarar os objetos aqui expostos [...] não como objetos reais no momento presente, mas como memórias minhas. (Pamuk, 2011, p. 447)

O autor critica o fato de as grandes instituições museológicas darem pouca importância às histórias dos indivíduos. Para ele, a questão não está apenas em demonstrar a riqueza da história da cultura dos países “ditos” menores, “o real desafio é usar os museus para contar com a mesma profundidade, brilhantismo e poder, as trajetórias individuais dos seres humanos vivendo nesses países” (Barbosa, 2013). Segundo Pamuk (2011), “o que os turcos deviam ver

em seus museus não são essas imitações ruins da arte ocidental, mas suas próprias vidas". (p. 554).

Pergunto-me se a Educação e as teses de dissertação em Educação não deveriam caminhar também neste âmbito das micropolíticas, expressas nas ações cotidianas de cada um, "cavando trincheiras de desejo" (Gallo, 2008, p. 65).

Tais reflexões ramificam-se com os Estudos Culturais, uma vez que estes surgem dos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso a "outras" culturas, adjetivadas e singulares, "menores" e sem relevância. A centralidade da cultura, ressaltada, entre tantos pensadores, por Stuart Hall, Néstor García Canclini e David Harvey, refere-se à "virada cultural", ao poder instituidor de que são dotados os discursos que circulam no circuito da cultura, assumindo papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. Como artefatos produtivos, práticas de representação, os textos culturais inventam sentidos que circulam e operam na cultura, negociando significados e estabelecendo hierarquias. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação. As lutas pelo poder modelam práticas culturais cada vez mais simbólicas e discursivas, e os textos culturais plurais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

Nesse cenário complexo da cultura, cada vez mais aberto, fragmentado e múltiplo, em que as possibilidades de reescrever o mundo devem ser pautadas pela luta para que a cultura esteja nas mãos de todos, para que todos possam contribuir com suas subjetividades autorais para o bem da ciência, da arte e da vida, é que se refrata a complexidade epistemológica hoje. Pensar a episteme, o conhecimento, com condições que permitam as práticas discursivas, abarcando a coexistência de macros e micros mundos, de uma cultura dual, dicotômica, plural, aberta a bricolagens e hibridismos culturais, em que o significado está sempre em movimento, e as mediações são

espaços de negociação de sentidos, implica pensar nas identidades de pesquisadores envolvidos com a pesquisa em educação, o que me parece fazer toda a diferença.

Para contribuir nessa trama de reflexões, trago outro autor que ressoou em mim enquanto lia o livro de Pamuk: Michel de Certeau, em *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer* (2012), lembrado pela relação que o romance traz com o homem ordinário, autor de sua vida cotidiana, oportunizando, através de suas práticas, reflexões acerca da pesquisa. Pamuk opta por seu personagem assumir a figura do narrador, colocando-se no lugar dele, mesmo que ao final assumo o lugar de autor e conclua a história. O escritor Pamuk revela ao personagem: “No livro é você que conta a história, dizendo ‘eu’, Kemal Bey. [...] estou me esforçando muito para me pôr no seu lugar, para ser você” (p. 545).

É nesse sentido, nessa relação com a alteridade, que acredito que a identidade do pesquisador faz a diferença ao colocar-se também nesse lugar de homem ordinário, herói comum, personagem disseminada vivendo a diferença com o outro, sabendo colocar-se no lugar do outro para com ele viver novas experiências e aprendizados, pois, apenas de seu lugar de pesquisador acadêmico, não lhe seria permitido enxergar nem aprender, um pesquisador que aprende com a experiência, com as práticas vividas, e mergulha nas teorias para, junto com as práticas, ampliar caminhos, e vice-versa, voltando sempre; que utiliza e valoriza as linguagens: técnica, artística, científica, tecnológica; que respeita os saberes tanto provindos do homem comum quanto do especialista, pois se reconhece como ordinário. Diz Certeau, ao remeter-se ao homem ordinário de Freud: “uma irônica e sábia loucura se acha ligada ao fato de perder a singularidade de uma competência e de se achar, não importa se todo mundo ou ninguém na história comum” (p. 60).

Segundo Luce Giard (2012, p. 22-23), Certeau como pesquisador valorizava o trabalho em cooperação, o confronto de experiências e engajamentos com gerações mais jovens, trabalhando num clima de liberdade intelectual e de igualdade dos participantes, fossem eles iniciantes aprendizes ou pesquisadores, todos eram ouvidos e discutidos. Sua única regra era o desejo de elucidação, de conhecer a vida concreta. Seu trabalho se pontuava pela alegria, pelo encorajamento e orientação que, após, apagava-se, pela intensidade de escuta e atenção incisiva, tratando cada interlocutor como único, com delicadeza extrema e cheio de respeito.

No romance de Pamuk (2011, p. 523), lembrei-me também de Certeau como pesquisador, no momento em que, viajando de avião para visitar os museus menores, Kemal falara que em Istambul sempre via a sua história através do prisma da sua obsessão, fervilhava de lembranças de sua amada Füsün; mas no avião conseguia ver tanto Füsün quanto a sua obsessão de fora, oportunizando-lhe pensar com maior profundidade.

O par dual do olhar, exposto por Certeau. O olhar do voyeur, que olha a cena distanciado, sem participar dela, olha de cima, sobrevoa e tem uma dada visão, uma imagem sintética, vertical, abstrata, que ganha em síntese; e o olhar do pedestre, aquele que olha a cena do interior dela, que olha de baixo, que está em seu meio, tem uma análise extensiva, horizontal, que aprofunda, observa seus detalhes, sua multiplicidade, sua diversidade e complexidade. Em epistemologia, lógicas do saber, possibilidades de fazer ciência, metodologias diferentes que, para o pesquisador, devem ser valorizadas e utilizadas nos momentos necessários da pesquisa. Mesmo o sujeito do discurso do conhecimento estando dentro, mergulhado com o objeto, comprometido com ele, necessita em alguns momentos estar fora, distanciado do objeto de conhecimento, para, através de outros olhares, ampliar graus de visibilidade.

Em suas reflexões sobre a visão do homem em voo, Flávio de Carvalho (2005, p 15-6) aponta:

a visão em voo dispensa da condição 'em linha reta', concede ao observador uma espécie de 'transparência' das coisas; no entanto, o observador em voo não segue o mesmo destino que os habitantes da superfície; ele enxerga o destino dos seres da superfície enquanto que o seu conserva-se um tanto nublado.

Voltando a Certeau, verificamos que este marca seu trabalho pelo social, enfocando que sempre existem lugares de ação nos terrenos de opressão. Considera que o poder está em todo lugar, está em nós, faz parte de nós, indicando para a necessidade de todos terem a palavra e se apropriarem de táticas, dispositivos de poder, micropolíticas de ação que oportunizem esses desejos. Sua pesquisa aponta para as poéticas, criações e invenções efetuadas pelo homem comum no cotidiano, através de suas táticas. A tática é a arma dos fracos, diz Certeau, pois estes terão de agir em resposta à estratégia dos fortes, aproveitar a ocasião para fazer um deslocamento, um tencionamento um campo de escapatória nas relações de poder, campo da intuição, da poética.

A cultura para Certeau só existe no plural e, sendo da ordem do fluxo, atravessa fronteiras. Albuquerque Júnior (2013) ressalta, em minicurso proferido sobre *Michel de Certeau: História Cotidiano e Linguagem*, que ao considerar a centralidade da palavra, da linguagem, na construção do sujeito, da subjetividade, da psique, na construção da própria realidade, Certeau opera na importância do uso e da manipulação. Enquanto o discurso cultural tenta colocar fronteiras, limites, controlar nossa capacidade de criar, simular e produzir sentidos indefinidamente, o consumidor ordinário, que não é passivo diante dos discursos e dos códigos que lhe são apresentados, escapa da propaganda dos produtos de consumo, da ordem das verdades dogmáticas, desloca, redireciona, reinterpreta, faz escolhas

insuspeitas, não previstas, e consome de forma surpreendente o que lhe é oferecido.

A noção de uso problematiza a relação entre identidade e cultura. Como você usa a matéria em forma de expressão? Como você usa o elemento cultural? A cultura vem do ato de fazer e usar. O uso modifica o próprio elemento, produz novo significado, transforma, modifica.

Alimentando-se de uma sensibilidade estética que se exprime da constante capacidade de maravilhar-se, Certeau, como um “vagalume”, lembrando também Didi Huberman (2011), que cintilava e desaparecia nas orientações, acreditava firmemente na liberdade gazeteira das práticas que por meio das diversas linguagens operavam “festas efêmeras” que surgiam, desapareciam e tornavam a surgir.

Considerando que a paisagem imaginária de uma pesquisa sempre tem algum valor, mesmo que destituída de rigor, conforme aponta Certeau, e que ela tanto pode cintilar quanto desaparecer, dependendo da leitura de quem lê e da forma com que lê: se lê o que vê, se lê o que deseja ler, se lê o que é mostrado, ou se nada lê, quero responder afirmativamente a pergunta de Certeau: Daquilo que cada um faz, o que é que se escreve?

Quero escrever a partir daquilo que fiz, de uma experiência vivida, praticada, e desejo relatar de forma singular, dialogando com o conhecimento construído, dando a palavra a crianças e jovens ordinários por meio de suas produções artísticas e narrativas, encorajando a participação ativa destes como produtores culturais; criando um corpo de camadas de sentidos e significados humanos.

Alimentando-me da sensibilidade estética que se exprime na constante capacidade de maravilhar-me diante das práticas artísticas dos alunos, quero, como Certeau e Didi Huberman, demonstrar a possibilidade da experiência, via esta micropolítica de ação, provinda

do desejo de busca por encontrar poéticas criadoras para fazer viver os museus escolares como “museus menores”.

Mergulhar no acervo das produções artísticas, nas poéticas criadoras dos ex-alunos, com o olhar de um “coleccionador de pérolas”, comparação feita por Hannah Arendt (1969) a Benjamin, “que desce ao fundo do mar, [...] para dele desprender o rico e o estranho, as pérolas e os corais das profundezas e trazê-los à superfície”. Mergulhar nas “profundezas do passado” guiada pela mesma convicção que Arendt imprime ao pensar poeticamente de Benjamin

[...] de que no fundo do mar, dentro do qual afunda e se dissolve o que uma vez foi vivo, algumas coisas sofrem uma mudança e sobrevivem em formas novas e cristalizadas, imunes aos elementos, como se aguardassem pelo caçador de pérolas, que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos, como fragmentos de pensamento. (Arendt, 1969, p. 51)

Trazer ao mundo dos vivos o passado preservado no “museu menor” como fragmentos de pensamentos; olhar através das produções artísticas ali guardadas, rememorando as partículas da experiência, trazendo a memória, o meio onde se deu a vivência, pelas poéticas e histórias contadas pelos indivíduos. Trazer o “museu menor” para contar “com profundidade, brilhantismo e poder” a riqueza da história da arte e do seu ensino, através das trajetórias individuais dos homens ordinários que ali viveram, possibilitando ali ver as próprias vidas. No desejo de renovar o mundo, um processo de renovação da existência.

Quero criar esse espaço de escrita produzido ao pesquisar, pelas articulações das ações, das práticas e relatos que irão sendo produzidos ao serem praticados. Quero, pela ação, criar um espaço próprio, criando no texto acadêmico novos espaços de passagem, reconstruir, ressignificar, transformar.

Sendo a pesquisa em Educação uma prática cultural que faz parte desse complexo campo de luta em que significados são negociados, quero nas ações de investigar, discutir, destacar, mostrar a positividade do poder. A capacidade de produzir subjetividades e identidades é uma de nossas metas.

É nesse sentido que na condição de uma educadora-artista contemporânea, escolho penetrar nas questões cotidianas, espelhando, refletindo e refratando aquilo que diz respeito à vida em toda sua grandeza e pequenez, buscando compor uma poética mediante a criação de um território da memória que constantemente transita entre a invenção e reconstrução.

O sentido de uma pequena história, que buscará ser contada e recontada de forma muito singular, transforma-se num jeito de aproximação do outro, buscando gerar sentido em ambos, mas esses sentidos não estão prontos, serão construídos no acontecimento da pesquisa, nas múltiplas relações que acontecem entre a escritura da pesquisa, com suas múltiplas contribuições de autores, e o leitor.

Como a arte, que ao mesmo tempo em que se nutre da subjetividade, constitui-se de conhecimento objetivo envolvendo a história da arte e da vida, busco desenvolver um olhar curioso e atento visando a estabelecer novas relações com outros autores que possibilitem novas miradas. Aby Warburg e Didi-Hubermann parecem despontar para a aprendizagem da longa vida da imagem, a imagem sobrevivente, que mistura passado e presente. Uma forma de fazer e pensar a pesquisa de imagens: olhar, pesquisar e pensar. Outros com certeza virão como interlocutores nas infindáveis religações dos diversos conhecimentos partilhados, para não esquecer Maffesoli (2011), a pesquisa integrando as emoções, as paixões, o coletivo, o comunitário, “todos os sentidos e o sentido de todos” (p. 531).

Assim, aprender a habitar melhor o mundo, construir modos de existência, oportunizar estéticas relacionais, contar uma história de forma potente integrando vida e arte - arte e vida.

Utopia?

O desafio da utopia serve para que não deixemos de caminhar!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Minicurso Michel de Certeau: História Cotidiano e Linguagem*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2SXmcTMcDnk>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ARENDT, Hannah. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter: *Illuminations*. (Org.) Hannah Arendt, Nova York: Schocken Books, 1969, p. 51.

BARBOSA, Maria Ignez. O Museu da Inocência de Orhan Pamuk. *O Estado de São Paulo*, 20 jun. 2013. Disponível em: <<http://arteref.com/gente-de-arte/museu-da-inocencia-orhan-pamuk/>>. Acesso em: 4 març. 2015.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca. Um discurso sobre o colecionador. In: BENJAMIN, Walter: *Rua de Mão Única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa; revisão técnica Márcio Seligmann Silva. 6. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 2).

BENJAMIN, Walter: Escavar e recordar. In: BENJAMIN, Walter: *Rua de Mão Única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa; revisão técnica Márcio Seligmann Silva. 6. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 2).

BENJAMIN, Walter: A Imagem de Proust. In: BENJAMIN, Walter: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

CANTON, Kátia. *Tempo e memória*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção temas da arte contemporânea).

CARVALHO, Flávio de Rezende. *Os ossos do mundo*. São Paulo: Editora Antiqua, 2005.

CERTEAU, Michel de: *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. (trad.: Ephraim F. Alves). Petrópolis: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix: *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. v.1. (Cap. 1: Introdução: Rizoma) Trad. Aurélio Guerra Neto e Cálle P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução Vera Casa Nova, Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno – 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de: *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer. (trad.: Ephraim F. Alves). Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9 - 31.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

MAFFESOLI, Michel: Pesquisa como Conhecimento Compartilhado (entrevista a Gilberto Icle). *Educação e Realidade*, Porto Alegre. v.36. n. 2, p.521-532, maio/ago, 2011.

PAMUK, Orhan. *O Museu da Inocência*. Tradução: Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTAELLA, Lúcia: *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, Ademilson de Sousa. Comunicação e educação: teoria, método e pesquisa. *Educação e Comunicação*. Caxambu, n. 16. UFMG, outubro 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16182int.rtf>. Acesso em: 5 mar., 2013.

27

Karin Z. Orofino

CRIANÇAS E ARTE CONTEMPORÂNEA EM RELAÇÃO: INTERATIVIDADE, LUDICIDADE, MULTISSENSORIALIDADE

*As reflexões neste artigo têm origem na pesquisa de doutorado *Crianças e arte contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos*, realizada por Karin Orofino (2017), sob orientação da Profa. Dra Monica Fantin.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.514-530

Este texto apresenta fragmentos; partes de um todo, feito de uma pesquisa de doutorado (OROFINO, 2017). Resgatar estas partes é reviver todo o processo, de questões e buscas, e continuar (n)o caminho. A obra *Caminhando* (1964) da artista brasileira Lygia Clark (1920-1988) é um convite para esse caminhar, sem fim. Um dos primeiros trabalhos participativos da artista, a obra consiste em recortar uma fita de *Möbius*, que possui uma forma muito próxima a do símbolo do infinito. A experiência desse exercício é como uma metáfora que mostra a constância do ir e vir, entrar e sair, voltar e seguir em frente.

Figura 1 – Lygia Clark, *Caminhando*, 1964.



Foto: Beto Felício.

Assim, nesse movimento de retornar para depois seguir adiante, de voltar ao trabalho desenvolvido na pesquisa para apresentá-lo em novo formato, divulgo aqui uma síntese do que foi o meu trabalho durante o doutoramento em Educação no Programa de Pós-graduação da UFSC, na linha de Educação e Comunicação. Nesta síntese, trago o caminho percorrido, evidenciando os pontos que me conduziram nesse percurso, bem como as descobertas e reflexões que surgiram do processo.

Durante o meu percurso acadêmico, a questão sobre a relação de distanciamento entre público e arte contemporânea foi bastante presente, impulsionando diversos questionamentos e reflexões sobre possibilidades de aproximação. A importância da ação educativa nos espaços culturais, a presença da arte contemporânea no ensino de Arte nas escolas e na formação de professores, seja como conteúdo teórico ou por experiências, além de propostas artísticas que fazem do espectador um participante são algumas das possibilidades que permitem maior aproximação entre público e arte contemporânea.

Considerando a arte como experiência, como idealizou Dewey (2010), muitas propostas artísticas contemporâneas promovem experiências para além do visual. Dentro da concepção deweyana, a corporeidade é tão importante na experiência estética quanto o intelecto. Por outro lado, é comum verificar, em diversos âmbitos, maior relevância àquilo que é ligado à racionalidade. Cocchiarale (2007) fala sobre o anseio do público em “entender” a arte contemporânea, o que reduziria a obra apenas a sua esfera inteligível. O público mergulha em sua racionalidade, relegando o aspecto sensível da experiência estética, o qual caminha conjuntamente com o racional, já que não se pode separá-los, pois compreender algo envolve os dois processos, pensar e sentir, razão e emoção, guardar na mente e no coração (Dallari, 2006).

Despertar o sensorial e o racional, provocar tanto o que é sensível quanto inteligível, pode ser uma das aberturas para se aproximar do universo da arte contemporânea. Aliado a esse contexto, a atitude de disponibilidade para experimentar a arte de maneira integrada é frequentemente percebida entre as crianças. Por se mostrarem muitas vezes como sujeitos mais “livres”, abertos e espontâneos no contato com o mundo, em geral, e com a arte, em particular, o processo de aprendizagem das crianças, suas múltiplas linguagens e sua curiosidade “inerente”, podem contribuir para esta relação

de aproximação com a arte contemporânea, de maneira menos preconceituosa e estereotipada.

Assim, a questão motivadora da pesquisa relatada foi a relação entre a criança e a arte contemporânea na escola e em espaços expositivos. Nosso interesse estava em analisar as formas de interação das crianças com propostas artísticas que promovessem a participação através da ativação do corpo.

Algumas experiências expositivas serviram de referência para pensar a relação potente da criança com a arte na contemporaneidade. No intuito de refletir sobre tal distanciamento, o contato da criança com a arte contemporânea em ambientes expositivos surge como possibilidade para pensar sobre a aproximação nesta relação. Além disso, como possibilitar o contato da criança com arte contemporânea quando não há espaços expositivos que ofereçam este acesso? Como pensar esta relação da criança com a arte contemporânea no espaço da escola?

Para o desenvolvimento da pesquisa, frente a uma produção artística tão vasta como a atual, na qual a diversidade e a pluralidade de meios, técnicas e conceitos são muito evidentes, foi necessário fazer um recorte dentro do que se convém chamar de arte contemporânea. Assim, o recorte selecionado está nas produções artísticas contemporâneas que tem como um de seus fundamentos básicos a interação, entendida como participação ativa, que acompanha a mudança de papel do espectador.

A arte por volta dos anos 1960, no Brasil, tem um importante papel nesta mudança de atitude do público. A partir de algumas proposições artísticas, não poderia existir mais o espectador, mas sim o participante; o sujeito contemplativo e passivo cede lugar ao sujeito ativo e participante da obra. Artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark preocuparam-se com a função do espectador no seu trabalho, ambos

sugerindo a participação ativa do público para que a obra tomasse vida¹. Neste contexto, muitas propostas artísticas começam a sugerir a participação ativa do espectador, através da ativação do seu corpo, viabilizando um contato maior com a obra para além do visual.



Figura 2 – Parangolé, Hélio Oiticica².



Figura 3 – Lygia Clark manuseia uma de suas obras da série Bichos³.

Diante da reflexão sobre a relação da criança com a arte, percebemos que a interação física (corporal, gestual, tátil, multissensorial) proposta em alguns trabalhos de artistas visuais tem grande semelhança a qualquer outra experiência lúdica vivenciada por crianças em circunstâncias diversas. A ludicidade pode não aparecer na proposição artística, mas a criança pode percebê-la. Já é sabido que tanto a brincadeira quanto o jogo, por vezes entendidos como sinônimos, são as principais atividades da criança (Vygotsky, 1997). O brincar, para a criança, é também linguagem e expressão, forma de pensamento e de aprendizagem, além de sua dimensão de objeto sociocultural (Fantin, 2000).

- 1 Tanto os Parangolés de Hélio Oiticica, quanto os Bichos de Lygia Clark são exemplos importantes na mudança de papel do espectador dentro do cenário artístico brasileiro da década de 1960. Em ambos os trabalhos a participação do espectador é o combustível para a arte, de modo que público e obra entram em uma relação dialética, em que a obra não existe sem o espectador e vice-versa; o fio condutor concentra-se na relação entre corpo humano e arte.
- 2 Foto: Reprodução. Disponível em: <https://arteref.com/artigos-academicos/o-espectador-no-movimento-neoconcreto-brasileiro/>. Acesso em 15/07/2019.
- 3 Foto: Reprodução. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/imaginacao/artes-visuais/vanguardas>. Acesso em 15/07/2019.

Portanto, proposições artísticas contemporâneas, consideradas interativas por proporcionarem a participação ativa e corpórea do espectador, propiciam e enriquecem o pensamento simbólico e a dimensão lúdica da criança. Desta forma, tais proposições artísticas podem se tornar familiar para as crianças, na medida em que se aproximam de suas brincadeiras e de seu modo de ser e estar no mundo. Com isso, é possível encontrar algumas justificativas para o argumento que considera as crianças mais abertas, disponíveis e desprovidas de preconceitos no contato com a arte contemporânea.

Além disso, a interatividade presente nas produções artísticas contemporâneas abre espaço para se trabalhar a multissensorialidade na educação de crianças. Entendendo a arte como linguagem e dado o recorte escolhido de propostas que promovem a participação multissensorial do espectador, a arte contemporânea pode ser explorada como conteúdo e como procedimento em potencial na formação de crianças, seja qual for o ambiente de aprendizagem. Deste modo, a relação da criança com a arte contemporânea vai ao encontro das discussões relacionadas às múltiplas linguagens da criança (Malaguzzi, 2008) no seu desenvolvimento e nas culturas infantis (Sarmiento, 2004; 2005; Fantin, 2011).

A arte contemporânea na educação é tema que tem sido posto em discussão, trazendo apontamentos positivos para esta equação. Mesmo que a interrogação sobre a função da arte na educação ainda venha à tona, ela é necessária para uma contínua problematização e para que se avance nas transformações das duas esferas correlacionadas, arte e educação. Celso Favaretto (2010) traz a problematização da função da arte na educação como uma questão também da educação contemporânea e que tal questionamento é importante para pensar sobre o que implica a formação envolvida quando se fala de arte e educação.

Estas considerações põem em relevo a necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos (Favaretto, 2010, p. 229).

Por isso, inserir a arte contemporânea cada vez mais no contexto escolar, no trabalho com crianças, é possibilitar uma maior proximidade com este cenário que frequentemente é identificado como estranho, hermético, não habitual, diferente. O encontro da criança com a arte contemporânea foi visto, durante a pesquisa, sob o aspecto da multissensorialidade e da ludicidade, de modo a criar um cenário propício para uma possível relação de familiaridade com a forma de aprendizado das crianças, a brincadeira.

EXPERIÊNCIAS DE CAMPO

A pesquisa desenvolvida configura-se como qualitativa, de abordagem teórico-empírica. Isso significa que, para sustentar a parte empírica da pesquisa, concentramos o aporte teórico nos principais temas que permearam todo o percurso: arte contemporânea, educação e infância, estabelecendo relações entre os campos.

Com o objetivo de mapear experiências de crianças com a arte contemporânea, na escola e em espaços expositivos, selecionamos dois cenários para cada especificidade. Como ambiente formal de aprendizagem, optamos pelo Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para o ambiente não-formal, selecionamos a exposição *Experiência da Arte*, realizada

no Sesc Santo André/SP, entre 21 de agosto a 25 de outubro de 2015. O período de vigência desta exposição, durante o desenvolvimento da pesquisa, possibilitou sua visitação e o acompanhamento de dois grupos de escolares. Sabendo da especificidade de cada espaço, ambos foram considerados experiências de campo para esta pesquisa, salvo o grau de envolvimento e o período de realização para cada parte da pesquisa – ficamos um semestre na escola e apenas um dia na exposição.

Entrecruzando interesses entre os dois campos de pesquisa, escolhemos trabalhar com crianças de 7 a 8 anos, ponderando as peculiaridades desta fase da infância no processo deste estudo. Em conjunto com a professora responsável na escola, definimos o grupo que iríamos desenvolver a pesquisa: uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. A seleção desta faixa etária esteve relacionada às exposições de arte que foram referências para este trabalho e que também são voltadas às crianças pequenas, mas não exclusivamente.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, fizemos o exercício de pensar o lugar delas na cultura contemporânea, do ponto de vista educacional, considerando as questões éticas na pesquisa com crianças (Fantin; Girardello, 2014). Faria, Demartini e Prado (2002, p. vii) destacam que as investigações feitas com crianças vão além de *ouvi-las* e *amplificar a voz* das crianças, mas preocupar-se também com “o que fazer com tais informações e conteúdos, falares, saberes, tanto em termos acadêmicos como éticos e políticos”.

A análise dos dados obtidos tanto no espaço da escola como no espaço expositivo foi organizada por dois eixos principais, previamente definidos: formas de interação das crianças e mediação. Com relação à experiência de campo desenvolvida no Colégio de Aplicação, as formas de interação da criança foram pautadas na ludicidade, na multissensorialidade e na criação de culturas infantis. Já na experiência de campo realizada na exposição *A Experiência*

da Arte, foram estipulados eixos semelhantes, com uma pequena diferenciação entre eles. Além das formas de interação da criança com a arte contemporânea, baseadas também pela ludicidade e pela multissensorialidade, e da mediação, inserida em um contexto de ação educativa em uma proposta de curadoria educativa, acrescentamos a construção da noção sobre arte por parte das crianças. Ressaltamos, porém, que tanto a *criação de culturas infantis* como a *construção da noção sobre arte* foram eixos selecionados após o contato com as crianças nas experiências de campo, visto que emergiram frente ao conjunto dos dados reunidos para análise, fazendo-nos perceber sua relevância para a análise e interpretação na busca de nosso objetivo.

Pesquisar sobre arte contemporânea com as crianças foi um ato de produzir encontros, saber se deixar levar pelo ritmo das crianças, além de incorporá-lo ao dinamismo da pesquisa. As múltiplas potencialidades de cada uma dessas forças, arte contemporânea e crianças, faz-nos percebê-las como dispositivos imbricados na cultura, seja como produto ou como produtores, que são significados e ressignificados constantemente (Borges, 2013).

O compromisso em tratar as crianças como sujeitos da pesquisa, buscando prevalecer sua identidade por meio do uso de seu primeiro nome, está aliado ao que considera Kramer (2002, p. 47) sobre não apagar quem são e nem as relegar “a um anonimato incoerente com o referencial teórico” da pesquisa apresentada. Por isso, ao estabelecer um diálogo com crianças concretas, entendemos com Pereira (2012b) que nossa pesquisa teve a subjetividade humana como objeto de investigação e se constituiu “a partir de uma relação essencialmente dialógica” (2012b, p. 64).

Nessa constante construção participativa, principalmente entre pesquisadora e crianças, criamos uma experiência singular. Tendo como referência os trabalhos de Hélio Oiticica e sua proposta de participação ativa do espectador, estruturamos atividades com as

crianças a fim de promover a interação através da ludicidade. O corpo e o movimento são muito presentes na poética de Oiticica, sendo considerados eixos importantes nas atividades propostas aos alunos. Assim, entre os trabalhos do artista, os Parangolés tiveram especial destaque. O artista criou seus Parangolés a partir de tecidos variados, cores diversas e a simplicidade ao estruturá-los.

A partir deste cenário, situamos o contexto da criação dos Parangolés em sala de aula. Os alunos foram convidados a desenvolver seus próprios parangolés, em duplas e trios, para vestir, dançar e, como em um desfile de escola de samba, desfilaram ao som da música característica como fechamento da atividade. Para Hélio Oiticica, a cor ganha dinamismo ao se movimentar no espaço. E foi o que se tentou com os alunos, além de demonstrar na prática o conceito de participação e interação com a obra de arte.

Entendida como espaço de invenção e exercício de possibilidades, a imaginação encontra condições favoráveis para seu desenvolvimento através “do contato com a natureza, a vivência artística, a mediação adulta, o tempo livre para a brincadeira e o estímulo narrativo”, conforme estudos de Gilka Girardello (2008, p. 130). A criação dos parangolés das crianças demonstrou como elas constroem seus mundos com o que lhes é ofertado e como incorporam o seu repertório imagético (geralmente midiático) através da imaginação. Munari (2007, p. 31) irá dizer que “o produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece” e, portanto, a fantasia será mais ou menos frutífera se o indivíduo tiver mais ou menos possibilidades em estabelecer relações.

A criação de seu pequeno mundo a partir da fantasia e da criatividade fica evidente na fala de Arthur (8 anos), quando questionado sobre o que foi mais significativo na experiência de nossos encontros: *“Eu gostei mais do parangolé, porque gosto de construir coisas! Além*

disso, na casa da minha vó eu tenho um cantinho que eu faço várias coisas... [...] Eu já fiz uma nave de papelão!".

Trazer a arte contemporânea para a escola através do lúdico foi uma estratégia para apresentá-la às crianças. No entanto, Fantin (2000) alerta sobre os riscos em “escolarizar” e “didatizar” a cultura, no sentido de empobrecê-la conceitualmente. Por isso, para as crianças se apropriarem da cultura no contexto escolar, a autora defende que nós educadores devemos “identificar os obstáculos nesta trajetória da cultura para a escola” a fim de, “ao socializar tais manifestações, não ‘pedagogizar’ a infância nem ‘didatizar e instrumentalizar’ – apenas – a arte, a cultura e a brincadeira” (2000, p. 227).

Ao escolhermos produções contemporâneas que promovem a participação ativa dos espectadores, obras que permitem uma experiência multissensorial ou trabalhos de artistas que aliam o lúdico à sua poética, apresentamos às crianças um segmento da arte contemporânea que evidencia a interação e a dimensão relacional entre artista, obra e espectador, sendo alguns dos elementos trazidos nas propostas das atividades. E a interatividade foi o elemento central para abordarmos uma aproximação das crianças à arte contemporânea.

No encontro final com as crianças do 2º ano do Colégio de Aplicação, realizei uma entrevista coletiva, perguntando a elas se sabiam o que era *interativo*, com o objetivo de verificar o que tinham compreendido sobre o conceito através das experiências vividas. Ouvi como respostas diversas ações: *tocar, entrar, mexer, sentir* – ações que de algum modo apareceram nas atividades realizadas. Uma das crianças exclamou: *Brincar!* E quando perguntei o porquê ela disse: *“porque interativo tem tudo a ver com brincar”* (Isabela, 8 anos). A resposta da criança identifica sua compreensão sobre a relação que tentamos estabelecer entre a interatividade e a ludicidade.

Mesmo que a interatividade tenha sido apresentada às crianças como proposta de atividade – e também como conceito presente em muitas das obras selecionadas como referências para a pesquisa – ela também caracteriza o relacionamento construído entre as crianças. Conforme Sarmento (2004), tanto a interatividade como a ludicidade são eixos estruturadores das culturas da infância. A ludicidade, segundo o autor, é uma característica fundamental das culturas infantis, e o próprio brincar das crianças é de natureza interativa, além de “condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (2004, p.16).

Em um dos encontros na escola, no qual apresentei diversas referências artísticas, perguntei às crianças “*como fariam uma obra de arte interativa?*”. Responderam com base em algumas das referências, mas também construindo suas próprias, dizendo que teriam *buracos*, *labirintos*, que deveria ser realizado no *parquinho* da escola, no *campo de futebol*, ambos espaços reconhecidos como “terrenos do brincar”. Lembro que o Colégio de Aplicação possui um espaço de exposição, chamado Espaço Estético, e os alunos não o mencionaram, o que pode sugerir a dissociação deste tipo de obra de arte a um espaço expositivo.

A partir da ideia das crianças e considerando a referência dos Penetráveis⁴ de Oiticica, construímos uma instalação interativa no espaço da escola. Na impossibilidade das crianças vivenciarem uma experiência interativa e participativa de arte contemporânea em espaços expositivos na cidade, oportunizamos às crianças uma aproximação à arte contemporânea.

4 *Penetráveis* é um grupo de trabalhos em que a pesquisa do artista em torno da ocupação do espaço pela cor atinge escala ambiental. Tais obras articulam a transição de duas fases do artista, a visual e a sensorial, além de oportunizar a experiência do *suprassensível*, conceito que o artista desenvolveu em 1967.

A possibilidade de estar em uma exposição de arte já é, em si, uma experiência estética e artística. A apreensão do conceito de arte é ampliada ao frequentarmos espaços expositivos de arte. Aos estudantes, “arte será sempre aquilo que lhes for apresentado por uma autoridade em conhecimentos sobre o assunto, o professor ou professora de arte” (Oliveira; Orofino, 2011, p. 10). Em sala de aula, os professores fazem suas curadorias selecionando o que irão apresentar como arte. Do mesmo modo, nos espaços expositivos diversos, também nos é apresentado aquilo que seja arte. Porém, em uma primeira visita, nem sempre a expectativa pode ser correspondente do conceito de arte que se aprendeu na escola com o que está sendo apresentado em uma visita a uma exposição.

No campo de pesquisa realizado na exposição *A Experiência da Arte*, foram entrevistados mediadores, equipe administrativa do Sesc, além de crianças – as quais são os principais sujeitos relacionados com o problema pesquisado, porém todos os sujeitos entrevistados contribuíram na busca do objeto estudado. A proposta curatorial da exposição era oferecer arte contemporânea para o público infantil sem infantilizar a arte. A exposição apresenta o trabalho de diversos artistas⁵ sob a ideia do curador, Evandro Salles, de que as crianças têm uma capacidade extraordinária de viver o poético de forma intensa e apaixonada.

Durante o meu acompanhamento de dois grupos de crianças na exposição, entre 4 a 6 anos, pude observá-las, conversar com elas e perceber a relação delas com as obras expostas e a mediação feita pelos mediadores. Já era esperado observar a disposição das crianças para o brincar, ainda mais considerando as particularidades desta exposição. Em um ambiente repleto de conceitos e significados como uma exposição de arte contemporânea, a interação lúdica

5 Vik Muniz, Ernesto Neto, Wladimir Dias-Pino, Eduardo Coimbra, Eleonora Fabião e Waltercio Caldas.

da criança aparece como forma de apropriação dos conteúdos existentes e a experiência multissensorial e interativa ofereceu às crianças maior aproximação com as obras. Essa experiência mais holística e integrada permitiu às crianças se sentirem à vontade e convidadas a fazer parte da obra.

Escolho um fragmento, do contato das crianças com uma das obras, para reiterar a dimensão lúdica, multissensorial e interativa da relação da criança com a arte contemporânea. Na obra de Ernesto Neto, chamada *Riojiboia* – obra que o artista define como escultura aventura, trazendo em si elementos da cultura indígena, do rio e da cobra – pude perceber a alegria das crianças ao entrar no que seria o corpo da jiboia com a fluidez do rio. Quando uma das crianças me diz enquanto conversávamos, “*Eu tava brincando ali, naquelas coisas*”, referindo-se à *Riojiboia*, reforça a ideia de que uma obra que possibilita estar com o corpo inteiro, em movimento, permite à criança estar em uma exposição utilizando sua linguagem própria, a ludicidade. Assim, uma exposição multissensorial e interativa potencializa a experiência estética com a arte, não só das crianças, como acreditamos que para todas as pessoas de todas as idades.

Figura 4 – Riojiboia, Ernesto Neto⁶.



6 Foto: Reprodução. Disponível em: <http://agendaculturalinfantil.blogspot.com/2015/05/a-experiencia-daarte-experiencia.html>

PARA CONTINUAR (N)O CAMINHO...

No exercício de retomar o caminho percorrido para seguirmos adiante, continuamos entendendo o entrelaçamento entre Arte e Educação como campos que não se diferenciam entre si, mas especificações diferentes que se convergem para um trabalho comum, em conformidade com o pensamento de Camnitzer (2009). E se a arte é uma experiência estética na qual possui em seu cerne a vida e as coisas cotidianas, a *continuidade da experiência* na concepção deweyana (Dewey, 2010) foi percebida como fundamental na apreensão dos sentidos por parte das crianças.

Portanto, na pesquisa apresentada, ao escolhermos a escola e o espaço expositivo como ambientes formativos para observar e analisar a relação criança-arte contemporânea foi possível verificar a complementaridade de tais espaços na formação estética das crianças. De modo geral, conhecer e experimentar arte contemporânea no contexto escolar, ainda que através de uma “transposição didática” (Chevallard, 2013), é vista nessa pesquisa, além de uma experiência estética, como uma oportunidade de repensar a educação, assim como as práticas escolares. Do mesmo modo, conhecer e experimentar arte contemporânea diretamente em espaços expositivos possibilita às crianças o contato com a arte não somente como produto, mas como processo, como *momentos de sociabilidade* (Bourriaud, 2009), inclusive permitindo a compreensão do conceito dinâmico de arte na contemporaneidade, através da aproximação com diferentes proposições artísticas.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. B. *Por entre os dedos: arte e crianças contemporâneas* (2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Estudos sobre Infâncias, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/83299>. Acesso em: 15/03/2015.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMNITZER, Luis; PEREZ-BARREIRO, Gabriel. *Educação para a arte / Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CHEVALLARD, Yves. *Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias*. In: Revista de Educação, Ciências e Matemática. v. 3, n. 2, mai/ago 2013.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo de arte contemporânea?* Recife: Ed. Massangana, 2006.

DALLARI, Marco. L'Arte per i bambini. In: FRANCUCCI, Cristina; VASSALLI, Paola (Org.). *Educare all'Arte*. Milano: Mondadori Electa, 2005. p. 17-25.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FANTIN, Monica. *No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura. In: *Anais II Simposio Luso-brasileiro de Estudos da Criança – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos*. Porto Alegre, UFRGS, 2014. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407157090_ARQUIVO_QUESTOESEPERSPECTIVASDAPESQUISACOMESOBRECRIANCASNOCONTEXTODAMIDIAEDACULTURA_FantineGirardello.pdf. Acesso: 27/02/2016.

FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e; OROFINO, Karin Zapelini. Aulas de arte sem arte? In: Oliveira, S. R. R.; Vandresen, M. (Orgs.). *Proposições interativas II: linguagem visual*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2011.

OROFINO, Karin Zapelini. *Crianças e arte contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos*. 381 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1288-T.pdf>

PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012b.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf. Acesso em 20/01/2017.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.01, p.17-40, jan./jul. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

28

Karine Joulie Martins

“A GENTE QUER VER NOSSO FILME”: ESPAÇOS DE RECONHECIMENTO COM CINEMA NA ESCOLA

Este artigo faz um recorte da experiência da pesquisa de Mestrado, *Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola*, realizada por Karine Joulie Martins (2017), sob orientação da Profª Drª Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.531-549

INTRODUÇÃO

Primeira Mostra de Filmes-Carta de Florianópolis. As crianças pequenas ocupam só um pedaço da poltrona grande demais para elas. Seus olhos brilhantes enchem as lentes da câmera que registra esse momento. As crianças maiores ficam nas poltronas mais ao fundo junto com as professoras, diretoras, alguns pais das crianças e personagens dos filmes: a estudante da EJA, Dona Sônia, o artista Índio e a auxiliar de serviços gerais, Luci. O Secretário de Educação de Florianópolis e as administradoras do Museu de Imagem e do Som (MIS/SC), parceiras desde o início do projeto, dividem espaço em frente ao palco comigo. Agradecimentos. Ansiedade. A luz apaga, a projeção começa. As crianças se veem grandes na tela. Talvez a primeira vez que muitas delas veem uma tela desse tamanho. Burburinhos. Mas não só das crianças. Lá atrás, os adultos também se emocionam ao cruzarem olhar consigo mesmos. 1

Este pequeno relato acima tem origem em uma sessão que encerrou a primeira edição do *Projeto Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*² em Florianópolis/SC, em 2014. No primeiro semestre deste ano eu³ – como mediadora – havia circulado por 11 espaços

- 1 Trecho do texto “Se eu fizesse um filme-carta sobre minha experiência de (re) invenção”, de Karine Joulie Martins, escrito para o livro de relatos de participação no *Projeto Inventar com a Diferença*, ainda sem data de publicação.
- 2 Projeto idealizado e desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (UFF) em duas edições, 2014 e 2016. A primeira edição, em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos, ocorreu em todos os estados brasileiros através de mediadores – profissionais do audiovisual – que desenvolviam oficinas de cinema em escolas públicas de acordo com a metodologia criada por Cezar Migliorin e outros pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFF). A segunda edição ocorreu através de um edital para grupos de pesquisa e produtoras com propostas para o trabalho com a metodologia em diferentes Estados. Nesta edição, o Núcleo Infância, Cultura, Comunicação e Arte (NICA/UFSC) participou com *Cinema na Escola: Construindo Espaços de Cidadania*, um projeto de formação continuada para professores das redes públicas que ocorreu entre 2016 e 2017.
- 3 O texto tem início com reflexões pessoais acerca de experiências anteriores ao mestrado e logo assume o plural que representa o processo de pesquisa em parceria.

de educação formal e não-formal⁴ da Grande Florianópolis propondo, junto com as professoras, exercícios com a linguagem do cinema para fomentar encontros com a alteridade no território.

Talvez por ser uma das minhas primeiras experiências no campo da educação, muito do que eu percebia enquanto resposta das crianças e jovens ao longo das oficinas, era potencialmente uma forma de reinventar os modos de ser e estar na escola que eu conhecia. Porém, ao meu lado também havia professoras ávidas por transformação, que buscavam tanto nas tecnologias audiovisuais quanto nesse espaço de socialização, uma forma de despertar novos interesses nas alunas e alunos.

Atuar nesse projeto me despertou muitas inquietações. Os encontros e diálogos com sujeitos da escola e da comunidade para a construção de vínculos com uma história local e com acolhimento às diferenças era parte dos resultados esperados na proposta do *Inventar*. Mas os desvios dessas propostas, como a vontade de capturar a própria imagem e a dos colegas, ajudaram a perceber que também havia uma necessidade de participar da construção de uma história alternativa de si mesmo e dos pares. Tais inquietações foram ponto de saída para a pesquisa que desenvolvi no mestrado e, que de certa forma, dou continuidade no doutorado.

A partir dessas inquietações e em outros projetos de cinema e educação como Programa de Alfabetização Audiovisual, pesquisas e projetos de extensão no contexto local delineamos uma trajetória de pesquisa que teve como objetivo investigar as possibilidades de oficinas de cinema despertar outras formas de participação na escola.

4 A categoria da educação não-formal é definida por Gohn (2006) como processos agregadores de várias dimensões desde a formação para o mundo do trabalho até a construção de uma consciência política e crítica para a cidadania.

Nossa metodologia se aproxima da pesquisa-intervenção, revivendo as experiências com oficinas de cinema em duas escolas que participaram do *Inventar com a Diferença* no Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC.⁵ Ao todo, 25 crianças e jovens, divididos em três grupos participaram de 12 encontros: Grupo A com 9 crianças de 8 a 11 anos da Escola localizada na comunidade da Serrinha; Grupo B com 9 jovens de 12 a 17 anos da escola localizada no Monte Serrat e Grupo C com 7 crianças e jovens entre 11 e 17 anos da mesma escola, sendo que estes últimos dois grupos eram formados por representantes de turma.

Nas próximas páginas destacaremos alguns aspectos desta trajetória empírica, priorizando momentos de diálogo com os participantes nos processos de identificação e produção de espaços de reconhecimento nas imagens exibidas ou produzidas ao longo das oficinas.

IMAGEM, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO

A experiência do cinema envolve um movimento subjetivo de se deixar conduzir pelas imagens. A partir do momento em que o *play* é acionado ou quando o espectador senta na poltrona da sala escura – ou do espaço preparado para a exibição –, a imagem que pulsa na tela passa a fazer parte da vida de quem assiste. Independente da qualidade estética do filme, a verossimilhança de enredo e a complexidade das personagens – as imagens apresentadas ganham um *status* de verdade.

5 O Maciço do Morro da Cruz compreende uma área de 2,1 milhões de metros quadrados na parte central da Ilha de Florianópolis que são ocupados por 30 mil pessoas (quase 8% da população de Florianópolis) divididas em 17 comunidades. Boa parte da população é descendente das primeiras ocupações (escravos “fugidos” e libertos, pobres expulsos do Centro pelas políticas higienistas de urbanização, e êxodo rural). Hoje também há muitos trabalhadores de outros estados, imigrantes de Angola, Senegal, Bolívia, Haiti e Paraguai que buscam por melhores condições de vida. Sua ocupação ocorreu a partir de meados do século XVIII, quando se tem o primeiro registro de moradia (Martins, 2017).

Fresquet (2013) percebe no cinema uma janela para olhar o distante: paisagens, sociedades, tempos históricos, etc. fornecendo elementos para completar as frestas da imaginação. Por outro lado, o cinema também pode ser um espelho, uma janela para o interior, colocando em evidência sentimentos, posturas, falas, gestos e ações que em nosso cotidiano estão emaranhados em complexas relações sociais. O filme é um recorte no tempo e espaço que nos permite exercitar o olhar distante daquilo que nos condiciona no dia-a-dia.

No momento de convergência dos meios, podemos estender essa possibilidade também a outros formatos audiovisuais produzidos/difundidos pela mídia comercial ou alternativa. Em nossa cultura extremamente pautada pela visualidade, a mídia, como essa confluência de possibilidades com imagem e tecnologia, passa a assumir papéis importantes na formação do sujeito. Belloni (2007), por exemplo, inclui a mídia como uma esfera de socialização das crianças, responsável pela oferta de conteúdos, imagens e símbolos que podem ser apropriados e reinventados no processo de produção da cultura infantil. Já Pretto (2008), encontra nas mídias um espaço público central para a realização da democracia, com espaço para a diversidade de ideias e valores.

Por outro lado, é preciso ponderar que, enquanto exercício subjetivo, o olhar sobre as imagens não é igual para todos. Ou seja, encontrar janelas ou espelhos nas imagens da mídia no cotidiano não é tão simples para todo mundo. Em meio a um ciclo industrial de produção ainda centrado em uma sociedade branca, ocidental, heteronormativa e urbana, as imagens que extrapolam todas as telas parecem atualizar-se muito lentamente em relação aos movimentos de representatividade de minorias culturais, continuando a (re) produzir comportamentos e aparências que não dão conta da pluralidade dos sujeitos que consomem estes produtos.

A mesma lógica se estende a outras mídias audiovisuais nas quais circulam estereótipos que, segundo Sodré (1999, p. 242) “provêm

os modelos cognitivos e as atitudes relativos às minorias de qualquer natureza, especialmente os negros na sociedade 'clara' do Ocidente". Se, como Martin-Barbero (2014, p. 107) expõe, a cidadania depende de um "reconhecimento recíproco" que envolve falar e ser ouvido, informar e receber informações para poder participar das decisões coletivas, a "expropriação do direito de ser visto" nas telas é também uma forma de excluir o sujeito dos processos de cidadania.

O próprio conceito de cidadania é carregado de contradições históricas. Hoje, vemos a cidadania como uma conquista política de direitos universais (saúde, educação e segurança) e outras normas que nos contemplam com liberdades e o direito de habitar a cidade que, em teoria, deveria ser igual para todos. Todavia, Santos (1998) lembra que a cidadania não é uma garantia, mas algo que precisa ser constantemente reiterado no meio social. Por isso é fundamental que desde cedo as crianças e jovens tenham experiências que os aproximem de espaços de exercício da democracia, pertencimento e participação – condições para a construção de cidadania.

Porém, apesar dos documentos oficiais⁶ garantirem esses espaços, a visão paternalista que assegura, ou tenta assegurar, os direitos de provisão e proteção legítima discursos que limitam a participação das crianças e jovens à medida que os considera como "portadores de imaturidade social" (Sarmiento et al., 2007, p. 187). Desta forma, as instituições se constroem sobre estruturas fechadas que excluem qualquer possibilidade de participação mais efetiva dessas categorias, tratando-as como público-alvo de ações, serviços ou produtos.

A escassa oferta de espaços de participação para crianças e jovens na escola, no território e na mídia se agrava em casos onde os direitos de proteção e provisão não são completamente garantidos. Partimos desse quadro para construir uma metodologia cujo foco não

6 Como a Declaração dos Direitos da Criança (ONU - Organização das Nações Unidas, 1959) ou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

fosse apenas produzir dados para uma análise e diagnóstico, mas construir junto com os sujeitos e campo novas possibilidades de ação.

A BUSCA POR ESPELHOS E JANELAS

Em acordo com nosso objetivo e experiências anteriores, traçamos uma metodologia baseada na pesquisa-intervenção, discutida por Macedo et al. (2012) como uma intenção de “criação” de relação entre o pesquisador e “pesquisados” para que, juntos, possam tomar distância de um determinado tema e “refletir, negociar e compartilhar sentidos sobre ele a partir do olhar do outro”. Para as autoras, “a pesquisa é, ela mesma, contexto de criação de conhecimento e de modos de ser (Macedo et al., 2012, p. 99).

Assim, o pesquisador desencadeia um processo com os sujeitos da pesquisa em seu território e a partir daí, são valorizadas a interação com os sujeitos e as modificações instauradas no campo. O olhar do pesquisador nunca é considerado neutro, pois ele também se coloca no lugar do outro, para ampliar sua compreensão. Em contrapartida, os sujeitos da pesquisa podem ajudar o pesquisador com respostas de perguntas não explícitas ou sugerindo mudanças na abordagem, num processo de comunicação dialógica para que haja um avanço mútuo, da pesquisa e da situação dos sujeitos.

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa, portanto, buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. Nessa abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-

se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona (Pereira et al., 2009, p. 1023).

Pautar-se pela pesquisa-intervenção significa estar aberto à negociação em todos os momentos da investigação e com todos os sujeitos envolvidos no meio. Além disso, para nós significou também inspirar a negociação no grupo para que outras crianças e jovens, que não estavam participando diretamente, não se sentissem excluídos de uma ação realizada no seu território. Assim, o exercício da empatia, do diálogo e do deslocamento ao lugar do outro foi o que pautou todos os encontros tanto no nível de postura da pesquisadora quanto no nível de proposta de exercícios e discussões. Tal perspectiva é fundamental para o trabalho de produção de cinema, no qual é preciso tanto comunicar a todos o que se planeja/idealiza.

A finalidade das oficinas não foi necessariamente produzir um ou mais filmes, mas promover deslocamentos e (re) encontros dentro do espaço-tempo da escola a partir da inserção da câmera no seu cotidiano. Assim, buscamos promover relações entre as tecnologias (câmera, *smartphones*) e experiências estéticas em um espaço de participação ativa para as crianças e jovens segundo a mídia-educação, compreendida aqui como um estímulo à expressão crítica e criativa *com*, *para* e *através* da linguagem cinematográfica.

Para contemplar as dimensões do *ver*, *fazer* e *refletir*, cada oficina foi planejada em três momentos em diálogo com a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados – EAS, apresentado por Rivoltella (2013) na Itália e Fantin (2015) no Brasil. Baseado em experiências de aulas invertidas (*flipped lessons*) e resolução de problemas, esse formato demanda um maior envolvimento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e um exercício do educador mais próximo ao de um mediador.

Cada EAS corresponde a um encontro/oficina que é dividida em três momentos: o *preparatório*, quando é oferecido um estímulo para despertar interesse e contextualizar o tema; o *operatório*, que consiste na proposta de resolução de um problema ou produção autoral; e o *reestruturador*, para a construção de conceitos e reflexão sobre o processo (FANTIN, 2015). Nesse formato foram desenvolvidas 12 oficinas, cada uma delas partindo de um ou mais filmes curta-metragem, abordando aspectos específicos da linguagem cinematográfica (conceito de plano, enquadramento, movimento de câmera) e com um tema para discussão que perpassa as duas primeiras etapas (ação política, diferenças, cooperação, entre outros).

Abaixo apresentamos um resumo sintetizado da oficina “Ponto de Vista”, como exemplo da organização no formato EAS.

Quadro 1 - Síntese do planejamento da oficina “Câmera, Ação!”

Oficina “Ponto de Vista”		
Preparatório	Operatório	Reestruturador
Exibição do curta-metragem “O filho do vizinho” (de Alex Vidigal, 2011, 6 min). O filme apresenta o personagem “filho do vizinho” a partir do ponto de vista de um menino que não pode sair para brincar. Discussão. Introdução à linguagem: câmera subjetiva, posições de câmera e enquadramento.	Exercício inspirado no dispositivo “Lá longe/ Aqui perto” (MIGLIORIN, 2015): em duplas, gravar três planos com uma pessoa de fora do grupo, de preferência que pouco/ nunca tenha conversado na escola. Primeiro, um plano aberto (de longe), na sequência um plano médio (aproximado) e, por fim, um close (muito perto). Depois entregar a câmera à pessoa para que ela grave seu ponto de vista. Cada plano pode ter 7 a 10 segundos. A câmera fica fixa durante os planos. Compartilhamento dos exercícios.	Revisão de enquadramentos, posição e movimentos de câmera. Funções e possibilidades. Reflexão: qual a sensação provocada durante a produção do dispositivo “Lá longe, aqui perto”? E no filme, como as escolhas de enquadramento e posição de câmera influenciam na relação que o espectador estabelece com os personagens?

Ainda que o foco da oficina não fosse um produto final, nos últimos encontros houve uma movimentação no sentido de rever todos os vídeos produzidos nos desafios e construir pequenos filmes sobre o processo. Tais filmes junto com os próprios exercícios, fotos e vídeos das oficinas e transcrições dos encontros, entrevistas e grupos focais, que ocorreram ao final do processo, compuseram o material para a análise da pesquisa. Falas, gestos e atitudes das crianças e jovens foram divididos em quatro categorias que nos ajudam a compreender as transformações dos sujeitos e sua relação com o campo:

- a. *apropriação da linguagem e técnica*: em acordo com a mídia-educação, reúne gestos e atitudes que demonstram aptidões fundamentais para operar os equipamentos (câmera, microfone, tripé), softwares (de edição) e realizar os desafios propostos;
- b. *reconhecimento nas imagens*: imagens e falas que demonstram a reflexão crítica sobre conceitos estéticos referentes à própria imagem e a do outro;
- c. *relações construídas no grupo*: falas, gestos e atitudes que ocorrem ao longo dos encontros nos momentos de diálogo e da realização dos desafios;
- d. *relações construídas e/ou modificadas na escola*: falas, gestos e atitudes que abordando interações com sujeitos e espaços da escola tanto nas oficinas quanto a partir dos relatos sobre o cotidiano após o início das oficinas.

É importante ressaltar que as categorias estão em diálogo. Por exemplo, uma das formas que percebemos com maior nitidez a apropriação da linguagem e técnica foi nos momentos em que as crianças e jovens estavam no pátio da escola realizando os desafios e chamavam outros colegas e professores para participar, explicando o exercício ou até mesmo ensinando a manusear a câmera. Outras

reflexões sobre a importância da participação na produção audiovisual como ampliação de encontros com a alteridade na escola podem ser observadas em Martins e Fantin (2018).

Aqui, conforme o referencial apresentado, vamos nos ater a algumas cenas e personagens que emergiram deste processo que dizem respeito às possíveis formas de se construir espaços de participação através da representação/identificação/reconhecimento de si e do outro nas imagens.

RECONHECER (SE) E CONSTRUIR PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NAS IMAGENS

Na cena [do filme “O balãozinho Azul” (Fáuston da Silva, 2013)]⁷ em que a prima da protagonista fura o balão de estimação, Ciça (9) suspira e solta ‘A gente sabe que é de mentira, mas é triste mesmo assim’ (Martins, 2017, p. 156-7).

A curiosidade para conhecer quais histórias e discursos permeiam as escolhas *do que/quem filmar, como filmar e para quem filmar* é um primeiro passo para o desenvolvimento de um senso crítico para o consumo e criativo para a produção de imagens alternativas que estejam abertas a outras formas de pertencimento. Um caminho para esse despertar é a compreensão de aspectos técnicos e o modo como a linguagem é utilizada na produção de um filme para promover (ou não) processos de identificação. Para Franco,

O aspecto mais importante para iniciar esse processo de leitura é o entendimento de que cada peça audiovisual expressa “um ponto de vista” - o do autor. Esse ponto de vista deve confrontar-

7 No filme, baseado em *Le Ballon Rouge* (de Albert Lamorisse, 1956) uma menina do interior vai morar com sua tia, que lhe incumbe várias tarefas domésticas enquanto sua prima recebe brinquedos novos. Porém, o encontro com um simples balão azul pode lhe trazer uma amizade mágica.

se com aquele do leitor/espectador. A compreensão mais profunda do sentido da comunicação se dará exatamente na mescla, no confronto entre essas opiniões (Franco, 1997, p. 33).

O comentário de Ciça: “A gente sabe que é de mentira, mas é triste mesmo assim”, no grupo A (com crianças de 8 a 11 anos), resume um pouco do que compreendemos enquanto do processo de identificação. A “mentira” é construída por uma narrativa linear e uma montagem clássica, que na justaposição dos planos com ações crescentes na história, cria a sensação de uma realidade contínua. Entretanto, a percepção da tristeza da personagem, uma menina também de 9 anos, significa que Ciça se vê ou percebe a possibilidade da história acontecer com ela. Saber disso é ter consciência de que escolhas foram feitas para a construção das imagens desse filme para provocar certo tipo de emoção. E Ciça demonstra que estas escolhas foram exitosas.

Podemos trazer outro exemplo no qual o processo de identificação envolve a desconstrução de estereótipos. A discussão acontece em uma das primeiras oficinas com o grupo B (de jovens de 12 a 17 anos), quando exibimos *Com os pés na cabeça* (Tiago Scorza, Gabriela Liuzzi Dalmasso, 2012). O filme apresenta um personagem negro e pobre numa cidade do interior que não tem sapatos e conhece uma menina “da cidade” que tem muitos pares.

Na cena, o protagonista – que é negro e pobre – vai até a casa da menina rica para devolver uma trouxa de roupas lavadas. Eles se encontram na varanda e depois que ela entra, ele fica admirando o grande número de sapatos. Nesse momento Maria (12) acha que o menino vai roubar os sapatos: “P* ele vai roubar o sapato, ó lá! Já não gostei! Todo negro é sempre bandido ou ladrão!” Madu (15) concorda com ela. No filme, o menino não rouba os sapatos e volta para casa. (...) Depois da exibição, fomos conversar sobre a cena do menino admirando os sapatos e a Madu comenta: “tá, mas é só esse. Devia ter mais filme assim então!” (Martins, 2017, p. 159).

As palavras de Madu, uma jovem negra, refletem uma postura crítica acerca desse condicionamento social que se espalha por todas as mídias, quanto uma ausência de espaço de participação pela imagem: “Todo negro é sempre bandido ou ladrão!”. Enquanto o filme apenas apresenta o protagonista olhando os sapatos, a leitura que Madu exterioriza, revela uma indignação com discursos sobre as pessoas com as quais ela se deparou ao longo da vida em diversas mídias e que gera preconceitos que ela enfrenta no cotidiano, como tratamos anteriormente em diálogo com Sodré (1999).

Madu reclama “Devia ter mais filme assim então!” e, de certa forma, os jovens deste grupo se apropriaram das ferramentas no sentido de criar outras imagens sobre os eles próprios, que são em sua maioria negros. Mas essa apropriação ocorreu aos poucos ao longo dos encontros, em pequenos passos como perceber a beleza fora dos padrões estéticos estabelecidos pela mídia comercial, em si mesmo e no outro, construindo também uma nova forma de olhar e um novo discurso sobre ele.

Sobre tal tema, podemos trazer um relato a respeito da Oficina Ponto de Vista, também realizada no grupo B, durante o desafio “Lá longe/Aqui perto”⁸, que consiste na produção de três planos curtos de uma pessoa: o primeiro em que apareça todo o corpo, depois um plano na altura da cintura e por último um close do rosto.

Saímos da sala em busca de inspiração quando encontramos Rosa, assistente de serviços gerais da escola e Madu (15) pediu para fazer os três planos com ela. Mesmo com vergonha, ela aceitou. (...) Coloquei os três planos na *timeline* do Vegas⁹ para assistirmos na sequência. Ao ver o plano da Rosa, Madu deixou escapar: ‘Como a Rosa fica bonita quando a gente filma de pertinho! Passamos para os planos gravados por Júlio (13) e Felipe (14) com Marcos (17) no pátio. Ele

8 Adaptado a partir da metodologia Inventar com a *Diferença* (Migliorin, 2015).

9 Software de edição de vídeos.

estava com a expressão bem dura, o grupo notou fizeram comentários 'nossa! que sério, 'que brabo!', 'cara de mal' Marcos acrescentou 'ficou sério mesmo, mas acho que assim ficou bonito' (Martins, 2017, p. 160-61).

Quando exibidos em sequência, os três planos produzidos criam uma sensação de aproximação com a pessoa até que, se a imagem estiver nítida, a textura de sua pele seja perceptível. Esse deslocamento em direção ao outro não é apenas físico ou mecânico (do caminhar até a câmera ou mexer no zoom da lente), mas também afetivo, pois desperta uma interação do olhar com alguém de uma forma como não ocorre no cotidiano, como quando Madu ressalta a beleza de Rosa na imagem projetada. Mas o potencial do deslocamento também ocorre dentro do grupo, quando Marcos olha para sua própria imagem e estende um elogio a si mesmo: "ficou sério mesmo, mas acho que assim ficou bonito".

Para as crianças do Grupo A, o "ver-se na tela", especialmente na mesma tela em que são exibidos os filmes "produzidos pelos adultos" foi uma experiência sempre cercada de expectativas e atenção:

Para iniciar uma conversa sobre as cores e texturas nas imagens, coloquei novamente os planos detalhes que Julie (8) havia filmado na horta das framboesiras, lugar preferido da turma. Enquanto a câmera passeia pelas mãos cheias de frutinhas, pelas folhas e espinhos dos arbustos, ouvimos uma discussão, sobre quem merecia as frutinhas que Renã (10) havia colhido. Eu abaixei o volume e comecei a falar. Então Naty (8), que é muito tímida e pouco fala no grupo, interrompeu: 'ô sora, deixa, a gente quer ver nosso filme de novo' (Martins, 2017, p. 163).

Os desafios eram apresentados em forma de jogos com algumas regras que os instigassem a trabalhar com determinado aspecto da linguagem (o *como* filmar), mas raras vezes limitava o conteúdo (o *que/quem* filmar). Então, muito rapidamente as crianças se apropriam dos desafios aproveitando o tempo para brincar durante a oficina e passam a incorporar alguns termos através da brincadeira

e do faz-de-conta. Assim, o momento de assistirem a si mesmas não deixa de ser um momento em que se fabula com a própria imagem na tela: é o “nosso filme”.

Não foi raro perceber em alguns momentos as crianças conversando consigo mesmas na tela, de certa forma, participando duas vezes da própria imagem: na captação e na exibição. Ao assistirmos aos vídeos dos desafios com a câmera parada e em movimento, quando foram encenadas breves partidas de futebol, as crianças “vibram como se estivessem assistindo a uma partida de dois times consagrados, inclusive comemoram junto com o vídeo: ‘olha o gol, GOOOOOOOL!’, ‘Que golaço!’” (Martins, 2017, p. 164).

Podemos avançar até o final do semestre, no momento em que o Grupo B fez a seleção de imagens para montar um pequeno filme sobre as oficinas. Houve uma expectativa geral e um desejo coletivo de se ver e a seus colegas no trabalho que estavam realizando. “Um por todos – todos por um”, título que escolheram para o filme, foi um compilado da participação de cada um nas oficinas. Quando selecionavam os planos que entrariam no filme, perceberam que a colega Janaína (14), que estava grávida e não frequentou as últimas oficinas, não estava contemplada nas imagens:

Quando estávamos assistindo um vídeo em que ela aparece tentando ouvir o som do bebê com microfone, ela foi lembrada. Recker (13) logo falou ‘Esse não, está desfocado, mas Madu (15) interveio ‘E a Janaína? Tem que aparecer a Janaína também’, Marcos (17) também contribuiu ‘Claro, ela também participou das oficinas, só não veio no final’, ‘também acho’ Júlio (13) concordou e Recker admitiu “Verdade, vamo coloca então”. (Martins, 2017, p. 166).

Com os jovens esse processo de se mostrar nas imagens foi mais gradual ao longo dos encontros do que ocorreu com as crianças, porém com uma crescente consciência de que a participação se daria pela sua imagem. Isso foi importante para si mesmo como forma de

afirmação e legitimidade de seu modo de ser e estar no mundo, no sentido de criar uma representação alternativa de si mesmo e dos pares, gesto este que segundo Pais (2005), ressalta a importância da visualidade e da criação de uma linguagem partilhada com a sua geração para a construção da identidade. Por outro lado, a imagem para eles também atesta a participação ativa no trabalho para as pessoas que estavam de fora, como podemos ver neste trecho da entrevista coletiva:

Pesquisadora: E quando eles [outros alunos] assistirem ao filme que vocês fizeram?

Madu: Daí eles vão ver como é que a gente ó... [faz um gesto de esforço com a mão].

Tati (14): Como a gente ralou pra fazer aquilo ali.

Pesquisadora: E os professores?

Madu: Eles vão falar: poxa, que legal, eles estão falando bem da escola, eles tão fazendo as coisas certa (sic), não sei o que lá. Eles vão falar assim. (Martins, 2017, p. 188)

Ainda assim, os jovens, mesmo fazendo esse movimento de se incluírem na imagem, deixam de lado os momentos de socialização e espontaneidade para dar conta da responsabilidade de representantes de turma, priorizando discursos alinhados a uma ideia de “bom comportamento”. Já as crianças incluíram em seu filme sobre o processo imagens que consideraram tecnicamente bem produzidas (com o foco bem feito, por exemplo), mas que representavam seus momentos mais espontâneos de brincadeira na escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como vimos anteriormente, crianças e jovens que não se enquadram nos padrões “universalizantes” da mídia comercial ficam

de fora de uma participação que se dá nos processos de identificação e reconhecimento pela imagem e/ou são estigmatizados pela cor ou classe social. No caso das crianças e jovens participantes da pesquisa, ainda sofrem preconceito por morarem em comunidades onde a presença do tráfico e a violência são constantemente reiteradas pelo discurso midiático.

O ambiente das oficinas de cinema, em consonância com a proposta da pesquisa-intervenção e pautado pela mídia-educação, ofereceu diferentes repertórios por meio de filmes curtas-metragens com outras formas possíveis de representação das crianças e jovens. Ao passo que os desafios propostos com aspectos da linguagem cinematográfica foram espaços para colocar em prática uma expressão alternativa de si e do outro, que se consolida ou não no momento de compartilhar e refletir sobre o processo. A descoberta da beleza através do *close*, por exemplo, revela que habilidades técnicas – de enquadramentos, foco, etc. – também são necessárias para uma revisão estética do olhar.

Alinhado ao discurso da mídia-educação, acreditamos que a construção desses espaços não se restringe ao momento das oficinas. Para Fresquet (2013, p. 19), “a tela do cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e em si próprio”. Ou seja, espera-se que tais posturas apresentadas na escola se estendam para o contato com outras mídias.

Tal metodologia demandou a participação das crianças e jovens continuamente, mas com abertura para suas próprias intervenções. Esta participação se deu mais ativamente na inclusão espontânea de aspectos da sua cultura, dos seus consumos e vivências no planejamento e ao longo do próprio desenvolvimento das propostas, ressignificando não apenas a sua experiência com cinema, como

também o próprio espaço da oficina e – em alguns casos – o próprio tempo-espaço da escola.

Pesquisar nesse sentido, para nós, não é apenas uma forma de buscar conteúdo, mas um espaço de formação capaz de ressignificar a realidade vivida num movimento contínuo de renovação de interesses. Das pontas soltas nessa experiência de produção de imagens alternativas de si e do outro surgem novos interesses de pesquisa que terão continuidade no doutorado, como se debruçar sobre as implicações das práticas de/com cinema para professoras e professores das redes públicas na sua docência e subjetividade.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.
- CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- FANTIN, M. *Crianças, cinema e educação, além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.
- FANTIN, M. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46056>
- FRESQUET, A. *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In.: *Anais do Congresso Internacional Pedagogia Social*, São Paulo, 2006.
- MACEDO, N.M.R. et al. Encontra, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.
- MARTÍN-BARBERO, J. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, K. J. *Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola*. 2017. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MARTINS, K. J.; FANTIN, M. Espaços de participação na produção audiovisual de jovens estudantes na escola. *Textura*, v.20, n.44, p.130-151, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4532/3222>

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa, n. 49, p. 53-70, set./dez. 2005.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R.G. SOUZA, S. J. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 39, n. 138, set./dez. 2009

PRETTO, N. P.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S.A (org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

RIVOLTELLA, P. C. *Fare didattica con gli EAS* (Episodi di Apprendimento Situato). Brescia: La Scuola, 2013.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1998.

SARMENTO, M.J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. Educação, *Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FILMOGRAFIA CITADA

Com os pés na cabeça. Direção: Tiago Scorza e Gabriela Liuzzi Dalmasso, MG, Brasil 2012 (15 min), son., cor.

O balãozinho azul. Direção: Fáuston da Silva, DF, Brasil, 2013 (18 min), son., cor.

O balão vermelho (Le ballon rouge). Direção: Albert Lamorisse, França, 1956 (9 min), son., cor.

29

José Carlos Debus

A AUTONOMIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ENTRE SILÊNCIOS E DESLOCAMENTOS

Este texto baseia-se na pesquisa de doutorado *Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças*, realizada por José Carlos S. Debus (PPGE/UFSC, 2018), sob a orientação da profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.550-568

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de um estudo maior sobre a atualidade do conceito de autonomia nas relações de ensino e aprendizagem, a partir de uma pesquisa entre crianças de doze e treze anos que frequentavam o 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Florianópolis (SC). O objetivo da pesquisa foi o de entender o conceito de autonomia a partir do olhar dessas crianças e também compreender como este conceito dialoga com outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como protagonismo, independência, interação e participação. O presente artigo se construiu com base nos resultados que essa pesquisa alcançou, sobre o movimento do conceito de autonomia do estudante nas últimas décadas, a partir da produção acadêmica apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, das publicações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e nos periódicos Revista Brasileira de Educação e Revista Perspectiva (UFSC). Procuramos por aqueles trabalhos que apresentassem o conceito de autonomia envolvido nas relações ensino/aprendizagem. Nosso objetivo foi analisar esse material a partir de uma hipótese que via um possível esvaziamento e/ou deslocamento do conceito de autonomia no ambiente escolar e nas pesquisas sobre educação nas últimas décadas em relação ao potencial que ele tinha no final do período da ditadura militar na década de 1980.

Nosso referencial teórico busca os espaços de ensino/aprendizagem, na escola e na família, e suas implicações no processo de formação das crianças a partir de métodos de ciências afins, como sociologia, psicologia, pedagogia, filosofia. O desafio foi de buscar diferentes inspirações e aproximações para entender e modificar o “dito e o

feito” sobre educação nos espaços de socialização constituídos tradicionalmente, como a família e a escola. Para isso contamos com os estudos e reflexões de Immanuel Kant (1999, 2001), Martín-Barbero (2014), Paulo Freire (2006) e Jean Jacques Rousseau (1992).

AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

Para Paulo Freire, a comunicação é um “encontro entre homens, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo” (2006, p. 93). E é na busca dos elementos constitutivos da palavra que Freire propõe dois movimentos: a reflexão e a ação. “Numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente” (Freire, 2006, p.104). Conforme Martín-Barbero (2014), a linguagem é lugar do cruzamento da ação e da reflexão, “e é nesse tecido que a comunicação revela sua espessura: (...) toda comunicação exige elementarmente desprender-se das coisas, toda comunicação exige alteridade e impõe uma distância. A comunicação é ruptura e ponte: mediação” (p.30). Seguindo estes caminhos na pesquisa em educação e percebendo a comunicação como algo essencial para a vida humana, tentamos analisar a educação em sua relação com o conceito de autonomia. Ou seja, a liberdade como princípio da autonomia e a problematização como princípio da educação. Deste modo, a educação que se compromete com a liberdade

não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2006, p. 77)

Quando pensamos em autonomia devemos também entender que não se trata de liberdade plena. Ela depende dos outros, depende do grau de ligação que o sujeito estabelece com os outros. Para Dubet (2014), o princípio da autonomia está no sentimento e na convicção de se ter um valor próprio ameaçado pela falta dela nas relações do dia-a-dia. E para melhor compreender este princípio é preciso estar atento às pequenas coisas. Principalmente aquelas que estão à margem e permitem aos estudantes construir perspectivas de independência. Tim O'Sullivan (2001) diz que os graus de autonomia de um indivíduo e uma instituição "acabam autocontrolados, autodeterminados e capazes de agir independentemente dessas forças externas" (p.32). Para este autor o conceito de autonomia serve para projetar os estudos da cultura, da sociedade e da comunicação em três momentos bem diferentes: "O estrutural, o institucional e o interativo" (O'Sullivan, 2001, p. 32). Em todos esses momentos e em todas as questões por eles levantadas, a questão principal é "o grau de autonomia relativa com relação aos fenômenos particulares, por meio dos quais essa autonomia redefine-se dentro de certos limites ou estruturas" (O'Sullivan, 2001, p. 32). Neste mesmo sentido, chamamos a atenção para o fato de que sem essa reflexão mais atenta a outros significados de autonomia na educação e seus movimentos no contexto atual, que vai além do lugar comum de que o sujeito é autônomo, não é possível verificar plenamente o sentimento de independência do sujeito aluno.

Embora uma concepção de autonomia exista desde a antiguidade, foi somente na era pós-medieval que o termo autonomia se incorporou a um conceito mais amplo e também mais profundo, numa perspectiva do indivíduo. Os fundamentos da dignidade humana e do respeito começaram a fazer parte da vida das pessoas e dos sistemas de educação, e o conceito de autonomia atingiu uma esfera particular com uma perspectiva de liberdade que em muito influenciou a educação e os modelos de escola criados a partir do Renascimento. A autonomia passou a ser cada vez mais reivindicada em nome da

razão científica e também na relação do homem com Deus. “Era uma razão que acreditava que a autonomia do homem estava ameaçada pela lei de Deus e que por isso ela deveria se emancipar disso” (Valadier, 2013, p. 20).

Na modernidade, quem mais dedicou tempo e esforço a ampliar e aprofundar o conceito de autonomia, aplicando-o como central em quase toda sua obra, foi Immanuel Kant (1999 e 2001). Como seria possível pensar em autonomia num mundo ainda dominado por princípios religiosos que enquadravam a lógica racional como elemento de subversão da ordem? Como coordenar a razão com a crença religiosa? Kant fez isso tentando coordenar os seus sentimentos de fé com sua lógica racional a partir de “uma teoria globalizante do sentimento moral que intervém em toda relação social” (Iturra, 2012, p. 32). Assim, a salvação aconteceria pela liberdade de fazer o uso público da razão como caminho para a autonomia de pensamento, autonomia da ação e autonomia da palavra. Para Kant (2001), a vontade dos seres racionais é capaz de promulgar a legislação universal a que se submetem, formando-se assim o princípio da autonomia.

Dentro do pensamento iluminista a razão não depende das verdades religiosas, e isso poderia levar ao avanço da racionalidade científica que possibilitaria um movimento autônomo dentro dos sistemas. No entanto, não foi isto que aconteceu. Os sistemas políticos, econômicos e sociais produziram novas formas de heteronomia, em nome, também, da razão. A ideia de progresso classificou a autonomia como algo a ser desejado, conquistado. O “esclarecimento” se fazia necessário, e a educação seria o lugar para tornar o homem um ser esclarecido (Zatti, 2007, p. 34).

Até então, a autonomia se referia somente à razão científica e à satisfação da felicidade. No entanto, durante o século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1992) formulou um conceito de autonomia que mostrava o homem a partir do corpo racional e também do espírito.

Assim ele estruturou seu pensamento e se distanciou da base do pensamento iluminista e construiu outro caminho que também influenciou a pedagogia moderna (Zatti, 2007 p.23). Rousseau não aceitou a perspectiva naturalista da razão como o único caminho do bem. Segundo ele, o progresso não nos torna melhores nem autônomos. Ao contrário, muitas vezes o que o acompanha é decadência moral. “Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submetidos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela” (Rousseau, 1992 p. 9). Toda a sabedoria se envolve em preconceitos, sujeições, embaraços e constrangimentos. Rousseau cita como exemplo o hábito de ao nascer as crianças serem enroladas em faixas em nome de uma modelação do corpo, como se ele viesse com algum defeito e necessitasse de um reparo. Uma prática que estabelecia um processo de atrofiamento do corpo e do espírito:

mal a criança sai do seio da mãe, mal goza da liberdade de se mexerem e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-na em toda a espécie de pano e tiras que não lhe permitem mudar de posição. (Rousseau, 1992 p. 17)

Para Rousseau o constrangimento é muito cruel e constante, e o obstáculo a todos os movimentos acompanha as crianças desde o início da vida. “Supõe-se que as crianças em liberdade podem colocar-se em más posições e efetuar movimentos suscetíveis de prejudicar a boa conformação de seus membros” (1992, p. 19). Isto, para Rousseau, é um raciocínio gratuito de falsa sabedoria que vai contra a natureza. Por que contrariar as regras da natureza? “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente a criança, ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda a espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (1992, p.22).

O tema da autonomia, que ocupou o centro do pensamento de Kant e Rousseau para a educação, adquire com Paulo Freire (2006) um sentido que vai além do pedagógico e se coloca nas relações sociopolíticas. Freire, inicialmente, pensa a autonomia a partir do que não é autonomia: a opressão social, econômica e política. E assim, expõe as realidades que fundamentam a heteronomia, o pensamento da autoridade, e traça o caminho que a educação tem de percorrer em busca da autonomia. Ao contrário de Rousseau, Freire criou uma pedagogia para os pobres e oprimidos a partir de um mundo que necessita ser construído e depende do homem. O papel da educação e das relações pedagógicas é o de estarem em total sintonia com a realidade para tentar transformá-la. Aqui nós temos uma aproximação entre o pensamento kantiano e as ideias de Paulo Freire. Para o qual, a educação, para realizar-se em toda a sua plenitude, necessita de uma relação dialética e do princípio da autonomia como caminho pedagógico. A autonomia, a dignidade e a identidade do educando devem ser respeitadas, caso contrário, este ensino poderá ser “inautêntico, palavreado vazio e inoperante”. (Freire, 2006 p.62) Freire ressalta que as experiências e práticas autônomas não devem restringir-se ao espaço da escola, mas ocupar todo o espaço vital para o sujeito. Porém, “o ambiente da escola pode-se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva” (2006, p. 98).

O CONCEITO DE AUTONOMIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Seguindo esta perspectiva contemporânea da autonomia, apresentamos a seguir uma síntese do material coletado sobre o conceito de autonomia nas pesquisas em educação nos bancos de

teses e dissertações da CAPES e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no arquivo de trabalhos apresentados nas reuniões ANPEd e nos artigos sobre as pesquisas nos periódicos Revista Brasileira de Educação publicado pela ANPEd e pela Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

Com o objetivo de encontrar uma primeira amostra do uso do conceito de autonomia na produção acadêmica que envolve a área da educação, realizamos uma busca neste contexto por trabalhos onde aparece a palavra chave autonomia no período de 1984 a 2014. Em seguida selecionamos somente as produções que envolvessem o conceito de autonomia na educação. No banco de teses da CAPES encontramos, em 19 de fevereiro de 2016, 786 registros envolvendo os vocábulos autonomia e educação, juntos e separados. Deixamos fora de nossa observação, por exemplo, as produções que envolvem as questões de autonomia institucional, muito representativa nas décadas de 1980 e 1990, com os movimentos de democratização das escolas e universidades. Separamos para análise aqueles trabalhos que tratam especificamente do conceito de autonomia nas práticas educativas que envolvem o aluno e/ou o aluno e o professor. Assim, chegamos a 22 dissertações, algumas das quais destacamos abaixo.

O primeiro destaque é a dissertação *Construção da Autonomia no Contexto Pedagógico do Estudante e o Ensino de Ciências da Saúde: pelas veredas da educação médica* (Smolka, 2011) que traz uma perspectiva de autonomia nas relações professor/estudante. Embora o título indique o aluno como protagonista, o enfoque é o professor em seu espaço de atuação. A pesquisa traz uma crítica aos métodos tradicionais de ensino e discute o perfil do professor e do aluno da área da saúde, dentro de uma abordagem que verifica a possibilidade do desenvolvimento de uma postura autônoma dentro do processo ensino/aprendizagem (Smolka, 2011). Ainda que o foco

seja o professor, o trabalho apresenta resultados que sinalizam para a construção de uma autonomia pedagógica a partir do estudante, que assume uma postura de protagonista do processo.

Seguimos com a dissertação *Noções de Autonomia em Educação Escolar: Discurso Acadêmico no Brasil (1978-2002)* (Orestes, 2011), onde a autora faz uma busca em todos os periódicos da educação postados na base de dados virtual Scielo utilizando as palavras-chaves autonomia escolar, autonomia pedagógica e autonomia docente. O resultado é a análise de 33 artigos publicados em revistas de educação no período. A pesquisa trabalhou com a hipótese de os artigos não abordarem o conceito de autonomia a partir das práticas de ensino. “Num universo imenso não existem reflexões sobre as práticas escolares” (Orestes, 2011, p. 112). Trata-se de uma quase denúncia, e os dados fornecidos pela pesquisadora podem nos possibilitar a compreensão da hipótese do esvaziamento e/ou deslocamento do conceito de autonomia que propomos em nossa pesquisa.

Dentro de uma análise que parte da relação pedagógica entre professor e aluno, destacamos a dissertação *Práticas pedagógicas e autonomia no ensino fundamental* (Silva, 2012) que, a partir de concepções de educação ambiental e meio ambiente, procura detectar as práticas mais comuns e que tipo de linguagem, dialógico cooperativo ou anti-dialógico não cooperativo, se expressam no agir autônomo. A pesquisa mostra a importância do ensino ambiental numa abordagem interdisciplinar, autônoma e em harmonia com a natureza. Além da pesquisa bibliográfica, o trabalho realizou uma pesquisa com alunos e professores do ensino fundamental, procurando identificar o agir autônomo. Nesse viés também está a dissertação *Autonomia e criatividade em escolas democráticas* (Oliveira, 2012) busca os espaços favoráveis à autonomia e mede suas consequências no cotidiano escolar. Trata-se de um estudo em duas escolas cujos projetos pedagógicos apostam na possibilidade de o aluno gerir seu

processo de aprendizagem. A pesquisa procura identificar como um maior grau de autonomia articula-se com a construção de um ambiente criativo no contexto escolar.

Outro destaque no banco de teses da CAPES são dissertações que trazem a autonomia na perspectiva freireana. Em *Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire* (Nunes, 2011), o autor faz uma análise conceitual do conjunto do pensamento sobre a autonomia em Kant e Freire e busca uma compreensão de autonomia a partir de pressupostos ético-educacionais, tendo como carro-chefe o humanismo dialógico de Freire. Esta perspectiva também foi um movimento de nossa pesquisa e nos permite verificar se as práticas educativas da educação do século XXI foram afetadas pelo princípio da autonomia. A dissertação *Por uma Pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais* (Garcia, 2011) também segue esse viés. Destacamos também uma pesquisa de campo que investigou a prática pedagógica a partir de uma sequência didática montada pelo pesquisador para a leitura e a escrita com alunos do sétimo ano. Os resultados, segundo o autor, provocaram a compreensão de outros universos culturais no sujeito-aluno. A dissertação *Educação e Emancipação: uma crítica aos fins e ao sentido da educação atual na perspectiva das contribuições freireanas* (Cover, 2011) faz uma análise e reforça a ideia de que a educação deve ter como principal finalidade a emancipação do indivíduo e, para isso, se faz necessária uma prática pedagógica que considere o aluno um sujeito capaz. Também encontramos o conceito de autonomia na educação a partir do pensamento de Kant. É o caso da dissertação *Immanuel Kant: autonomia e pedagogia* (Vaz, 2011), que analisa as relações entre autonomia e os processos de ensino aprendizagem a partir das ideias de Kant e suas implicações na atualidade e investiga a importância da educação no processo de conquista da autonomia durante o processo formativo.

Outra importante fonte para estudos são os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Levantamos as produções de pesquisas que foram apresentados desde o ano 2000 e que tiveram o conceito de autonomia como temática central ou mesmo periférica, nos 23 grupos de trabalhos (GT). Nossa intenção foi verificar a presença e a intensidade do conceito de autonomia nas produções de pesquisa sobre educação no Brasil do século XXI. Pesquisamos os trabalhos apresentados nos encontros nacionais pelos 23 grupos, que representam milhares de produções científicas no campo da educação. Procuramos a palavra autonomia em qualquer contexto e encontramos oito pesquisas envolvendo o conceito de autonomia. Quatro delas sobre a autonomia institucional de universidades, escolas e prefeituras (temas que não fizeram parte do nosso estudo), duas sobre internet, autonomia e EAD, uma sobre disciplina e autonomia na educação infantil e outra sobre a autonomia do professor.

Destacamos aqui a pesquisa *Internet e Autonomia: um estudo exploratório* (Ruíz, 2004) apresentada no GT educação e comunicação, sobre internet, autonomia e EAD que colocam as possibilidades de as mídias estarem criando sujeitos autônomos. Ruiz aponta que o computador revolucionou o mundo da informação e abriu novos canais para a comunicação entre as pessoas e, também, abriu o caminho para novas experiências de aprendizagem (2004, p. 12). Nesse contexto, o autor coloca como questionamento a possibilidade dos espaços de ensino que dispõem de recursos computacionais estarem promovendo a autonomia e, por isso, levanta a hipótese do convívio de uma cultura bem estabelecida, a escolar, com as novas formas da internet (Ruiz, 2004 p. 4). Por outro lado, a pesquisa também mostra que há uma série de argumentos a favor da imposição de limites para o uso das novas mídias no espaço escolar. Os argumentos sustentam o controle como forma de garantir “mais tempo às tarefas dadas pelos professores” (Ruiz, 2004, p. 2).

Conforme o autor, o controle da ação também acompanhou a construção e o funcionamento das chamadas *salas informatizadas* constituídas nas escolas. Esse controle funciona como um meio de adequar os estudantes ao formato e reprimir o desperdício de tempo com experiências que não sejam recomendadas pelo professor (Ruíz, 2004). O controle é rigoroso e também procura evitar problemas legais. Para os coordenadores dessas salas, se os estudantes ficarem à vontade eles poderão dispor da criatividade para comprometer legalmente a escola ou os seus pais (Idem). Cedo se impôs um domínio sobre os conteúdos dispostos na internet e, como na biblioteca do mosteiro medieval descrito por Umberto Eco (2003), o acesso a esses conteúdos eram negados. E foi este controle que impediu, inicialmente, uma transformação nas práticas de ensino/aprendizagem a partir da difusão dos novos meios de comunicação e armazenamento de informações. (Ruíz, 2004). Neste caso, os técnicos e professores que atuam como mediadores entre internet e estudante estão sempre propensos a estabelecerem novas normas de acesso, que não levam em conta a opinião do estudante.

Também identificamos a produção acadêmica envolvendo o conceito de autonomia construída no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Consultamos o banco de teses e dissertações disponível no site do programa. O arquivo contém 666 dissertações e 150 teses produzidas desde 1984 até 2014. Procuramos os trabalhos que tivessem o conceito de autonomia na educação, direta ou indiretamente envolvido com a questão da pesquisa. O resultado apresentado foi de apenas cinco trabalhos. Uma tese e quatro dissertações. Trazemos como destaque a dissertação *Os Caminhos das Rupturas do Autoritarismo Pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento* (Kassic, 1993), que faz uma análise do referencial libertário na educação em vários países e confronta estas análises com as práticas pedagógicas da então chamada escola alternativa,

tentando verificar se estas se aproximam ou se distanciam das concepções de autonomia, independência e solidariedade. E, também, a dissertação *Educação e Autonomia: do discurso à prática. Um estudo do curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE* (Frazzon, 1990). O trabalho traz os resultados da pesquisa sobre autonomia com os alunos e os professores de um curso de Pedagogia e articula uma análise sobre as perspectivas teóricas e práticas do curso.

Outra fonte que buscamos para acompanhar o conceito de autonomia na educação é a Revista Brasileira de Educação, editada pela ANPEd desde 1996. Esta revista traz estudos importantes que expressam os movimentos no pensamento brasileiro sobre a educação. Fizemos uma busca pelos trabalhos que trouxessem uma reflexão sobre o conceito de autonomia nas 62 edições da revista e encontramos apenas dois artigos refletindo o conceito: *Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias* (Silva, 1999) sobre relações de autonomia, escola e construção da cidadania no contexto da educação indígena; e *Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal* (Martins, 2011) Esses artigos não tratam da questão da autonomia no campo das práticas de ensino/aprendizagem, mas trazem a preocupação com a escola nas concepções democráticas das décadas de 1990 e 2011. Aqui há uma preocupação com a autonomia da escola dentro das novas configurações políticas resultantes da Constituição de 1988, onde se fazia necessário construir os espaços democráticos e o conceito de autonomia permeava os textos como um direito natural na formação dos alunos. E, também, traz uma perspectiva do conceito dentro do espaço escolar no século XXI em um estudo comparado América do Sul/Europa. Podemos observar nas publicações da Revista Brasileira de Educação um grande vazio nas reflexões sobre educação com o conceito de autonomia. Em 62 edições apenas dois artigos envolvendo o conceito foram publicados.

Outro periódico para a divulgação da pesquisa em educação, especialmente na região sul, é a revista *Perspectiva*, uma publicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina que é editada desde 1983. Investigamos todas as edições desde aquela data até 2015, em busca do conceito de autonomia no contexto dos artigos. Encontramos, em todo este universo, quatro artigos envolvendo diretamente o conceito na educação. Dois deles sobre a autonomia institucional. *Autonomia e poder na universidade: impasse e desafios* (Fávero, 2004), artigo que discute a concepção e o significado do princípio da autonomia universitária; e *Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público* (Castro/Werle, 2005), artigo que faz uma análise do princípio da autonomia nos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos de 22 escolas do Rio Grande do Sul. Os outros dois trazem a perspectiva do professor, como o artigo *Autoria, autonomia e ética na educação a distância* (Pinto /Filho, 2012), que trata da autoria como consequência de uma postura autônoma de seus atores. Neste caso os professores.

Destacamos aqui o artigo que, de forma inédita para uma publicação brasileira, traz a perspectiva do aluno para o conceito de autonomia; *Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças* (Montandon/Longchamp, 2005). O texto expõe os resultados de uma pesquisa realizada em Genebra com centenas de crianças entre onze e doze anos de várias camadas sociais sobre o que é autonomia. O objetivo foi examinar a experiência de autonomia da criança. A pesquisa analisa “mais de perto a experiência diferencial que as crianças têm de autonomia, assim como as condições sociais que a sustentam, principalmente seu ambiente familiar, escolar e social » (Montandon/Longchamp, 2007, p. 106). É um estudo que se apoia na sociologia da infância e possui uma abordagem do ponto de vista das crianças sobre sua educação.

Além de analisar o movimento do conceito de autonomia em nosso tempo na pesquisa em educação, também pudemos observar que os conceitos de liberdade e autonomia ainda são princípios estruturantes da base do pensamento da educação contemporânea. Percebe-se que há uma tendência de relacionar esses conceitos com o uso das tecnologias da informação e a qualidade de ensino. O princípio da autonomia também aparece significativamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais e na educação à distância. De modo geral, os trabalhos sugerem que quanto mais autonomia nos estudos houver, mais qualidade nos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de autonomia na educação pode ser entendido a partir de princípios que compõe as relações heterônimas que sustentam os modos de educação na família e na escola. Como vimos, em Rousseau (192), essas práticas eram envolvidas pelo preconceito, pela resignação, pela obediência e pelos constrangimentos cruéis e constantes. Freire (2006) também formulou sua concepção de autonomia a partir da heteronomia, que representava o pensamento da autoridade que não via e não permitia uma relação dialética nos processos de construção do saber. Assim, Freire vai construir um caminho pedagógico onde a dignidade, a identidade e a autonomia do estudante são as bases fundantes.

Pudemos perceber também que a abordagem sobre a autonomia dos estudantes nas práticas de ensino não figurou nas pesquisas sobre educação no Brasil nos anos de 1980 e 1990. Isto é, nas pesquisas sobre autonomia no campo da educação neste período não tivemos nenhum trabalho investigativo sobre a autonomia nas

relações de ensino/aprendizagem. Esta enorme lacuna nos indica que, neste contexto, da pesquisa acadêmica, há uma completa ausência de investigações que tragam o ponto de vista do estudante para o espaço ensino aprendizagem. Aqui, não se trata de esvaziamento do conceito de autonomia. Mas de sua inexistência. A partir de uma mostra que recortamos dos subsídios levantados pela pesquisa, por exemplo, as produções apresentadas na ANPEd durante os últimos quatorze anos, e vimos que, num universo de milhares de trabalhos, não mais que oito envolvem o conceito de autonomia. Ficou evidente que, no fazer da pesquisa educacional brasileira, tem sido atribuída pouca importância à problematização do conceito de autonomia na educação.

Portanto, a hipótese que levantamos no início não se confirma quanto ao esvaziamento. O pouco que sobrou sobre a temática da autonomia nas pesquisas em educação mostra certo deslocamento do sentido. Isso pode ser visto nos projetos neoliberais para a educação onde o princípio da liberdade e da autonomia são sufocados pelos critérios quantitativos e qualitativos que norteiam a formação do ser humano. Essa preocupação se baseia na crítica nietzscheana a uma formação utilitarista voltada à “tarefa de capacitar, preparar, formar, adestrar trabalhadores para o mercado, funcionários para o Estado e eruditos, especialistas para as universidades” (Nietzsche, 2003 p. 64). Embora Nietzsche estivesse falando de seu tempo, o século XIX, entendemos que há uma possibilidade de trazer a mesma reflexão para o nosso tempo. Pois sua crítica denuncia diretamente um mascaramento dos conceitos de liberdade e autonomia pela elite liberal da sua época.

Também podemos refletir sobre a possibilidade de a escola que estamos construindo estar se apropriando de um sentido de autonomia que, muitas vezes, o reduz a significações menores e insuficientes; ou, em nome de uma revolução dos meios de comunicação, projetam o conceito de autonomia na perspectiva do futuro, tornando-o comum – e mesmo um senso comum - nos discursos das novas tecnologias

da comunicação. Como sabemos, sem discussão teórica não se consegue alterar as práticas. Neste sentido, esperamos que este texto possa trazer à luz da pesquisa em educação e comunicação a necessidade de retomarmos a discussão sobre autonomia de forma atualizada e atenta aos desafios educacionais de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Marta L.S. e WERLE, Flávia O.C. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. *Revista Perspectiva*, UFSC, V 23, nº 1. Florianópolis, 2005.

COVER, Ivania. *Educação e emancipação: crítica aos fins e ao sentido da educação atual na perspectiva das contribuições freireanas*. Dissertação (mestrado em educação). Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2011.

DUBE, François. *Injustiças*. A experiência das desigualdades no trabalho. Editora UFSC: Florianópolis, 2014.

FÁVERO, Maria de L. A. *Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios*. Revista Perspectiva, UFSC, V. 22, nº 1

FRAZZON, Lúcia Morosine. *Educação e Autonomia: do discurso à prática*. Um estudo do curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Diogo Basei. *Por uma Pedagogia da autonomia*: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ITURRA, Raúl. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. In. *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KASSIC, Neiva Beron. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

MARTINS, Angela Maria. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. (Online) Vol. 16, nº 46. 201

MONTANDON, Cleópâtre e LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Revista Perspectiva*, UFSC, Vol. 25. Nº 1. Florianópolis, 2007.

NIETZSCHE, Friederich. *Escritos sobre a educação*. Trad. Noéli C.M. Sobrinho. Rio: Editora PUC/Edições Loyola, 2008.

NUNES, Marco Antonio Oliveira. *Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire*. Dissertação (mestrado acadêmico em educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marlene Rodrigues. *Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ORESTES, Talitha Lessa. *Noções de autonomia em educação escolar: discurso acadêmico no Brasil (1978-2002)*. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

O'SULLIVAN, Tim e outros. *Conceitos chaves em estudos de comunicação e cultura*. Trad. Margaret Griesse e Amós Nascimento. Piracicaba: Unimep, 2001.

PINTO, Anamelia de C. e FILHO, Jenner B. B. Autoria, autonomia e ética na educação a distância. *Revista Perspectiva*, UFSC, V. 30, nº 1. Florianópolis, 2012.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. Trad. Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

RUIZ, Adriano Rodrigues. *Internet e autonomia: um estudo exploratório*. ANPED: Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Nelma Bispo. *Educação ambiental, práticas pedagógicas e autonomia do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado em desenvolvimento regional e meio ambiente). Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2012.

SMOLKA, Maria Lúcia Rebello Marra. *A Construção da autonomia no contexto pedagógico do estudante e o ensino das ciências da saúde*. Pelas veredas da educação médica. Dissertação (mestrado profissional em ensino de Ciências) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Nilópolis, 2011.

VALADIER, Paul. Heteronomia e autonomia são indivisíveis. Trad. Cláudio C.D. Souza. *Revista do Instituto Humanitas*. Nº 417 São Leopoldo, 2013.

VAZ, Alexandro do Nascimento. *Immanuel Kant: Autonomia e pedagogia*. Dissertação (mestrado em educação). Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2011.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

30

Maria Cristina Diederichsen

ESCOLA PARANGOLÉ: EXPERIÊNCIA, ARTE E INFÂNCIA

Este texto baseia-se na pesquisa de doutorado *Pesquisar com Arte: devir-pesquisa, devir-arte*, realizada por Maria Cristina Diederichsen (PPGE/UFSC, 2018), sob a orientação da profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.569-588

Este ensaio busca contribuir para a ampliação do debate teórico acerca das transformações que desejamos efetivar em nossas práticas educativas nas escolas, frente aos problemas que atravessamos no Brasil e na sociedade contemporânea. Proponho, inspirada em Hélio Oiticica, uma *escola-parangolé*, a criação de processos educativos lúdicos, lúcidos, poéticos e transgressores, que enfatizem a força do acontecimento, da experiência, e da criação. Um convite à invenção de relações que, através de práticas artísticas, possibilitem aprender e ensinar de maneira singular, resistindo à normalização e à subordinação aos modos instituídos de se pensar o mundo. Formas de educar que não mais aspirem a moldar as crianças à sociedade, mas que, pelo contrário, deslumbrem linhas de fuga, escapando aos discursos hegemônicos e à lógica produtivista do poder estabelecido, propiciando novas experiências e a proliferação de diferenças e multiplicidades. Mais do que transformar a maneira como é construído o conhecimento e os saberes no âmbito escolar, almejo, neste artigo, ressaltar a importância da educação enquanto processo ontológico, que, ao produzir maneiras outras de se existir no mundo, inaugura potências de vida e de solidariedade.

Diante da expansão neoliberal e suas barbáries, em que tantas vezes nos sentimos privados de nossos afetos, expropriados de nossas experiências, confinados ao estreitamento deste desvario globalizado, que formas outras de educar podemos acionar? Diante das inúmeras vezes que, enquanto humanidade, vestimos as máscaras dos impérios, construímos relações que nos apartam em casas grandes e senzalas e em imensos campos de exclusão onde muitos carregam sofregamente seus corpos de pele e osso, não se sabe para onde, que outras maneiras de viver juntos podemos incentivar? Diante do hábito de vestirmos uma estrábica indiferença que banaliza o mal nos tornando insensíveis ao sofrimento de incontáveis seres, como incentivar a formação de um sentido ético, a solidariedade, a capacidade de empatia e amor? Como podemos aprender a

posicionarmo-nos “em meio à deriva e insistir uma vez mais diante da sedução do naufrágio? Como não se vergar ao apequenmento das coisas e das pessoas? Reaprender? Caminhar diante do peso das coisas, com a leveza na alma?” (Lopes. 2007, p. 77)

Vivemos, como tão claramente já nos apontava Hannah Arendt em 1954, em seu conhecido artigo *A Crise na Educação* (2013), uma lacuna de referências, uma profunda crise cultural, impulsionada pelo esfacelamento da tradição na modernidade e pelo esfacelamento da própria modernidade. Os valores sociais e morais, a hegemonia da racionalidade e as categorias políticas que compunham a continuidade histórica da tradição ocidental se tornaram inadequados a fornecerem parâmetros, tanto para a ação, como para a criação “de perguntas relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea.” (Lafer, apud Arendt, 2013, p. 11)

Figura 1 - Lia Menna Barreto - *Jardim de infância*, 1995.



Atravessamos atualmente o Antropoceno¹, era geológica que, enquanto humanidade, estamos produzindo com o impacto de nossas interferências na esfera planetária. Estamos afetando componentes básicos do sistema terrestre: a composição da atmosfera está sendo drasticamente modificada com efeitos na temperatura média do planeta, no clima, na acidificação dos oceanos, no nível do mar; espécies de animais e vegetais extinguem-se a um ritmo alucinante. Já ultrapassamos os limites de sustentabilidade e alguns cientistas alertam para a necessária e urgente transformação dos modelos políticos e econômicos: “Não é possível a produção crescer sem fim em um mundo finito e, sem perspectiva de crescimento indefinido, não se pode falar de acumulação de capital e concorrência, a não ser no sentido mais primitivo, predatório e suicida” (Costa, 2016, p. 3). Estaríamos entornando a possibilidade de futuro nas próximas gerações? Arrastados pelo capitalismo globalizado contemporâneo estamos nos aproximando da possibilidade do colapso da humanidade: os modos de vida consumistas homogeneizam as individualidades, capturando e tornando mercadoria a proliferação de mundos possíveis, manipulando o desejo das populações, desarticulando a cooperação entre as subjetividades, criando uma necropolítica (Mbembe, 2018), uma rede de extermínio, vigilância, controle e disciplina (Foucault, 1984), espalhando um niilismo e um conformismo. Diante do desencantamento que contaminam parte das paisagens acadêmicas e escolares, descolorindo e pintando em tons apocalípticos muitas das perspectivas de vida das atuais e futuras gerações, que maneiras outras de viver junto, de produzir solidariedades e afetos, que qualidades de experiência, atenção e presença, podemos instigar? O que podemos aprender com a arte irreverente de Hélio Oiticica, com os parangolés, para nos tornarmos mais aptos a lidar com estes desafios?

1 “No 35º Congresso Geológico Internacional, que aconteceu de 27 de agosto a 4 de setembro de 2016, na Cidade do Cabo, África do Sul, a comissão encarregada pela União Internacional das Ciências Geológicas (IUGG) recomendou o reconhecimento oficial do início de uma nova época geológica, chamada Antropoceno.” Costa, 2016, p. 01.

Os parangolés são formas de arte, obras-ação-multisensoriais criadas por Oiticica em 1964, ano do golpe militar no Brasil. Mais do que objetos artísticos, os parangolés são

vivências que inventam uma poética do instante, do gesto, do precário e do efêmero. (...) Estandartes, tendas e capas, panejamentos coloridos ou camadas de panos de cor que se revelam no movimento, os parangolés não são objetos, sua condição artística só se produz na medida que estes são usados. Os parangolés salientam ações e gestos: carregar, andar, dançar, penetrar, percorrer, vestir, atos das extensões do corpo. (...). Ampliam e intensificam o tempo da participação, liberando o imaginário. (Favaretto, 2015, p.105)

As formas, as cores, os pensamentos não estão mais contidos em um objeto, como uma tela ou uma escultura, mas flutuam soltos com o corpo no movimento do ritmo e da dança. Para Oiticica o parangolé é uma “proposição-vivência”, um processo de “transmutação expressivo-corporal”, “um corpo tornado dança.” “Não se trata do corpo como suporte da obra; pelo contrário, é a total ‘in(corpo)ração’” (Oiticica apud Favaretto, 2015, p. 107). Na ação-parangolé, o corpo é ressignificado, diluem-se os significados habituais do senso comum, dissolvem-se as identidades, coletivizam-se as ações.

Figura 2 – *Devir- coletivo*. Sambistas da Escola de Samba Vai Vai, SP, usando Parangolés. 1979



A criação do Parangolé foi um gesto de enfrentamento ao golpe militar de 1964, que instalou a ditadura no Brasil. Foi essa *linha de fuga* que Oiticica buscou quando, neste mesmo ano, decidiu *subir o morro*, morar na favela e tornar-se passista da escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Esta imersão na cultura popular provocou no artista uma mudança violenta, uma “conversão” (Favaretto, 2015, p. 173). No samba, no cotidiano do morro, ele buscou a força dionisiaca que nasce do ritmo coletivo. Oiticica nos diz: “No Brasil, hoje, para se ter uma posição cultural atuante, que conte, tem-se que ser contra, visceralmente contra tudo que seria em suma o conformismo cultural, político, ético, social. (...). Da adversidade vivemos!” (Oiticica, 1986, p. 98). E da diversidade! Ou melhor, da diferença. A diferença engendra a possibilidade de esboçar performatividades inexploradas, que desestabilizem as identidades hegemônicas.

A composição de uma educação-parangolé incrementaria o potencial desviante da experiência estética e do encontro com o coletivo, distendendo práticas poéticas, polifônicas, continuamente levadas a multiplicar-se, se abrindo às diferenças que povoam o mundo e buscando sua força, justamente, no estranhamento que advém da difícil coexistência destas diferenças. Penso uma escola-parangolé onde possamos sacudir nosso torpor frente ao intolerável, ao estreitamento de um pensamento subordinado à racionalidade instrumental utilitarista de tendências totalizantes que a perspectiva capitalista ergue em nossos olhares.

Oiticica visa, em muitas das suas obras, à “derrubada dos condicionamentos, (...) e, através de proposições cada vez mais abertas, fazer com que cada um encontre em si mesmo, (...), a pista para o estado criador” (Oiticica, 1986, p. 102). Este artista intenciona, através do que ele denomina exercício *Suprassensorial*, levar o espectador à descoberta de seu centro criativo e de suas potências de viver. O *Suprassensorial*, uma dilatação da sensorialidade é, para Oiticica, revolucionário, no sentido de criar uma poética do instante e do gesto, onde infinitas possibilidades da imaginação são postas em

ação (Oiticica, 1986, p. 98). Estas obras transbordam experimentalismo, anarquismo, marginalidade, criação coletiva e, sobretudo, posturas éticas (Favaretto, 2015, p.180). Oiticica considera também o Parangolé um *Suprassensorial*, uma vez que ele engendra uma experiência de inconformismo social, demolidora de preconceitos e estereótipos:

Esse ato, a imersão no ritmo, é um puro ato criador. (...) A dança não propõe uma fuga desse mundo imanente, mas o revela em toda sua plenitude – o que seria para Nietzsche a embriaguez dionisíaca é na verdade uma lucidez expressiva da imanência do ato. (Oiticica, 1986, p. 73)

Um acontecimento que demanda uma participação inventiva do espectador, agora “participador”, que trará sua contribuição singular. “É a retomada de confiança do indivíduo nas suas intuições e anseios mais caros” (Idem). A vivência–parangolé é puro acontecimento. Uma intensidade que toca a questão da experiência e sua relação com o espaço e o tempo, “não mais como se ela fosse ‘situada’ em relação a estes elementos, mas como uma ‘vivência mágica’ dos mesmos” (Oiticica, 1986, p.70). Poderíamos dizer que seu tempo é *Aion*, a eternidade em cada momento, o tempo das ações desregradas, ora previsíveis, ora surpreendentes, sempre criadoras. Os parangolés são também dispositivos que desencadeiam experiências coletivas, “com o objetivo de ‘violiar’ o ‘estar’ dos participantes como indivíduos no mundo, transformando-lhe os comportamentos em coletivos” (Favaretto, 2015, p. 107). Uma ação ética, estética e política, impulsionada por uma posição anárquica, que se realiza através da palavra, da dança, da vivência inventiva. É com a criação do Parangolé que Oiticica formula a sua *antiarte* precursora do que mais tarde seria chamado *instalação*, *performance* ou ainda arte relacional. Em suas palavras: “A antiarte (...) é o otimismo, é a criação de uma nova vitalidade na experiência humana criativa; o principal objetivo é o de dar ao público a chance de deixar de ser espectador, para ser participante na atividade criadora” (Oiticica, 1986, p. 82).

A elaboração de uma prática educativa pode ser uma dança, e neste sentido, dançar é também pensar, trabalhar com afinco, inventar territórios, semear desterritorializações, abandonar os entraves que nos condicionam e deixar os movimentos-pensamentos fluírem pelo corpo-mente, ao mesmo tempo corpóreo e incorpóreo. Algo que acontece, para além de um sujeito, embora não prescindindo de toda uma preparação efetivada pelo sujeito. Assim como uma música que, após anos de estudo, flui livremente através dos dedos do violonista, o processo de aprendizado pode fluir poeticamente, atravessando estudantes, professores, o conhecer e o vir-a-ser.

Muitas vezes as escolas são estruturadas a partir de vieses burocráticos e normativos. Sabemos, como nos ensinou Michel Foucault, que o sentido de norma regula os corpos e a população, sem permitir qualquer exterioridade, rotulando como “anormais aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. A diferença passa a ser considerada um desvio, isto é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição. A norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal” (Veiga-Neto, 2011, p. 73-74 [grifos do autor]).

Uma educação parangolé, neste sentido, pode favorecer a construção de desvios, diferenças e micropolíticas, à maneira do que propõe também Michel de Certeau (2013, p. 49) quando nos lembra que, apesar de haver uma rede de vigilância que visa a nos controlar e domesticar, existem brechas de atuação, onde podemos jogar com as disciplinas impostas, em ações minúsculas que proliferam dentre as estruturas burocráticas:

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que a sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’

formam a contrapartida, do lado dos consumidores, dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica. (...) Se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os detalhes do cotidiano. (...) formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos (...) que compõem a rede de uma antidisdisciplina. (Certeau, 2013, p. 49)

A imaginação artística-parangolé lança um futuro, nos desprende de pesadas fatalidades, nos reconecta com a potência criadora que anima a confiança na vida e alarga suas possibilidades. Propicia incursões em campos ainda inexplorados de nossas potencialidades que nos conectam com a força poética de cada momento, capaz de tocar o que há de único, em cada estudante, em cada vivência, oportunizando jogos de criação, sensibilidade e afeto, possibilitando um povo por-vir (Jagodzinski; Wallin, 2013, p. 8). Nos deparamos com o apaixonante desafio: abrimo-nos a novas formas de viver e pensar o presente, evitando que nossas propostas resultem simplesmente em um endosso dos modelos de produtividade, eficiência e competitividade da sociedade neoliberal.

Uma escola-parangolé teria como um de seus principais propósitos, o de fazermos da existência uma obra de arte², interpelarmos o destino que nos é dado, instaurarmos uma *ontologia do presente*, uma arte de viver, de onde possa emergir algo novo. Isto "implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento, ao mesmo tempo exercício e meditação" (Foucault, 2010, p. 11-12). É, sobretudo, uma questão de um projeto, a capacidade de receber sentido, produzir sentido, dar sentido, fazer com que seja, cada vez, um sentido novo.

2 Foucault, *A Hermenêutica do Sujeito* (2014), *História da Sexualidade* (2014)

Uma escola-parangolé poderia efetivar uma “ética da traição” (Jagodzinski; Wallin, 2013, p. 3) – a criação de atuações estéticas que resistam, problematizem, desestabilizem e desloquem a mentalidade normatizadora dos pressupostos culturais hegemônicos contemporâneos. Pois, para conectar a vida à sua potencialidade de liberdade, possibilitando um “povo-por-vir”, ideia já vislumbrada por Nietzsche (2011), as imagens dogmáticas do senso comum precisam ser “traídas”. Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013), pesquisadores canadenses na área de educação, enfatizam não apenas o problema de a arte é colocada em relação com os sistemas acadêmicos de pensamento, mas também, e principalmente, a importância da criação de signos que desafiem as “imagens do pensamento” (Deleuze, 2010). Em termos deleuzianos, a “imagem do pensamento” se refere a uma forma dogmática de pensamento, a uma forma particular de territorialização que efetivamente faz as pessoas pararem de pensar. A arte tem, para Deleuze, uma “pressão secreta” que sacode o pensamento:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, esta gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. (...). Os signos da arte nos forçam a pensar, (...) mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. (...) O signo sensível nos violenta (...) impulsiona o pensamento, lhe transmite a pressão da sensibilidade (...). (Deleuze, 2010, p. 91-94)

Uma educação-parangolé conteria um ato de criação e de descreiação, algo que desfaz o que está dado, e que traz a vida ao aprendizado, permitindo a recriação do conhecimento pelo estudante. Uma ação que só se realiza no espaço *entre*, no espaço da relação, no espaço que se dirige ao outro. Criação, nesta perspectiva, não

é o mesmo que criatividade. O conceito de “criatividade”, acredito, foi estreitado pelo empreendedorismo tecnicista, que tudo aplaina, associado à resolução de problemas, à maximização de desempenhos originais, competências e outras geringonças mais. Nesta perspectiva instrumental de “criatividade”, a margem de liberdade é restrita, pois submetida aos interesses de um grupo, de uma empresa, de uma burocracia escolar, confinada a um propósito estabelecido a priori. A criatividade, “palavra de ordem da modernidade tardia, é o cacoete mágico do universo virtual, (...) convive com uma forma homogênea de talentos, cuja característica maior é (...) a massificação em detrimento da singularidade” (Lins, 2009, p. 13). Já a criação é imprevisível e engendra uma forma de educação que se aproxima da utopia. É com a utopia que a educação torna-se política, e assim leva ao mais alto ponto a crítica de sua época. “A utopia não se separa do movimento infinito: ela designa etimologicamente a desterritorialização absoluta, mas sempre no ponto crítico em que esta se conecta com o meio relativo presente e, sobretudo, com as forças abafadas neste meio” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 130).

Uma escola-parangolé poderia então produzir uma estética política, mais próxima das tendências contemporâneas da arte, propiciando novas constelações de referências e atuações. Uma arte “maquínica” que atenda à questão: o que pode ser criado para que se possa construir um novo tipo de realidade? Uma arte que crie singularidades não mais determinadas pelos regimes semióticos majoritários, que engendre uma guinada radical, uma virada-de-mesa, atualizando microrevoluções e novas configurações de encontros coletivos. Pois o parangolé é, sobretudo, encontro, onde o aprender enfatiza mais o *ser* do que o *conhecer*, onde algo novo é trazido para o mundo, um novo agrupamento de desejos é formado. Um encontro onde ressoa uma ética de não se fazer superior, onde se suspende toda arrogância; onde se ela instala uma força vinda da desapropriação de nós mesmos, de não nos

pormos no lugar das grandes *epistemes* que são como a verdade. Um encontro poético que dissolve os estreitamentos reinantes, ou, ao menos, procura dizer que eles existem, tenta nomeá-los, questioná-los, desenraizá-los e desaprendê-los.

O encontro se dá, pois, no acontecimento e implica a surpresa dos devires. É só no encontro que um corpo se define e ganha sua potência. Isoladamente um corpo tem pouco a dizer. “É na intersecção das linhas dos movimentos e dos *afectos* que ficamos sabendo daquilo que um corpo é capaz. Sua capacidade e não sua essência é o que importa” (Silva, 2002, p. 54). Os corpos estão constantemente em relação uns com os outros, se afetando, se tocando mutuamente, numa série de composições e decomposições. Para Baruch Espinosa (1983), um corpo se compõe com outro corpo, quando aumenta sua potência de agir, e se decompõe com outro, quando a diminui. Os tipos de encontro determinam a qualidade de existência e a potência - seu poder de ação – que é a própria essência dos seres. Os bons encontros aumentam nossa potência, e a liberdade seria a aptidão de provocar tais encontros. Este filósofo propõe uma ética da alegria, a produção de encontros alegres, fortalecendo nossa potência de agir, abandonando as paixões tristes: o rancor, o ressentimento, a inveja, que envenenam nossa alma, roubam nosso poder de ação.

Afinal, ensinar não é sempre saber, mas caminhar pelo desconhecido, pelo caos, e criar imagens e palavras para poder atravessá-los. Pois acerca do que virá e nos fará aprender, nada sabemos. É preciso que algo force o pensamento, abale-o, arraste-o para um avanço, para que sejam possíveis novas e pertinentes perguntas e novas afirmações, e “afirmar é sempre traçar uma diferença, (...) instituir um critério que permita atribuir valores, (...) uma seleção hierárquica do importante ou do interessante” (Zourabichvili, 2016, p. 60). Uma educação-parangolé pode propiciar um encontro ético, lúdico e amoroso que gere a força e a coragem para se avançar

no desconhecido e se deixar atravessar por paisagens estrangeiras, imaginárias e repentinas, que abalam e transformam pontos de vista. Uma experiência que responda “à dimensão ética das coisas precisa também ser poética, capaz de inventar e de brincar, (...)”, precisa, por fim, inventar um projeto social alternativo” (Girardello, 1998, p. 28, a partir de Richard Kearney), que ultrapasse os limites do que somos, os limites do nosso tempo, dobrando e desdobrando poeticamente a realidade, para que assim possamos:

conceber o que ainda não é, inventarmos histórias alternativas às que vemos e vivemos, ao mesmo tempo em que esfumamos miragens – como a capacidade de vermos através do presente mais do que nos é dado à percepção – recombinao o que existe na liberdade da arte (...). (Girardello, 1998, p. 31)

A imaginação, e seu correlativo social, o imaginário, são como “um magma desestruturado e desestruturante que, ao tornar impossíveis os recortes definidos e as identidades precisas, permite que uma cultura olhe para si mesma com estranheza, (...)” (Girardello, 1998, p. 30). O jogo permanente entre o imaginário e a ficção pode nos levar a perceber as brechas de possibilidades existentes na realidade.

Uma escola-parangolé requer um devir-criança. Para se devir-parangolé, se devir-arte, há que primeiro se devir-criança. Ser início, ser o novo de cada novo momento: “Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la. Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez” (Pessoa, 2008, p. 133). É se tornar nascente de um pensamento inaugural, inventar tramas, travessias e travessuras metodológicas que se constituem através da linguagem poética da arte. Há que se aproximar da infância de maneira discreta, tateante, miúda, procurando não colar nossas projeções, como decalques, sobre sua pele ainda não estriada. Afinal, “quem ousa antecipar o que pode pensar uma criança? Quem ousa prever a força que pode ter o pensamento de uma criança?” (Kohan, 2007, p.19). Ou como nos lembra Gaston Bachelard: “a infância é certamente maior

que a realidade, (...) e o sonho é mais poderoso que os pensamentos” (Bachelard, 1993, p. 35).

Figura 3 – *Devir-infância*. Foto de Jacquelyn DuPrey Diederichsen. 2018.



Do mesmo modo, encontramos na infância o espaço de cisão, de brecha, de possibilidade de ruptura com os discursos totalizantes e com uma estruturação burocrática, muitas vezes ainda preponderantes nas escolas. A infância não é exatamente a ausência

de linguagem, mas a possibilidade de ali se inscrever, de se dizer, a cada vez, uma palavra, de fazer existir, a cada vez, de forma diferente, a palavra que será falada e o sujeito que a fala. É o devir-infância que possibilita fazer acontecer a experiência na sala de aula e na vida. Não ficamos esperando uma experiência especial, permanecemos extremamente sensíveis e despertos, apreciamos o especial de cada experiência (Trungpa, 1996, p. 36). Enxergamos o sublime no banal, no pequeno, no brilho de uma gota de chuva, ou de uma pedra no asfalto. Não mais no absolutamente grande. À medida que, cada vez mais, o grandioso pode ser associado à arte dos vencedores, dos impérios, desde a arte nazista aos épicos hollywoodianos, é justamente no cotidiano, no detalhe, no incidente, no menor, que reside o espaço da diferença (Lopes, 2009, p. 41).

Criando parangolés de aprendizagem, dançamos a infância, cantamos as coisas belas, abraçamos as muito feias, criamos um *olhar-de-viajante*. Nos deslocamos para que a paisagem não se fixe. “Essa impermanência é a garantia de sua condição móvel” (Dias, 2010, p. 154). A garantia da possibilidade da liberdade, da continuidade... e da descontinuidade da vida. Talvez, no sentido mais elevado da palavra, educar seja conduzir para fora, *educere*, e fazer deste processo libertador, uma arte, um jogo. É o jogo entre devir, criar e pensar que instala o mundo. A verdade seria nosso horizonte, mas seguimos caminhos de errância. A errância é uma verdade,

mas andarilha, que, no estilo heraclítico, desenvolve-se como pura travessia. Uma verdade navegante. (...) uma verdade produzida sob o instinto do eterno brincar do corpo-alma-coração com o cérebro e seu próprio devir-criança. Sim, há um devir criança no cérebro, sem o qual a invenção se tornaria reprodução déspota, levando o corpo ao exílio e não ao engendramento da alegria, axioma primordial do conhecimento. Falaríamos de uma verdade em movimento, uma verdade órfã que confere um sentido à existência terrestre e carnal, faz o elogio da beleza, valoriza a corporeidade como

uma espiritualidade inserida em uma razão nômade, em um jogo-criança, na inocência do devir ou no devir-criança do pensamento. (...). A inocência do devir encontra no movimento sua eternidade como possibilidade de invenções. (...) Não é morrer que cria a eternidade, mas é a arte em todos os seus domínios que faz perdurar a vida. (Lins, 2009, p. 3- 6)

A arte nos ajuda a ver, a criar uma “estética da passagem, do efêmero, da delicadeza, dos sopros e dos movimentos, sem perder jamais a alegria, sem a qual não há nem arte, nem artista” (Lins, 2009, p. 14). Não suscitamos “qualquer movimento em direção à posse. Ver é um esforço por criar presença: possuir uma coisa seria fazê-la desaparecer” (Auster, p. 1996, p. 40). Enquanto os holofotes das normas e do espetáculo nos cegam e nos privam de ações e palavras, nos dando a sensação de que, asfixiados, pertencemos a um cenário intransformável, congelado, sem saída, a educação-parangolé parteja o acaso, a surpresa, o acontecimento, inaugurando uma experiência onde as coisas não são ainda, o momento que precede o sujeito, o objeto, precede as palavras, habita seus intervalos - “o vazio inicial de onde tudo começa” (Levy, 2011. p.32-33). “Onde cada coisa, absorvida no vazio de seu reflexo, aproxima-se da consciência que se deixou encher por uma plenitude anônima” (Blanchot, 1987, p. 264).

Um professor-parangolé realizaria o que poderíamos arriscar nomear de uma formação dionisíaca. Uma ação possível e necessária. Para Nietzsche, o termo educador se refere a alguém que questiona seu tempo, um transgressor:

Longe, certamente, da figura do professor instalado, missionário da repetição, papagaio de mestres, identificado institucionalmente, domesticador, pedagogo, agente do mercado do conhecimento e alpinista da carreira. (...) O educador aqui possui um sentido trágico e festivo do criador, que ensina, a exemplo do último Zaratustra, que a educação é, sobretudo, um processo de educar a si mesmo. (Garcia, 2012, p. 38)

Porém, a ênfase em uma educação-parangolé no potencial da criação e na transgressão não significa que se justifique um vale-tudo. Ela requer processos rigorosos de composição: reflexões e práticas que propiciem acontecimentos, a escolha de encaminhamentos que engendrem propostas adequadas a uma estética da existência, a promoção de encontros que abandonem “qualquer gesto que possa querer transformar o outro num espectro do Mesmo. O descuido do outro é a perda do outro, o massacre do outro, o desaparecimento do outro” (Skliar, 2014, p. 194). Um descuido que, além de tudo, nos aliena de nós mesmos, uma vez desprovidos de alteridade e de responsabilidade ética.

Se desejamos devir professores-parangolé, que nossa pergunta não seja tanto o que podemos conhecer, aprender, ou mostrar ao outro, mas seja, principalmente: como seremos responsáveis, como responderemos por nossas vidas, por nossas práticas educativas, pelos mundos que criamos? Que saibamos que a questão vital da educação não é desenvolver metodicamente um pensamento preexistente, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe, que “não há outra obra, que todo o resto é arbitrário e enfeite” (Deleuze, 2006, p. 213). Que nos desvencilhemos, minimamente, das imagens do pensamento e de sua paralisia normativa, que limitam nossa capacidade de pensar e de produzir as ferramentas epistemológicas e procedimentais necessárias aos desafios postos pelo Antropoceno.

Se uma educação tradicional pode nos induzir a realizar algo da ordem de um recenseamento de terras conhecíveis, dimensionado por um cogito territorializado e ordenador (Deleuze; Guattari, 1992, p. 135), uma educação parangolé pode nos incitar a criar um pensamento que ainda não sabe a si próprio e por isso se pensa. Por isso pode inventar formas de percepção, sensibilidade e atuação, capazes de inaugurar alegrias, mundos e humanidades. Pois, como nos lembra Didi-Huberman, é verdade que

a cultura (...) tornou-se um instrumento da barbárie totalitária, confinada no reino mercantil, (...). E o apocalipse continua sua marcha. (...). Mas uma coisa é designar a máquina totalitária, outra coisa é lhe atribuir tão rapidamente uma vitória definitiva e sem partilha. (...). Postulá-lo é, justamente, dar crédito ao que sua máquina quer nos fazer crer. É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos projetores. É agir como vencidos. (...). É não ver mais nada. É portanto não ver o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*. (Didi-Huberman, 2011, p. 42)

Uma educação-parangolé poderia abrir fissuras no que há de fechado no campo das escolas, fazendo caber coisas no mundo que antes não cabiam, fazendo-nos ver coisas que não conseguíamos perceber, sensibilizando-nos para a existência do outro, do diferente, da mudança, efetivando formas de viver e não apenas sobreviver. Formas de fazermos da percepção poética e da atitude ética e uma decisão de vida. E talvez, assim, a vida desponte: simples, intensa, plena e exuberante, na singularidade única de cada momento, para brincar conosco. Talvez, depois de ter passado pela prova da insensibilidade política, se curvado às duras lógicas do produtivismo, às máscaras insanas da eficiência econômica, não poderiam as escolas “redescobrirem os encantos da distensão, da retomada do imaginário, de formas de ação que privilegiam a intuição, o sensível, a experiência, da reentrada da estética como possibilitadora da reinvenção da vida em bases mais felizes?” (Meira, 2003, p. 61).

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- AUSTER, Paul. *A arte da fome*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço Literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco: 1987.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Antônio Luiz M. Nós, humanos, criamos uma nova época geológica. *Revista Carta Capital*, 09/09/2016,

DELEUZE, *Diferença e Repetição*. Trad. Luis Orlandi; Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.

_____. *Proust e os Signos*. Trad Antonio Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é Filosofia*. Trad. Bento Prado Jr; Alberto Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS, Karina. *Entre visão e invisão: paisagem*. Brasília: Programa de Pós-Graduação em arte. UNB, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vagalumes*. Trad. Vera Casa Nova; Marcia Arbex. Belo Horizonte: 2011.

ESPINOSA, Baruch de. *Pensamentos metafísicos, Ética, Tratado Político*. Seleção de textos e tradução Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FAVARETTO, Celso F. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Editora da USP, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1984.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. M. Fonseca; S. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Wladimir Antonio; SOUZA, Ana Claudia. *A produção de Sentidos e o Leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. Tese de doutoramento ECA USP, 1998.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. *Arts Based Research, a Critique and a Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

LEVI, Tatiana Salem. *A experiência do Fora*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LINS, Daniel. *O devir-criança do pensamento* (Coord.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LOPES, Denílson. *A delicadeza*. Brasília: EUB, 2007.

MEIRA, Marly. *Filosofia da Criação*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caieiro*. São Paulo: Nobel, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a Linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. Dossier Gilles Deleuze. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v.27, n. 2 jul/dez. 2002.

TRUNGPA, Chogyam. *Dharma Art*. Boston: Shambala, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Trad. L. B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

31

Roberta Consiglio de Souza

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DAS HISTÓRIAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Este trabalho baseia-se na pesquisa de mestrado *Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin Paley e seu "menino helicóptero"*, realizada por Roberta Consiglio de Souza (PPGE/UFSC, 2018) sob orientação de Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.589-601

O presente artigo trata de abordar os principais aspectos da dissertação de mestrado “Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin Paley e seu “menino helicóptero” (Souza, 2018). O objetivo principal desta pesquisa foi contribuir para um maior conhecimento da obra de Vivian Gussin Paley aqui no Brasil, a partir de seu livro *The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom* (Paley, 1991), enfatizando o papel da brincadeira com histórias em contextos educacionais, e explicitando os aspectos metodológicos de seu trabalho pedagógico.

Pretendemos, com este estudo, trazer contribuições para a educação das crianças brasileiras, principalmente na Educação Infantil, mas não somente nestes espaços, pois consideramos que o trabalho de Vivian Paley pode ser fonte de inspiração, e gerar reflexões valiosas, para todos os que estão ao lado das crianças, inclusive para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com base em nosso objetivo principal, delineamos quatro objetivos específicos que nortearam os caminhos da pesquisa e a elaboração do texto da dissertação. Desta forma, iniciamos o trabalho apresentando os principais aspectos do livro escolhido como objeto de estudo, por meio de um texto que inclui um resumo da obra, as principais ideias de Paley presentes no livro, e um estudo introdutório da trajetória da autora.

Em seguida, no intuito de gerar uma compreensão mais contextualizada do livro de Paley, procuramos identificar os horizontes teórico-metodológicos em que ela se baseia, ou com os quais dialoga, e ali identificamos dois grandes filósofos: John Dewey e Sócrates. Buscamos também comentar os aspectos destacados do livro (que foi nosso objeto de estudo), de acordo com as intenções da pesquisa, e abordá-los em diálogo com autores de referência na Educação brasileira.

Ao longo da dissertação apresentamos também o resultado de um estudo sistematizado das categorias “observação e registro” e “brincadeira narrativa”, que foi realizado com base na metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Estas categorias foram consideradas elementos centrais do livro de Vivian Paley, pensando nas contribuições para a Educação brasileira que intencionamos gerar.

O livro “O menino que era um helicóptero” não possui o formato da escrita acadêmica convencional, nem cita outros autores, embora traga em si valiosas reflexões teóricas. Também não se trata de um livro de ficção, porque é uma história verídica: sua escrita se baseia em observações, registros e reflexões de uma professora que realiza pesquisas em seu cotidiano. Ele tem como tema central a história verídica de Jason, um menino com dificuldade em se relacionar com as outras crianças, dentro do contexto da Educação Infantil.

Em seu livro, Vivian Paley nos conta que Jason não conseguia interagir com o grupo, não aceitava participar das histórias nem das outras brincadeiras propostas pelas crianças. O interesse de Paley em decifrar os motivos de Jason para não se integrar ao grupo, e suas tentativas para atraí-lo são os principais assuntos do livro. Ainda que a autora traga relatos e descrições sobre outras crianças e suas peculiaridades, fica claro ao longo da história que Jason é o personagem principal, e talvez também o foco das atividades que foram desenvolvidas naquele grupo de crianças, todas entre quatro e cinco anos de idade.

A METODOLOGIA E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Foi preciso encontrar um método capaz de atender aos objetivos propostos, que também fosse aplicável ao tipo da pesquisa realizada:

um estudo bibliográfico, de cunho qualitativo, que tinha como objeto investigar um dos treze livros, de uma autora norte americana do campo da Educação. No início da pesquisa, não havíamos ainda definido o método de análise a ser seguido, foi preciso antes mergulhar nas primeiras leituras e buscas por referências teóricas. Após o tempo necessário para que as ideias se “encaixassem”, tivemos mais clareza de que a Análise de Conteúdo, conforme descrita por Bardin (2011) seria a metodologia mais adequada aos nossos objetivos.

Laurence Bardin explica que as técnicas da Análise de Conteúdo visam à superação da incerteza, e ao enriquecimento da leitura. Ao escolher este método, o que se pretende é afastar os perigos da compreensão espontânea, adquirindo uma atitude de “vigilância crítica”, onde se definem planos de investigação, a fim de ir além das primeiras impressões.

A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados (Bardin, 2011, p. 36).

Devido à diversidade de áreas de estudo às quais esta metodologia se aplica, como por exemplo, sociologia, psicologia, linguística, história, teologia, educação, entre outras, suas técnicas podem ser muito variadas, pois precisam ser adaptáveis aos objetos a que se destinam. Bardin (2011, p. 48) nos fala que “o analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver”.

Desta forma, traçamos alguns procedimentos a serem realizados, e ao longo da pesquisa, novas ideias foram surgindo.

Em um primeiro contato com o livro, foram identificadas as palavras, frases e expressões (da língua inglesa) não compreendidas pela pesquisadora. Após a busca dos significados dos termos desconhecidos, foi realizada uma série de traduções e anotações ao longo de toda a obra (em uma versão xerocada). Em seguida, houve uma nova leitura do livro na íntegra, desta vez em busca das contribuições potenciais do trabalho de Paley às práticas e pesquisas sobre infância no contexto brasileiro. A partir desta segunda leitura, destacaram-se duas categorias a serem estudadas com mais atenção: brincadeira narrativa e observação e registro.

Ao concluir esta primeira etapa, descrita por Bardin (2011) como pré-análise, e após as reflexões geradas a partir das contribuições e apontamentos, que fizeram parte do importante e rico processo de qualificação, foi iniciado o exercício de exploração do material. Ali então decidimos que seria interessante reler o livro de Paley pela terceira vez, e destacar com cores diferenciadas trechos e frases que estivessem relacionados às categorias: brincadeira narrativa, e observação e registro.

Concomitante às leituras e releituras do livro de Paley, é claro que muitas outras leituras se fizeram necessárias à realização da pesquisa. Selecionamos uma série de materiais que julgamos ser importantes para nosso trabalho: documentos orientadores da Educação Infantil brasileira, artigos on-line que falassem sobre Vivian Gussin Paley, trabalhos acadêmicos e livros de autores brasileiros, que falassem sobre temas relevantes para nossa pesquisa.

O QUE AFLOROU DO LIVRO DE VIVIAN PALEY

A autora acredita que a brincadeira com histórias fundamenta muitas das descobertas e aprendizagens da turma: para ela, o

pensamento da criança se organiza e se comunica através de narrativas. Sua rotina de trabalho prezava pelo imaginário infantil, e todos os dias havia o momento de as crianças contarem e encenarem suas histórias. As crianças brincavam com seus enredos num palco imaginário, marcado com fita adesiva no chão da sala. Esta brincadeira fantasiosa (*fantasy play*) desenvolve a oralidade, a expressão corporal, estimula o imaginário e unifica o grupo.

O livro de Paley nos traz a riqueza de fantasias contidas nas histórias e brincadeiras das crianças, nos revelando uma maneira muito específica de perceber as situações a sua volta. O interesse em registrar as brincadeiras e os diálogos das crianças através do gravador possibilitou a Paley captar cada palavra, num trabalho rigoroso que envolve todo um método de pesquisa, e que demonstra o quanto a imaginação das crianças está repleta de cenas interessantes. As transcrições das falas das crianças, que perpassam toda a obra, nos sensibilizam para a especificidade do pensamento infantil.

A pesquisa nos ajuda a perceber que, narrando suas histórias e representando seus enredos, as crianças compartilham o mesmo lugar imaginário, e com isso fortalecem os laços de amizade. Quando a criança frequenta um ambiente institucional onde encontra afeto e amizade, este espaço comum a todos passa a ter novos significados, e torna-se então um lugar repleto de simbologias e sentimentos vivenciados pelo grupo.

O cuidado da professora Paley em manter a harmonia das relações dentro da sala de aula é sem dúvida um bom exemplo para qualquer professor (a). Suas atitudes nos ajudam a pensar sobre as ações que precisam ser praticadas por quem trabalha com crianças. Mas como podemos manter a sensibilidade e a amorosidade nas relações, em meio às adversidades do dia-a-dia? Talvez esse seja um exercício de autocontrole e aperfeiçoamento a ser praticado todos os dias. Assim, cultivar a paciência e o respeito com “o outro” se coloca diariamente como obrigação e desafio.

A sensibilidade de Paley para lidar com as situações complicadas foi sendo adquirida com o tempo. Ela relata que nas primeiras turmas com que trabalhou, utilizava a “cadeira do pensamento”, mas com a experiência foi percebendo que esse tipo de atitude só causava tristeza, tanto para ela quanto para a criança em questão, e que as punições e exclusões não apresentavam resultados significativos. Assim, ela decidiu banir os castigos da sala de aula, e começou a buscar outras soluções para os comportamentos que atrapalhavam o grupo. “quando o castigo estava fora de questão, as energias pulsaram ao longo de caminhos mais criativos” (Paley, 1991, p. 89).

Vivian Paley nos ensina que conversar com as crianças sobre os problemas do dia-a-dia, e ouvir com atenção suas opiniões pode ser uma atitude valiosa. Em seu livro fica claro como ela compartilhava com as crianças os acontecimentos da rotina, deixando margem para que as crianças pensassem sobre os fatos, e fizessem suas próprias escolhas. Ela coloca como premissa de seu trabalho a honestidade com as crianças, e menciona uma “regra de ouro” que já havia aprendido desde a infância, mas que só com o tempo percebeu como usar também em seu trabalho. “Não devo fazer para uma criança o que eu não faria para mim mesma” (Paley, 1991, p. 91).

Outra importante reflexão que a pesquisa nos traz é sobre as relações de amizade que fundamentam as interações nas creches e escolas. Ao se relacionarem com seus pares as crianças descobrem afinidades e desafetos. Na opinião de Paley:

Amizade e fantasia formam o caminho natural que leva as crianças a um novo mundo de outras vozes, outros olhares e outras formas de expressar ideias e sentimentos que elas reconhecem como semelhantes aos seus (Paley, 1991, p. 34).

Paley fomentava o imaginário das crianças através das histórias “inventadas”, mas também valorizava a prática da leitura. Ela relata que todos os dias eram lidos pelo menos dois livros, além da possibilidade

de que outros livros fossem lidos, a qualquer momento por suas duas auxiliares. A criança que ouve muitas histórias amplia seu repertório de fantasias, e exercita o hábito de imaginar. Ter como eixo curricular a criação e interpretação de histórias fez da sala de aula e do cotidiano de Paley um espaço de muita imaginação e brincadeira. Em seu livro percebemos como as crianças dialogavam com seus pares, mesclando fatos da realidade com o mundo de faz-de-conta.

Ao prezar pelo lúdico e pelo imaginário, ela realizava uma prática que envolvia diretamente o uso da leitura e da escrita, incorporado à brincadeira e a serviço dela, na qual as crianças aprendiam sobre o uso social da escrita a partir dos registros de suas histórias. O trabalho de Paley como professora pode nos ajudar a superar o pensamento dicotômico, e enxergar que as práticas de letramento não precisam excluir as brincadeiras, mas que ambas podem caminhar juntas, num mesmo propósito de respeitar as condições da infância, sem privar as crianças de conhecimentos importantes e necessários aos processos de desenvolvimento cognitivo.

O ESTUDO DAS CATEGORIAS

A partir dos vários aspectos abordados como contribuições potenciais para a prática docente, assim como para a reflexão acerca do próprio trabalho, duas categorias foram selecionadas no intuito de realizar um estudo e aprofundamento de análise: observação e registro, e brincadeira narrativa.

Vivian Paley dedicou-se cuidadosamente aos registros de sua rotina como professora, ela costumava gravar noventa minutos diários de histórias, brincadeiras e diálogos das crianças. O hábito de gravar e transcrever as vivências dos grupos com os quais trabalhou trouxe-lhe a possibilidades de revisitar os acontecimentos da sala

de aula, lançando um novo olhar sobre eles. Assim, ela declara: “o que quer que eu escolha olhar e gravar, meus sujeitos me levam a preocupações mais profundas e a visões mais vívidas de seus mundos” (Paley, 1991, p. 19).

A autora explica que sua ação de observar e registrar o cotidiano tinha como foco a imaginação das crianças. Como ela diz: “olhando e ouvindo as crianças, vi que a brincadeira era nada menos que a Verdade e a Vida” (Paley, 1991, p. 17). Para as crianças, a brincadeira e as fantasias se entrelaçam à realidade, e quando Paley percebeu a riqueza de seus significados, ela passou a formular novas estratégias de observação, reflexão e questionamento.

O trabalho de registrar diariamente as vivências de uma sala de aula exige do professor uma dedicação que por vezes ultrapassa as horas remuneradas, invadindo até tempos e espaços reservados ao descanso. É “uma luta contra os limites de tempo, para poder sentar ao final de cada dia e refletir sobre o trabalho. “Uma luta contra a mornidão, contra o sono, numa construção paciente” (Warschauer, 1993, p. 61).

O hábito de registrar os acontecimentos mais significativos de cada dia traz uma nova dimensão para a prática docente, ampliando a compreensão sobre as aprendizagens das crianças, sobre as relações que se estabelecem entre os sujeitos na sala de aula, e as percepções do próprio trabalho docente. Assim como uma fotografia que congela um momento para que se possa admirá-lo mais demoradamente, os registros servem para captarmos os fatos em profundidade, para refletirmos sobre eles.

Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento (Freire, 1996, p. 39).

O livro de Madalena Freire “A Paixão de conhecer o mundo” (2001) também demonstra a dedicação de uma professora aos seus registros, e é fruto desta dedicação. Freire destaca a importância de suas próprias anotações, onde busca “salientar a importância do diário, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática” (Freire, 2001, p. 77).

Em relação à categoria “brincadeira narrativa”, percebemos que Vivian Gussin Paley é uma grande defensora do brincar. Concordamos com a autora quando ela diz “a existência do brincar em si não pode mais ser considerada como algo óbvio. A narrativa da brincadeira parece ter sido interrompida” (Paley, 2015, s.p.). Ela reconhece que quando atuava como professora havia mais tempo para a brincadeira livre nas instituições, e que na atualidade existe um pensamento que busca tornar estes espaços úteis ao treinamento de habilidades que favoreçam a aprendizagem de conteúdos escolares, como a escrita, os cálculos, a ciência, etc.

Na atualidade a preocupação com o futuro tornou-se algo constante, e desde uma idade muito precoce algumas crianças já são preparadas para a vida adulta, e mais especificamente para o mundo do trabalho. Com isso, o tempo da brincadeira vai cedendo espaço às atividades que são consideradas mais “educativas”, embora saibamos que ao brincar a criança também aprende, e muito, pois “todo jogo é educativo em sua essência” (Kishimoto, 2002, p. 23).

Paley acredita que “a brincadeira e seu indispensável cerne narrativo são as realidades fundamentais na pré-escola e na creche, e podem muito bem ser protótipos para os empreendimentos imaginativos ao longo de nossas vidas” (Paley, 1991, p. 06). Defendendo o pensamento da autora, afirmamos que, se a criança em seus primeiros anos de vida, não for estimulada ao uso da capacidade imaginativa, com o passar dos anos esta poderá se tornar cada vez mais

limitada, “as vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no desenvolvimento psíquico, o que nos impõe responsabilidades como adultos” (Girardello, 2006, p. 59). Portanto, a brincadeira com as histórias pode desempenhar um importante papel na educação de crianças mais jovens, fornecendo as bases necessárias ao seu desenvolvimento emocional e intelectual.

Por intermédio do faz-de-conta as crianças se expressam, e quando estamos atentos aos seus modos de brincar aprendemos muito sobre elas. As situações mais corriqueiras podem sugerir uma brincadeira, seja uma cena real ou uma história narrada, pois o cotidiano atravessa o mundo imaginário. E há um tesouro guardado neste mundo imaginário que precisa da mediação do adulto para ser encontrado.

O modo de vida moderno nos transformou em sujeitos apressados, nós adultos estamos sempre ocupados e temos pouquíssimo tempo para brincar. A educadora e musicóloga Lydia Hortélio afirma que “antes de mais nada é preciso ser feliz. É preciso brincar para afirmar a vida” (Hortélio, 2008). E quando nos permitimos “viajar” com as crianças, e adentrar seus mundos imaginários, ficamos mais sensíveis ao encantamento de suas brincadeiras e fantasias.

ÚLTIMAS PALAVRAS...

Ao final da caminhada, obtivemos como resultado de um estudo feito com amor e seriedade, um conjunto de conhecimentos que podem enriquecer a prática docente, favorecendo uma maior presença de histórias e brincadeiras em contextos educacionais. O estudo do livro *The boy who would be a helicopter* (Paley, 1991), e a aproximação às ideias da autora Vivian Gussin Paley foram transformadores para quem

realizou a pesquisa, porque ele ajudou a perceber cada vez mais a importância de estarmos atentos ao que as crianças nos falam através de gestos e palavras, e o quanto elas nos ensinam com isso. Também como resultado da pesquisa, percebemos uma nova dimensão da brincadeira de faz-de-conta, e o quanto ela é necessária durante a infância. Portanto, é neste sentido que esperamos poder contribuir, trazendo inspirações e reflexões significativas para quem trabalha com crianças ou estuda a infância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de conhecer o mundo*: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. Coleção Educação e Comunicação: v. 11.

_____. *Observação, Registro, Reflexão*. Série Seminários: Instrumentos Metodológicos I. PND Produções Gráficas Ltda. 1996.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia; ROS, Silvia Z.; SOUZA, Ana Maria A. de; GONÇALVES, Marise M.. (Orgs.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. 1ª ed. Florianópolis, 2006, p. 51-62.

HORTÉLIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. *Revista da Frater*. Porto Alegre, set. 2008. p. 01-03. Disponível em: . Acesso em: 13 abr. de 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*, Belo Horizonte. Anais 2010. 89

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

PALEY, Vivian Gussin. How can we study the narrative of play when the children are given so little time for play? Palestra organizada pela *American Educational Research Association*. Chicago, 2015. Disponível em: Acesso em: 18 fev. de 2017.

_____. *The boy who would be a helicopter*: the uses of storytelling in the classroom. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1991.

SOUZA, Roberta Consiglio de: *Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin paley e seu "menino helicóptero"*. Dissertação de mestrado em Educação. UFSC, 2018.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

32

Juliana Costa Muller

INFÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

Esta reflexão resulta da pesquisa de doutorado *Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação escolar e familiar*, e da pesquisa de mestrado *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil*, realizadas por Juliana Costa Muller (2019, 2014), ambas sob orientação da Profa. Dra. Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.602-619

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como objetivo refletir sobre as relações educativas que as crianças estabelecem com as tecnologias, sobretudo as digitais. Para isso, nos ancoramos na pesquisa de mestrado, que buscou “refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na educação infantil e as representações de criança como possibilidade de melhor compreender a infância contemporânea” (Muller, 2014) e na pesquisa de doutorado que buscou “compreender como e quando ocorrem as mediações das famílias e de professores no uso das tecnologias digital pelas crianças, bem como suas possíveis implicações” (Muller, 2019).

De abordagem qualitativa, a pesquisa desenvolvida no mestrado com uma turma de crianças entre 5 e 6 anos, de maio a dezembro de 2013, seguiu a perspectiva da mídia-educação. Observação das crianças, entrevistas semidirigidas com profissionais da instituição e questionário com familiares, e intervenções didáticas foram os instrumentos de pesquisa, que juntamente com o registro - fotográfico, audiovisual, produções diversas elaboradas pelas crianças, desenhos, gravações sonoras ou de imagens e documentação de qualquer outra espécie – enriqueceram as análises.

A proposta de intervenção didática contou com o uso do *tablet* e *laptop* sob um viés lúdico e pedagógico em propostas com múltiplas linguagens, que envolveu as crianças em atividades de registro fotográfico e fílmico, truques de “efeitos especiais” com audiovisual, *making-of* dos bastidores de uma peça teatral escrita e representada pelo grupo, discussão sobre preferências dos jogos, gravação em áudio, dentre outras.

Ao percebermos as possibilidades de uso pedagógico e intencional das tecnologias desde a Educação Infantil de forma

articulada com as múltiplas linguagens das crianças, visando ampliar seu repertório cultural e suas possibilidades de expressão e comunicação fazendo da tecnologia uma aliada para o seu desenvolvimento, é que construímos a proposta de pesquisa no doutorado.

Com foco na educação das famílias e da escola no uso das tecnologias digitais pelas crianças, delineamos a continuidade da reflexão na pesquisa de doutorado sob abordagem qualitativa, com aproximações à metodologia da bricolagem, na perspectiva de Kincheloe (2007), com diversos instrumentos e técnicas de pesquisa, em diferentes campos empíricos. Inicialmente, realizamos um mapeamento exploratório a partir da aplicação de questionários às famílias e entrevistas com professoras de crianças entre 5 e 8 anos; a partir desses dados, foi proposto um grupo de formação, composto por 18 participantes – professoras que também eram mães e estudantes –, a fim de discutirmos sobre a educação das crianças com o uso das tecnologias e suas possibilidades de mediação; por fim, para um aprofundamento dos dados, realizamos um grupo focal com 5 integrantes do grupo de formação.

Dentre os diversos aspectos que interligam as pesquisas de mestrado e doutorado, optamos por tratar no presente artigo das propostas pedagógicas lúdicas e intencionalizadas elaboradas na pesquisa de mestrado em diálogo com os dados obtidos no mapeamento exploratório por meio de um questionário aplicado com 55 famílias de crianças entre 5 e 8 anos (9 da Educação Infantil da rede Federal e 46 do Ensino Fundamental da rede pública de Florianópolis).

Desse modo, na medida em que falamos dos usos das tecnologias pelas crianças estamos tratando também da construção de gostos, repertórios infantis em que o adulto tem grande participação, principalmente porque é ele ainda quem oferta os materiais - realiza download dos aplicativos, compra brinquedos,

constrói com as crianças inúmeras brincadeiras – e assim, contribui para a constituição da infância.

Apartir desse viés, o artigo apresenta-se estruturado da seguinte forma: no próximo tópico trataremos das crianças e as tecnologias digitais; em seguida, trataremos de algumas recomendações nos usos das tecnologias digitais; a partir das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado trataremos das relações que as crianças estabelecem com as tecnologias digitais, e por fim, as considerações finais.

2 AS CRIANÇAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A infância é percebida como a condição da criança permeada por experiências providas de diversos lugares “históricos, geográficos e sociais” e “é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” (Kuhlmann Junior, 1998). Considerar as crianças é localizar suas relações sociais, reconhecê-las enquanto produtoras de culturas e de histórias, como alguém que tem ou teve infância apesar das desigualdades e exclusões que envolvem os direitos básicos, mas também o ambiente digital.

Os direitos sociais fundamentais firmados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como a “proteção, provisão, acesso à educação e à comunicação de qualidade (o que, teoricamente, asseguraria o terceiro “p”, de participação)” configuram também a desigualdade e exclusão, que segundo Belloni (2010, p.21) “[...] gera mecanismos de desigualdade que se acumulam, autorreproduzem e reforçam, à medida que os sujeitos infantis e juvenis avançam em seus processos de socialização”.

Para Aroldi (2017) desfrutar das potencialidades que envolvem a rede e as tecnologias relaciona-se à inclusão digital e social, num viés participativo que se transforma em exclusão quando nem todos estão envolvidos. Portanto, apesar do acesso desigual a especificidade da cultura midiática, ela permite a construção de outras maneiras de sociabilidade que envolve os direitos das crianças e o espaço da infância, visto que “as crianças pertencem à cultura e dela extraem o que necessitam para sua fantasia, tanto na intimidade quanto nas trocas sociais com os colegas” (Girardello et al, 2012, p. 174).

No ano de 2016 no Brasil 73,3 milhões de pessoas estavam desconectadas e as que acessam a internet realizavam por meio do smartphone (97%) e computador (56,6%) (IBGE, 2017). Em relação ao uso das tecnologias por crianças, segundo a *Pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box* (2018) o uso de *smartphones* vem ocorrendo desde bebês, sendo que 55% não têm, mas utiliza dos pais, seguido de 35% que não tem e nem usa dos pais e 10% tem seu próprio smartphone. Sobre o tempo de uso, crianças até 9 anos utilizam por até 2 horas/dia, e as que possuem entre 10 e 12 anos, mais de 2 horas/dia. Aliás, esse tempo é diferente conforme o país e os contextos sociais e culturais, conforme destaca Fantin (2018).

A presença dos pais para “observar e controlar” as atividades das crianças com as tecnologias diminui conforme aumenta a idade das crianças, sendo 52% entre 0 a 3 anos reduzindo para 18% com crianças entre 10 e 12 anos. De modo geral, 49% dos pais autorizam seus filhos a utilizar bate papo e redes sociais; 15% autorizam seus filhos a comprarem aplicativos e jogos; e 89% verificam as conversas e com quem seus filhos conversam. Sobre o uso do celular atrapalhar ou ajudar na criação dos filhos, 49% alegam que atrapalha mais que ajuda; e 51%, que mais ajuda do que atrapalha.

Apesar da pesquisa representar uma pequena parcela da população, tais dados indicam o consumo precoce do *smartphone*,

assim como também que as posturas educativas dos adultos, que são as mais diversas. No Brasil, ainda contamos com a pesquisa TIC Kids Online Brasil (2017), também realizada em escala internacional, que revelou que 93% das crianças entre 9 e 17 anos acessam a internet por meio do celular, já computador, *notebook* e *tablet* são utilizados por 53% desse público, uma grande redução quando comparado ao ano de 2013, ao representar 90% dos acessos (Tic Kids Online Brasil, 2017).

A criança na contemporaneidade interage e vivencia sua cultura de diversas formas, por isso a importância da oferta artefatos tecnológicos ao lado de outros materiais, experiências, produções e compartilhamentos que envolvam as múltiplas linguagens infantis, já que

[...] pesquisar sobre as crianças e os usos das tecnologias digitais extrapola o âmbito da dimensão infantil, principalmente quando se percebe que os usos – qualificados ou não – estão fortemente relacionados à mediação do adulto, seja ao *restringirem*, por considerá-la como risco, seja ao encorajar a criança, *capacitando-a* para seu uso, assim como ‘condicionando-a’ pela tecnologia (Muller, 2019, p. 82).

E tais posturas ainda relacionam-se a família e a escola enquanto espaços educativos responsáveis pela mediação dos materiais que desafiam e criam possibilidades educativas desde a infância.

3 ALGUMAS RECOMENDAÇÕES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR CRIANÇAS

Segundo Silverstone (2005) a mediação se dá pela cultura, instituição, mídia, produtor ou consumidor. Em sua intenção educativa, a mediação pode ampliar, transformar, restringir, limitar e capacitar as práticas midiáticas, tecnológicas e cidadãs (Fantin, 2019). E faz-se

importante que os mediadores considerem o contexto social, cultural das crianças, bem como sua idade, na relação com a qualidade do conteúdo e o tempo em frente às telas.

Os estudos na área da saúde ajudam a pensar a educação das crianças a esse respeito, uma vez que os usos das tecnologias por elas vem aumentando e gerando dúvidas por parte da escola, famílias, centros educativos. Segundo Tisseron (2013) precisamos de uma “dieta das mídias” aliada as diferentes linguagens e manifestações, uma vez que segundo o autor, para as crianças de até 3 anos, por exemplo, as telas não apresentam uma contribuição essencial para seu crescimento. Nessa idade o desenvolvimento de outras linguagens (sensoriais, espaciais) torna-se mais importante.

Nessa mesma vertente, o Comitê Científico da França (2017) orienta evitar que bebês utilizem tecnologias antes de dormir, além da necessidade de adequar o conteúdo, a idade e limitar o uso das tecnologias. Além disso, para a Sociedade Científica da França, conteúdos violentos devem ser evitados pelas crianças, pois geram insegurança e dificuldades para dormir.

Em relação ao sono, outras pesquisas indicam que se conectar antes de dormir pode deixar a criança apreensiva em relação às mensagens e aos conteúdos que assiste, por isso recomenda-se colocar os artefatos para carregar fora do quarto. Além disso, ligar o artefato pode atrasar a hora de dormir, fazendo com que a criança durma menos; a criança pode ficar agitada, atrapalhando o relaxamento para dormir; a luz atrapalha a percepção de quando é dia e noite, confundindo o relógio biológico e inibindo a produção de melatonina que é o hormônio que avisa ao organismo que precisamos dormir¹ (BBC Brasil, 2018).

1 Pensar em muitas coisas e não conseguir ‘desligar’ pode ser também um dos motivos da perda de sono.

Em Londres, uma pesquisa realizada com crianças e jovens entre 6 e 19 anos verificou problemas de sono devido ao uso do celular antes de dormir, estando ainda relacionado a “obesidade, queda do sistema imunológico, crescimento atrofiado e problemas mentais como depressão e tendência suicida”. Ele pode atrapalhar a “consolidação de informações recém-aprendidas, porque [a criança] vai ter um sono mais superficial” e desregular os hormônios da saciedade, levando a pessoa a comer mais e a ter insônia (BBC Brasil, 2018).

Em relação aos jogos de violência, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2016, p. 3) recomenda evitá-los em qualquer idade, “pois banalizam a violência como sendo aceita para a resolução de conflitos, sem expor a dor ou sofrimento causado às vítimas, contribuem para o aumento da cultura de ódio e intolerância e devem ser proibidos”. Além disso, para a SBP o uso das tecnologias deve ser evitado, desencorajado ou proibido quando houver inadequação de conteúdo, principalmente antes dos 2 anos, ao longo das refeições ou até 2 horas antes de dormir, estando assim adequado ao desenvolvimento cerebral, cognitivo e psicossocial de crianças e jovens.

A SBP ainda orienta limitar em até 1 hora por dia o uso para crianças entre 2 e 5 anos; proteger crianças menores de 6 anos da violência virtual, pois não conseguem discernir realidade de fantasia; até os 10 anos evitar que computadores e televisão estejam nos quartos; e para os adolescentes estipular 8 a 9 horas de sono, evitando que se isolem nos quartos e ultrapassem as horas de sono recomendadas. E ainda, dormir, realizar exercícios e manter as crianças em segurança independente do espaço que estejam, *online* ou *off-line*.

Outras pesquisas sobre o tempo em frente às telas informam que há uma mudança no córtex cerebral, um afinamento prematuro causado pelo uso dos dispositivos por crianças entre 9 e 10 anos. Constatou-se ainda que aquelas que passam mais de 2 horas conectadas, apresentam baixas pontuações nos testes de linguagens

e raciocínio; a sensação de desejo e prazer também foi identificada, visto que o tempo de tela estimula a liberação de dopamina, ocasionando assim num aumento do tempo e na dependência; e o sentimento de solidão e depressão também foi relatado por jovens usuários de tecnologias (Cooper, 2018).

Desse modo, tanto Tisseron (2013) quanto a SBP (2016) defendem que o adulto deve acompanhar o tempo de uso, realizando a mediação dos conteúdos e propondo outras atividades de modo a equilibrar as “horas de jogos *online* com atividades esportivas, brincadeiras, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza” (SBP, 2016, p. 3). O uso dos jogos vem sendo também tema de discussão da Organização Mundial de Saúde, que em maio/2019 incluiu o vício em games às doenças modernas, estando esse ao lado do vício em apostas e alcoolismo. Nessa mesma direção, o “*gaming disorder*”, representado pelo CID-11 (Classificação Internacional de Doenças), entra em vigor no início de 2022, definido como algo que acontece de modo *online* ou *off-line* que leva a perda de autocontrole sobre o ato do jogo, ausências de controle e de prioridade dos jogos em relação à vida do sujeito.

Perante esse cenário, Mascheroni (2013, p. 56) afirma que os pais possuem a difícil responsabilidade de proteger seus filhos de conteúdos não apropriados e das interações sem limite de uso, para que assim enriqueçam as oportunidades provindas do meio tecnológico, pois a “internet, de fato, oferece não apenas diversão e conexão ‘perpétua’ com o grupo de colegas, mas também oportunidades de crescimento, aprendizado e participação”.

Para Tisseron (2013) não devemos esperar “milagres das telas”, nem negligenciar sua existência, mas compreender os desafios e possibilidades das tecnologias na esfera escolar e familiar. Por isso, a medida que mencionamos as pesquisas da área da saúde estabelecemos relações sob um viés educativo e pedagógico, longe

de apenas proibir o uso das tecnologias, mas sim de encontrar meios para qualificar o uso, numa proposta de mediação equilibrada desde a infância que considera as especificidades dessa fase de vida e que percebe a escola e a família como instituições educativas essenciais.

Desse modo, os desafios podem ser utilizados como alicerces na construção das possibilidades de mediação que tratem da “cidadania digital”, do posicionamento nas redes sociais, questione os sentimentos vividos nesse espaço, os momentos de se afastar, denunciar casos de intimidação, violência ou assédio, a relação entre os conteúdos, idades e tempo de telas, estabelecendo relações com outras manifestações e linguagens infantis (oral, visual, imagética, gestual).

4 AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES EDUCATIVAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Registro fotográfico e fílmico, truques de “efeitos especiais” com audiovisual, *making-of* dos bastidores de uma peça teatral escrita e representada pelo grupo, discussão sobre preferências dos jogos, gravação em áudio foram algumas propostas pedagógicas planejadas durante a pesquisa de mestrado que oportunizaram o uso do *laptop* e *tablet* de modo lúdico, intencionalizado e em diálogo com as múltiplas linguagens infantis, conforme discutimos em outra ocasião.

Cotidianamente as crianças apresentavam falas provindas da mídia que remetiam ao consumo e, para muitas, estas preferências eram veiculadas em suas roupas, sapato, festa de aniversário, brinquedos, mascotes, ursos, bonecas, dentre outros. Essa realidade serviu de base para a construção das propostas que problematizassem e ampliassem o repertório das crianças de modo crítico, criativo e reflexivo, como por exemplo, quando apresentamos outros jogos e entrevistamos as

crianças a fim de conhecermos os motivos que a levavam a gostar de jogar no *tablet*.

A partir das propostas pedagógicas envolvendo as diferentes linguagens – teatral, gestual, sensório-motor, sonora, visual e fala – e o uso do *laptop* e *tablet*, as crianças mostravam-se animadas, ansiosas, compartilhavam com seus colegas o que estavam fazendo e, por vezes, recorriam aos adultos para sanar dúvidas, mostravam o que estavam construindo, ou ainda, pediam por outras propostas.

Perceber a construção de uma justificativa, ainda que inicial, o movimento do corpo ao nos dizer o que as crianças entendiam por “ser entrevistada”, fez com que refletissem sobre os jogos, suas preferências e as significações que constroem a partir deles. A partir dessas preferências, outros jogos foram apresentados, o que possibilitou que as crianças optassem pelos “novos” jogos em outros momentos, já que inicialmente queriam o que já estavam habituadas a jogar.

A esse respeito, Brougère (1998, p. 189) destaca que se deve partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume o homem. A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável. Essa mediação e estímulo à reflexão/criticidade foram verificados nas falas das crianças que diziam que agora jogavam com outros bonecos, que não utilizavam mais o boneco do “mal”, que o do “bem” não briga e também era legal.

Nessa perspectiva, a construção se deu também em diálogo com o PPP da instituição ao considerar a atuação do professor como mediador “entre criança e conhecimento produzido e acumulado

historicamente pela humanidade, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo da criança conduzindo a prática pedagógica” (Facci, 2006 apud PPP, 2011, p. 7). E assim, a partir dessa relação, acrescentamos ainda que o *laptop* e o *tablet* são elementos da cultura e também podem atuar como mediadores de tal relação (Fantin; Muller, 2017).

Apesar de o jogo estar muito presente nessa faixa etária e a maioria das crianças fazer uso das tecnologias, percebemos a diferença de acesso entre elas: umas com muita afinidade com as ferramentas, outras menos, e um caso em particular, com nenhuma proximidade. Desse modo, optamos por dar atenção às dezessete crianças, realizando, assim, propostas de pesquisa em outra sala, e com um grupo menor de crianças, o que possibilitou observar mais de perto as interações das crianças com as tecnologias, professores, bolsistas e crianças, e mediar os diferentes usos e relações.

De acordo com o mapeamento exploratório realizado na pesquisa de doutorado 85,2% das crianças entre 5 e 8 anos possuem *celular com acesso à internet*, utilizado pelas crianças de duas a quatro vezes na semana, por até uma hora ao dia; e em 83,3% dos domicílios que possuem televisão, as crianças a assistem todos os dias, por até duas horas.

O celular e a televisão são utilizados antes de dormir e ao chegar da escola; a televisão ainda é utilizada depois das refeições; e o celular, enquanto esperam por algo. Em torno de 27,8% das famílias possuem televisão com acesso à internet, que é utilizada antes de as crianças dormirem, quando chegam da escola e enquanto esperam por algo.

Os momentos de uso e consumo das tecnologias nos fazem questionar sobre tais espaços, principalmente quando as pesquisas providas da área da saúde recomendam não utilizar as tecnologias antes de dormir. Momentos de ‘tédio’ e ‘tempo vazio’ na espera por algo

precisam ser tensionados também, visto que estão sendo ocupados pelos dispositivos tecnológicos, conforme também fora percebido na pesquisa da União Europeia (Chaudron, 2015).

O tédio pode prejudicar a atenção e o engajamento nas atividades escolares, e tal fato vem sendo estudado, uma vez que, ainda que possa impactar negativamente o desempenho cognitivo, também pode promover a criatividade. Por isso a importância de promover atividades educativas diversas e buscar perceber em que medida e como as pessoas conseguem lidar com o seu tédio (Haager; Kuhbandner; Pekrun, 2016).

No Brasil, o acesso à internet se dá de modo desigual nas diversas regiões do país, muito relacionado à condição socioeconômica, mas o percentual de crianças conectadas tem aumentado (Brasil, 2017). E quando tratamos de bebês e crianças bem pequenas, de 2017 para 2018, subiu para 15% o consumo de *smartphones*, e em 2018, 10% já possuíam o seu próprio aparelho (Panorama Mobile Time, 2018).

Já no contexto apresentado pelas famílias de nossa pesquisa, artefatos como Notebook (33,3%), *tablet* e videogame (31,5%) não são utilizados pela maioria das crianças, mas, quando utilizados, não ultrapassam o limite de uma hora/dia. Tal uso ocorre nos momentos de espera por algo, ao chegar da escola e em outros momentos; computador de mesa e celular sem acesso à internet são as tecnologias que as famílias menos possuem, totalizando 16,7% cada, e consequentemente, a maioria das crianças não as utiliza.

Segundo as famílias entrevistadas, 75,9% de suas crianças utilizam as tecnologias para assistir a desenhos/séries; e destas, 53,7% assistem aos vídeos no *YouTube*, 44,4% baixam jogos da internet, 35,2% utilizam as tecnologias para fotografar; 33,3% para desenhar/

pintar e 31,5% para realizar pesquisas e trabalhos². Em relação aos jogos, cerca de 22,2% das crianças jogam *offline*, 29,6% jogam *online* e utilizam as tecnologias para se comunicar, e 9,3% costumam acessar as redes sociais.

De certo modo, tais dados dialogam com a pesquisa TIC Kids Online Brasil de 2017 (2018), ainda que nela se trate de crianças maiores e adolescentes (de 9 a 17 anos), que apresentam o telefone celular como o dispositivo mais utilizado para acessar a internet (93%); um uso crescente do acesso à internet por meio da televisão, uma vez que em 2016 o percentual era de 18% e em 2017 passou para 25%; o videogame é utilizado por 16% das crianças, e acesso aos consoles de jogos apresentam é maior entre os meninos (23%) do que entre as meninas (8%).

Diante de tais tecnologias, vale destacar que, apesar de o *smartphone* ser a tecnologia mais presente no contexto brasileiro, durante a infância as crianças ficam a maior parte do tempo na frente da televisão, ao menos duas horas/dia, com e sem mediação presencial, além de também passarem alguns momentos sozinhas, apenas com a mediação do dispositivo eletrônico. Aspectos de tal mediação sugerem aspectos da mediação capacitadora e também limitadora (Muller; Fantin, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos enfoques construídos a partir das pesquisas de mestrado e doutorado, fica evidente que as relações educativas que envolvem o uso das tecnologias digitais pelas crianças se dá desde

² Vale a ressalva que dos 46 questionários do Ensino Fundamental, 17 indicaram realizar pesquisas e trabalhos, ainda que no 1º e 2º seja uma das características desse nível de ensino (Muller, 2019).

muito cedo, em diversos momentos - na espera por algo, antes de dormir, durante as refeições – e o tempo em frente as telas precisa ser pontuado juntamente com a qualidade dos conteúdos, idade, contexto social, cultural em que o adulto possui grande importância.

À medida que respeitamos os momentos das crianças e alternamos os usos das tecnologias compreendemos que a criança que vivencia uma cultura permeada pelas mídias, que muitas vezes é rotulada como “nativo digital”, “geração internet”, é também aquela que não possui “instrução” e formação para saber como lidar com as inúmeras informações e possibilidades que as tecnologias propiciam, nem para discernir seus repertórios midiáticos, ou ainda a realidade da fantasia. E é a partir das interações proporcionadas com, para e através das tecnologias que se constrói o conhecimento, aprimoram-se as práticas e o repertório infantil que pode acontecer no ambiente digital, mas também fora dele.

Desse modo, a multifuncionalidade das telas apresenta aos adultos a responsabilidade de esclarecer os conteúdos, o contexto e as conexões que envolvem a qualidade do tempo na frente das telas, pois não podemos nos prender ao relógio e desconsiderar o que se faz na frente das telas. Apesar de considerarmos que não há solução ‘tamanho único’, as recomendações de usos das tecnologias pelas crianças indicam modos de educar as crianças, indo além da responsabilização de pais e/ou filhos(as) a respeito das relações educativas construídas a partir das telas.

Compreendemos assim que a relação dos usos das crianças com as telas é o caminho para a construção da responsabilidade de educar as crianças levando em consideração seus direitos de proteção, provisão e participação, como destaca Fantin (2018). E que interagir, criar, aprender com as telas pode ser muito rico, mas para que isso ocorra precisamos de uma orientação cada vez mais qualificada, com formação e parceria de instituições sociais que façam dessa temática

um dos modos de se educar na contemporaneidade, sobretudo considerando as enormes diferenças sociais, econômicas e culturais que envolvem as especificidades da infância, suas famílias e escolas.

REFERÊNCIAS

AROLDI, Piermarco. *Entrevista* concedida à Juliana C. Muller durante estágio no exterior. Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC). Milão, IT, 2017.

BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil – Cenários de mudança*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BBC BRASIL. Celular antes de dormir afeta sono, hormônios e desenvolvimento infantil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 jan. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LnORKj>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2lYrpS2>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990a. Disponível em: <https://bit.ly/2vKtLeJ>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CASTRO MORALES, Juliet Carolina. *Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital: (des)encuentros intergeneracionales*. 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

COOPER, Anderson. Estudo inovador examina os efeitos do tempo de tela em crianças. *CBS News*, [S. l.], 9 dez. 2018. Disponível em: <https://cbsn.ws/2vDE2t4>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

FANTIN, Monica; MULLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. Florianópolis: NUP, 2017.

FANTIN, Monica. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. *Educação Temática Digital, ETD*, v.20, n.1 p. 66-80, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647545>

FANTIN, Monica. *Fragmentos sobre o desafio das mediações educativas no contexto da cultura digital*. (No prelo, 2019).

GIRARDELLO, G.; CHAGAS, L. M. M.; SCHLINDWEIN, L. M.; FANTIN, M. Arte, imaginação e mídias na educação infantil. In: FLOÔR, D.C.; DURLI, Z. (Org.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD): Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal – 2016*. [S. l.]: IBGE, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2QOxb8x>. Acesso em: Nov. 2017.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. (org.). *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MASCHERONI, Giovanna. La sfida di internet al ruolo genitoriale. I dati “EU Kids Online”. In: SCABINI, Eugenia; ROSSI, Giovanna (org.). *Famiglia e nuovi media*. Milano: Vita e Pensiero, 2013. p. 55-67.

MULLER, Juliana C. *Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação escolar e familiar*. Tese (Educação). PPGE:UFSC, 2019.

MULLER, Juliana C. *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil*. Dissertação (Educação). PPGE:UFSC, 2014.

MULLER, Juliana C.; FANTIN, Monica. Desafios da mediação familiar e escolar no uso das tecnologias digitais pelas crianças. In *Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd*, UFF, Niterói, 2019. Disponível em: anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_3.

PANORAMA MOBILE TIME. *Crianças e smartphones no Brasil - 2018*. [S. l.], out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Jf4wdd>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – 2016*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/306So3d>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia*. Rio de Janeiro: Loyola, 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. *Saúde de crianças e adolescentes na era digital*. Manual de orientação. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2x3acfK>. Acesso em: 5 mar. 2017

TISSERON, Serge. *3-6-9-12: diventeres grandi all'epoca dgli schermi digitali*. Traduzione di Pier Cesare Rivoltella. Editrice: La Scuola, 2013.

VIGOTSKI. Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

33

Lídia Coutinho

A DOCÊNCIA NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Este texto baseia-se na pesquisa de doutorado *Desafios da docência na Cultura Digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis*, realizada por Lídia Miranda Coutinho (PPGE/UFSC, 2020), sob a orientação da profa. Dra. Gilka Girardello.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.620-636

De 2016 a 2020 empreendemos uma pesquisa que originou a tese de doutorado intitulada “Desafios da docência na Cultura Digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis” (Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 2020). De abordagem qualitativa, a pesquisa configurou-se como um estudo de caso, assim caracterizado por focar múltiplas dimensões de uma instância em particular em interlocução com um grupo de professores especialistas, a partir de várias técnicas, instrumentos e fontes, buscando um potencial contributivo à solução de problemas da prática educacional (André, 2005; Yin, 2001; Pereira e da Costa, 2008). Tínhamos como horizonte que a pesquisa contribuisse para elucidar o presente e propor ações futuras, não se resumindo a uma análise particularizante que se encerrasse em si mesma.

O *objetivo principal* da pesquisa foi investigar e analisar os desafios da docência na cultura digital na Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF), em tempos de reformas curriculares, de promoção do discurso da competência digital e da inovação pedagógica, a partir das experiências de Professores Auxiliares de Tecnologia Educacional. Esses profissionais são responsáveis pela ação pedagógica nas Salas Informatizadas (SI), atuando no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas, bem como pelo fomento à ampliação dos usos midiáticos e tecnológicos pelos demais professores para além desse espaço, tendo principalmente os dispositivos móveis como suporte. Uma experiência acumulada de quase 10 anos nesse modelo de trabalho de salas informatizadas mediado por professores especialistas.

Como esforço de ação inicial nos propusemos a “conhecer e analisar a produção acadêmica sobre o uso das mídias e tecnologias digitais por professores e estudantes nas escolas da rede pública de ensino da Grande Florianópolis, por meio da revisão bibliográfica das pesquisas de mestrado e doutorado nos Programas de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), de 2008 a 2017 (*objetivo específico 1*). Após uma triagem ampla das pesquisas, procedemos a uma leitura na íntegra de 25 teses e dissertações realizadas com *professores em atividade docente envolvendo as mídias digitais nas escolas das redes públicas da Grande Florianópolis; pesquisas com professores auxiliares de tecnologia e/ou como formadores do NTM na Grande Florianópolis ou do NTE do Estado de Santa Catarina, em práticas pedagógicas de conteúdos curriculares nas escolas, envolvendo mídias digitais e em formação continuada para seu uso; bem como pesquisas com crianças na educação infantil e no Ensino Fundamental em processos de interação com as mídias digitais na escola*. Essa leitura e análise evidenciou que há questões concretas e persistentes que dificultam os usos integrados, criativos e interdisciplinares das mídias e tecnologias digitais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Foram sistematicamente relatados problemas de infraestrutura – baixa qualidade e quantidade de equipamentos, internet lenta e inconstante, problemas de manutenção de equipamentos, dentre outros –, fatores que já poderiam ter sido há muito superados, e que são enfrentados não apenas na rede municipal, mas em inúmeras redes educativas brasileiras. Também destacaram-se as limitações de tempo e de excesso de conteúdos, que aligeiram aulas e dificultam a exploração e a experimentação de linguagens, bem como a insuficiência de disciplinas na formação inicial, que habilitem professores para o trabalho com as mídias e tecnologias digitais nas atividades curriculares. As pesquisas mostraram ainda que professores pouco se aventuram na experimentação didática com as mídias e tecnologias digitais, e são perpetuadas ações e métodos tradicionais, basicamente orientados na cultura do livro, comumente mudando apenas os suportes, mas não as práticas pedagógicas. Ou seja, o currículo escolar e o currículo da formação do magistério são desafios a enfrentar na docência da

e na cultura digital. A mediação pedagógica colaborativa mostrou-se um desafio, não apenas porque abala o modelo sólido de práticas educativas transmissivas e põe em xeque princípios consagrados de hierarquia e autoridade do professor e da instituição escolar, como rege o senso comum, mas porque há todo um ecossistema educacional a ser trabalhado. A revisão mostrou ainda que há uma demanda consolidada de formação continuada gratuita e especializada para usos das mídias e tecnologias digitais, entre os professores em geral, mas que a grande maioria das formações são dedicadas apenas aos professores de tecnologia educacional. Verificamos também a dificuldade em manter ações de formação continuada em acordo com as necessidades concretas. Outra constatação foi a pouca representatividade do grupo de professores de tecnologia educacional nas pesquisas realizadas no contexto local, e que o mais destacado sobre este grupo profissional é seu potencial como formador dos demais professores no usos das mídias e tecnologias digitais.

Após essa revisão integrativa partimos para a itinerância investigativa de campo, tendo como segundo objetivo específico mapear e analisar o trabalho com a cultura digital realizado nas escolas da RMEF, tendo o Professor Auxiliar de Tecnologia Educacional como protagonista, considerando tanto as condições objetivas de trabalho (infraestrutura e organização escolar), como as especificidades da docência como professor especialista (atribuições e identidade docente, ação pedagógica, formação inicial e continuada, principais desafios da docência), reunindo informações que possam nortear ações, programas e projetos futuros na perspectiva docente. Estabelecemos nossa matriz teórica na Mídia-Educação e nos aproximamos do trabalho

dos professores de tecnologia, tendo sua experiência¹ docente como referência principal, bem como procedendo uma análise documental sobre o trabalho e a formação com a cultura digital na RMEF (Relatórios do NTE 2002-2018; Portarias de Atribuição dos Professores de Tecnologia Educacional; Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas; Projetos de inserção de tecnologias nas escolas para além das Salas Informatizadas, etc.).

Em 2019 firmamos uma parceria com o Departamento de Tecnologia Educacional da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, que abriu as portas para que participássemos dos encontros de formação dos professores de tecnologia educacional, que aconteciam na hora-atividade². Participei de oito encontros de formação dos professores de tecnologia educacional, que permitiram vivenciar na prática a atual proposta de formação do DTE, estreitar laços com os professores de tecnologia, conhecer um pouco de seu trabalho, ouvir relatos de experiências exitosas e desabafos de frustrações. Participei ainda de dois encontros de um grupo de discussão, composto, espontaneamente, por alguns professores

- 1 O termo *experiência* é adotado no sentido proposto por Jorge Larrosa (2002), de “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (p. 20). As palavras escolhidas para nomear o que somos, fazemos e pensamos, o que percebemos ou sentimos, destaca o referido autor, são muito importantes. Portanto, *experiência* (em espanhol “o que nos passa” e em português “o que nos acontece”), traz na verdade o sentido de *o que nos toca*. “Do ponto de vista da *experiência* o importante é a exposição, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (p. 25). Por isso, de maneira atrevida, Larrosa afirma que é incapaz de experiência aquele que não se “ex-põe” (idem) e foi com estes que buscamos dialogar.
- 2 A hora-atividade é o tempo que os professores dedicam às atividades de suporte pedagógico à docência, tais como a participação em reuniões, preparação de aula, correção de atividades, formações continuadas e grupos de trabalho. A hora-atividade é uma conquista trabalhista importante para os professores, porque permite que as atividades de formação continuada sejam realizadas no horário de trabalho, ou seja, sejam vistas não como formação pessoal, mas como atividade profissional. Os Relatórios do NTM de 2010 a 2012, por exemplo, descrevem formações continuadas da RMEF sendo realizadas no período noturno, ou seja, no horário que deveria ser de descanso e lazer dos professores. O acordo entre Sindicato e Poder Executivo determinou para profissionais com carga-horária de 40h semanais 8h quinzenais em 2013, 8h semanais em 2014 e 12 h semanais a partir de 2015 (Relatório do NTM 2014-2016). Portaria nº 006/2018 normatiza a jornada de trabalho do magistério municipal. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2018_8.53.06.bb691871be7b69f531071b9d1d183d31.pdf

de tecnologia educacional para produzir um texto comum que apresentasse o trabalho desenvolvido pelo grupo nas escolas, para ser incluído nos Projetos Político-Pedagógico, que estavam em revisão. Alguns professores desse grupo tinham recebido dos gestores de suas escolas a demanda de produzirem este texto, o que os fez refletir sobre seu trabalho e sua identidade docente. Tais encontros foram muito ricos e abriram discussões polêmicas que colocam na berlinda o professor de tecnologia educacional, frente às reformas curriculares desencadeadas pela recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e pelo discurso da inovação pedagógica que ganha notoriedade nacional, encontra ressonância na rede municipal e pressiona esse grupo de professores.

Para iniciar a aproximação individual com os docentes, desenvolvemos um formulário digital com 37 questões, respondido por 23 professores de tecnologia educacional, dos quais 14 participaram também de entrevistas, individuais e em duplas, realizadas por escolha dos professores nas salas informatizadas ou em outros espaços das escolas, o que me permitiu conhecer presencialmente a estrutura de 10 salas informatizadas. Três entrevistas foram concedidas nas casas dos respondentes, por escolha destes. Vários outros professores se dispuseram a conceder entrevista, mas, em função do grande volume de dados (mais de 300 páginas de entrevistas transcritas) e do curto tempo para análise, optamos por não assumir mais essa empreitada. Também entrevistei os assessores do Departamento de Tecnologia Educacional, que detalharam seu trabalho como responsáveis pela formação continuada desses professores, e ainda pelo assessoramento tecnológico e pedagógico das escolas.

Todo esse percurso nos direcionou a um mergulho nos estudos de mídia-educação, formação de professores, competência digital e currículo na cultura digital, este último um desafio que se impôs, posto

que eu nunca havia estudado currículo em profundidade³. Nossas principais referências teóricas foram Arroyo, 2013; Alvarado e Boyd-Barret, 1992; Belloni, 2005; Bévort e Belloni, 2009; Bonilla e Pretto, 2011; Buckingham, 2003, 2010, 2012; Correia, 1989; Dussel, 2011, 2014; Fantin, 2006; Fantin e Rivoltella, 2010, 2011; Gonnet, 2007; Gozávez Pérez, García-Ruiz e Aguaded-Gómez, 2014; Jacquinet, 2008; Jenkins, 2008; Jenkins, Joshua e Ford, 2014; Kellner e Kahn, 2015; Knobel e Lankshear, 2011, 2015; Lopes e Macedo, 2011; Nóvoa, 2002; 2017; Pereira, Pinto e Moura, 2015; Pinto, 2005; Ferrés, 2007; Ferrés e Piscitelli, 2015; Girardello e Fantin, 2009; Quartiero, 2012; Quartiero et al, 2015; Rivoltella, 2008; Sacristán, 2007; Santaella, 2007, 2018; Young, 2013.

Para a análise dos resultados de pesquisa nos inspiramos no *Discurso do Sujeito Coletivo* (DSC) (Lefevre e Lefevre, 2006; 2014), método caracterizado pela busca de preservar a dimensão individual, mas articulada à dimensão coletiva do discurso, agrupando em categorias semânticas gerais opiniões individuais que demonstram sentidos semelhantes (2014, p. 503). Apesar de se constituírem em histórias coletivas, que “refletem ou carregam códigos narrativos socialmente compartilhados” (2014, p. 504) sobre o mesmo tema, não nos atrevemos, como propõe o referido método, a elaborar um depoimento-síntese com as opiniões semelhantes dos diferentes depoimentos, em primeira pessoa do singular, como representante de uma coletividade. Optamos por manter a marcação dos discursos individuais, por vezes extensos, e, ao final, fazer uma síntese desses, assumindo que ela foi por nós elaborada, e que não se faz absoluta e inconteste.

3 Currículo é entendido como um conjunto de práticas que produzem significados e constroem identidades sociais e culturais, um espaço de criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira, A. F. B. e Silva, T. T. (orgs.), 1994).

O PEDAGÓGICO COMO PREMISSA, AÇÃO E PROPÓSITO

A principal questão que emergiu de nossa pesquisa, e que engloba todas as outras, é o desafio de construir um projeto pedagógico *da* e *na* cultura digital para uma rede pública de educação, que contemple não apenas as práticas pedagógicas, mas que abranja as questões de infraestrutura, organização escolar, currículo e formação continuada. Isso exige um trabalho integrado da gestão municipal de educação. Porque o que temos feito é estruturar ações e projetos de maneira independente e, podemos dizer, desarticulada, e isso traz problemas técnicos, organizativos e pedagógicos e inviabiliza que avancemos. É essencial abordar o trabalho com as mídias e tecnologias digitais como uma cultura, e não como a inserção de um ferramental novo para incrementar as práticas e atender aos imperativos de ser uma escola inovadora.

A grande disparidade verificada entre as instituições educativas da RMEF dificulta a construção desse projeto de cultura digital. Há escolas descritas como “ricas” por professores, e outras, como sucateadas. Umas com prédios velhos, salas improvisadas, problemas de infiltração, de circulação de ar e de rede elétrica, e outras com prédios amplos, recém construídos e salas espaçosas. Falta homogeneidade também na oferta de sinal de internet, umas com um sinal de *wi-fi* satisfatório e outras com um *wi-fi* inconstante, com muitos pontos de sobra, dificultando a tão propalada descentralização dos usos a partir dos dispositivos móveis adquiridos. Dentre esses dispositivos móveis chamamos a atenção para os *tablets* que foram muito criticados pelos professores participantes de nossa pesquisa, por não atenderem aos requisitos técnicos mínimos para serem utilizados nas atividades pedagógicas propostas e por também serem escolhidos sem quaisquer consulta aos professores de tecnologia, que são quem

detém o maior conhecimento sobre o campo de atuação. A pesquisa mostrou ainda que a disponibilização desses dispositivos móveis não ampliou significativamente os seus usos pedagógicos pelos demais professores, e as ações nesse sentido nos parecem embrionárias, um trabalho que está apenas começando, carecendo de toda uma curva de aprendizado, e de uma trajetória de experimentação, ousadia, além da avaliação das experiências. A falta de um projeto pedagógico construído com a participação dos professores, que balize tanto a organização dos espaços pedagógicos quanto a aquisição e uso de *hardwares* e *softwares*, faz com que sejam desperdiçados recursos financeiros e humanos preciosos. Pontuamos ainda que, os problemas de acessibilidade e inadequação dos dispositivos oferecidos no contexto escolar tornam-se cada vez mais evidentes, uma vez que a comparação com os dispositivos pessoais, tanto por professores quanto por alunos, é inevitável.

As 10 salas informatizadas da rede municipal possuem uma estrutura relativamente boa e foram avaliadas, em geral, de forma positiva pelos professores de tecnologia educacional participantes da pesquisa. Mas, o próprio modelo de salas informatizadas tem sido questionado, não porque se advogue o fim de espaços delimitados para o trabalho com a cultura digital, muito pelo contrário. As salas informatizadas foram por nós identificadas, a partir dos depoimentos dos professores e de conversas informais, como um espaço importante de reconhecimento e identidade, tanto para estes docentes especialistas quanto para a comunidade escolar, porque, primeiramente, é na sala de aula que eles se constituem professores, é ali o seu *locus* de ação e espaço de poder. Não obstante, são reivindicados modelos de espaços flexíveis, que possam ser utilizados simultaneamente para atividades individuais e que exijam concentração, bem como para trabalhos em grupo, que permitam a criatividade e a mobilidade. Criar ou reformular espaços pedagógicos para a cultura digital, de modo a atender novas práticas, novos estudantes e novos professores é

essencial para evoluirmos nas competências digitais e midiáticas. Nesse sentido, poderiam ser concebidos espaços interdisciplinares, pensados para a flexibilidade, a liberdade e a inovação, capazes de atender práticas relacionadas tanto ao uso dos computadores, quanto à computação física, aos projetos de programação e robótica, dentre outros. Isso é extremamente desejável, mas reforçamos que precisaria ser realizado como projeto pedagógico da rede educativa, com a participação do professor de tecnologia, que é quem já possui um conhecimento adquirido tanto pela experiência quanto pela formação, ou se cairá mais uma vez no discurso vazio da inovação pedagógica, que rotula simplistamente professores e práticas como inovadoras ou tradicionais.

A docência *na* e *da* cultura digital passa pelo compartilhamento e avaliação de práticas, pela pesquisa, pela formação continuada e sua avaliação sistemática, pela construção de um banco de conhecimento compartilhado. Por isso, requer, senão especialização, ao menos uma dedicação contínua a este processo de pensar, planejar, projetar, praticar. Esse exercício docente abarca profundas dimensões teóricas e práticas, exige tempo, e o tempo na docência e na escola é sempre um imperativo e um desafio. Por isso defendemos a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico, e que passaria, inevitavelmente, pelo fortalecimento da identidade docente do professor de tecnologia,

hoje frágil frente às mudanças de atribuições do cargo⁴ ao longo dos anos e dos questionamentos da comunidade escolar quanto a necessidade de um professor especialista, uma vez que todos os professores passem a dominar as tecnologias digitais. Passaria também pela construção de um currículo próprio, já existente porém disperso em práticas e, portanto, carente de reflexão, aprimoramento, sistematização, formalização e divulgação.

O currículo da cultura digital é central nessa formulação de um projeto pedagógico amplo e alinhado para toda a rede educativa, bem embasado e referenciado teoricamente⁵. Analisando os Projetos Político-Pedagógicos das escolas foi possível perceber que quase não trazem informações sobre o trabalho com a cultura digital, e que a maioria dos textos se restringe a apresentar os recursos tecnológicos disponíveis nas salas informatizadas, e/ou mencionam algumas práticas de maneira bem genérica, e isso não é prerrogativa da RMEF, mas sim uma lacuna da educação em geral. Até hoje pouco se formulou

- 4 Até 2016 os professores de tecnologia educacional atuavam como substitutos de professores ausentes nas escolas, e essa atribuição era muito criticada por inviabilizar planejamentos e projetos de continuidade. A partir de 2017, com a nova Portaria de atribuições, os professores de tecnologia passaram a não mais terem como prioridade a substituição de professores e, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, passaram a receber turmas fixas de Anos Iniciais nas salas informatizadas nos períodos de hora-atividade dos professores regentes. Isso conferiu uma certa estabilidade para o trabalho docente e mais autonomia aos professores de tecnologia para planejar e ministrar suas aulas, porém diminuiu sua interlocução direta com os professores regentes. Apesar disso, há escolas em que mais professores regentes, mesmo estando fora em hora-atividade, participam do planejamento dessas atividades com o professor de tecnologia, integrando-as aos conteúdos curriculares das aulas regulares. Essa integração, contudo, não se dá como projeto pedagógico, ficando em geral a cargo de iniciativas pessoais e afinidades entre professores. Há indícios de que os estímulos de gestores e coordenadores pedagógicos a uma docência compartilhada produzem frutos, mas esse tema carece de maior investigação e experimentação.
- 5 A RMEF adotou até 2016 a Mídia-Educação como corrente teórica de referência, como demonstram a Matriz Curricular 2016, em vigor ainda hoje, e os Relatórios do NTM de 2010 a 2016. A partir de 2017, com a entrada de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação e de sua aproximação com pesquisadores da UDESC, passou a adotar também a Educomunicação como referência e incorporou o termo em documentos oficiais, como a Portaria de Atribuições dos Professores Auxiliares de Educação de 2017, e nas propostas de formação continuada promovidas pelo Departamento de Tecnologia Educacional. Também criou o Eixo Educomunicação dentro do Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral, que acontece no contraturno em algumas escolas.

a questão das mídias e tecnologias digitais como cultura, digna de ocupar um espaço relevante nos currículos escolares, deixada a cargo de projetos especiais realizados no contraturno. Para inserir a cultura digital nos PPP seria preciso que os professores, individualmente, assumissem e consolidassem em um texto seus *atos de currículo* (Macedo, 2013), e isso já se constituiria em um processo importante de reflexão e tomada de lugar nas escritas curriculares. Mas de forma ainda mais desafiadora, para produzir um texto comum, capaz de representar com fidelidade o trabalho executado pelo grupo de professores de tecnologia e ainda propor novas práticas pedagógicas, seria preciso debater as múltiplas linguagens entre o grupo e acordar um currículo comum, suficientemente amplo para acomodar uma vasta gama de práticas e de reflexões.

Para esses professores em particular, a tomada de lugar nessa escrita parece ainda mais complexa, uma vez que suas aulas não se constituem em uma disciplina, apesar de comporem a grade curricular, e isso desestabiliza sua identidade docente de professor especialista. Este não-lugar que o professor de tecnologia ocupa o coloca em uma posição frágil frente aos demais professores, e suas aulas podem ser vistas como menos prioritárias frente às disciplinas curriculares. Contribui ainda para o baixo entendimento da comunidade escolar sobre a natureza do trabalho com a cultura digital nas escolas, dificulta que se desconstrua a visão de que mídia e tecnologia são apenas lazer, e que se articulem projetos interdisciplinares.

Construir um currículo⁶ próprio, tenha ele um caráter transversal ou de componente curricular, implica em adentrar em um campo de muitas disputas por tempo e protagonismo escolar, porque currículo é um espaço de poder. Mas esse posicionamento se faz necessário, frente ao protagonismo que a cultura digital vem adquirindo na sociedade

6 Currículo é entendido como um conjunto de práticas que produzem significados e constroem identidades sociais e culturais, um espaço de criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira, A. F. B. e Silva, T. T. (orgs.), 1994).

contemporânea, como fica evidente nas reformas curriculares em curso e no esforço internacional de formulação de documentos norteadores que pontuam a aquisição de conhecimentos e habilidades no campo da cultura digital como necessárias para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e como estratégias para o desenvolvimento econômico das nações. Isso mexe com a relativa liberdade que se teve até o momento para o trabalho pedagógico nas redes educativas (Coutinho, 2020). Como resume Sacristán (2007), o currículo “tem uma certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa” (p. 125). Se, anteriormente, tínhamos como norte que a escola fosse espaço de discussão e exercício da cidadania, nada mais elementar que hoje ela seja o espaço no qual se promove a inclusão digital⁷ – com as devidas ressalvas que se faz ao termo – e onde se problematize a cidadania digital (o existir e atuar nos ambientes virtuais).

Os letramentos midiáticos são um processo, que, pela natureza evolutiva das tecnologias, nunca estará concluído, porque ao dominarmos um dispositivo, uma plataforma, outras estarão sendo implementadas ou atualizadas, e novas formas de relacionamento social sendo estabelecidas. Nos parece que a Rede Municipal de Educação de Florianópolis já galgou vários estágios desse processo, e que conseguimos formar um grupo de professores com capital intelectual e experiência pedagógica, capaz de contribuir para a formulação de um currículo oficial que seja adequado à realidade local e que possa contemplar toda a diversidade que a cultura digital exige. E que poderíamos, inclusive, nos tornar referência para outras redes educativas.

7 Bonilla e Pretto (2011) organizaram um livro digital com uma série de artigos que versam sobre inclusão digital e algumas polêmicas. Os textos questionam o próprio significado e uso do termo e a correlação automática que se faz entre inclusão digital e inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO e BOYD-BARRET. *Media Education: an introduction*. British Film Institute, London, 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BÉVORT, Evelynne e BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, nº 109, pp. 1081-1102, set./dez, 2009.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, nº.19, pp.20-28.
- BONILLA, M. H. S. e PRETTO, N. D. L. (orgs.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. Available from SciELO Books.
- BUCKINGHAM, D. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. UK, Cambridge: Polity, 2003.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.35, nº.3, pp.37-58, set./dez. 2010.
- BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação e Educação*. São Paulo, ano 27, nº 2, pp.41-60, jul./dez. 2012.
- CORREIA, José Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Portugal, Porto: Edições Asa, 1989.
- COUTINHO, Lúcia Miranda. *Desafios da docência na Cultura Digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis*. 2020. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- DUSSEL, Inés. ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2014, 22.
- DUSSEL, Inés. ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. In: *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2011.

FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista de Estudos Universitários*, v. 36, n. 1, 2010.

FANTIN, Monica. *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRÉS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, v. 29; pp. 100-107, 2007.

FERRÉS, Joan e PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Lumina*. Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF, v. 9, nº, jun. 2015, pp. 1-16.

GIRARDELLO, Gilka e FANTIN, Mônica (orgs.). *Práticas culturais e consumo de mídia entre crianças*. Florianópolis, UFSC/CED/ NUP, 2009.

GONNET, Jacques. *Educação para os Media: controvérsias fecundas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicent; GARCÍA-RUIZ, Rosa e AGUADED-GÓMEZ, J. Ignacio. La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, 28.1, 2014, pp. 17-28.

JACQUINOT, Geneviève. *Novas tecnologias, novas competências*. Coleção Educar, nº. 31. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

KELLNER, D. e KAHN, R. Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias. *Comunicação & Educação*. ano XX, nº 2, pp. 57-82, jul./dez. 2015.

KNOBEL, Michele & LANKSHEAR, Colin. Aprendizagem social e novas tecnologias. Entrevista. *Comunicação & Educação*, ano XX, nº 1, jan./jun. 2015.

KNOBEL, Michele & LANKSHEAR, Colin: *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: Representações Sociais e Intervenções Comunicativas. *Contexto Enfermagem*. Relato de Experiência, Florianópolis, pp. 502-507, abr./jun., 2014.

LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v.10, n.20, pp.517-524, jul./dez., 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Sidnei Roberto. Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MONTEIRO, Ana Carine García; AGUADED-GÓMEZ; FERRÉS, Joan. Competencia mediática organizacional: una revisión sistemática de literatura científica en Web of Science. *Dixit*, nº 27, Montevideo, 2017, pp. 74-87.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, Giselia, Antunes e DA COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes. O Estudo de Caso: alternativa ou panaceia? (pp. 169-189) In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (orgs.). *A Trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papius, 2008.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel e MOURA, Pedro. *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*. CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, Portugal, Braga: 2015.

PINTO, Manuel. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: Perspectiva ecológica. *Comunicar*, nº25, pp. 259-264, 2005.

QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena; FANTIN, Monica. *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador-BA: EDUFBA, 2015.

QUARTIERO, Elisa, Maria. Formação Continuada de Professores nos Núcleos de Tecnologia Educacional: conteúdos e metodologias (pp. 195-224). In: FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C. (orgs.) *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papius, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual” (pp. 41-56). In: FANTIN, M. GIRARDELLO, G. (orgs.) *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? pp. 119-148. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem Ubíqua (verbete, pp. 44-46). In: MILL, D. *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. A superação da Crise nos Estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: Favacho, A. et al. (orgs.) *Currículo: conhecimento e avaliação*. Divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

34

Lizyane Francisca Silva dos Santos

CRIANÇAS, PRODUÇÕES CULTURAIS E EDUCAÇÃO

A reflexão faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, "*Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da Educação Infantil*", desenvolvida por Lizyane Francisca S. dos Santos, sob orientação da Prof^a Dr^a Monica Fantin.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.637-652

INTRODUÇÃO

Este artigo representa um pequeno recorte do projeto de pesquisa de mestrado em andamento, “Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da Educação Infantil”. A escolha deste título se dá através de analogias, ligando o fato de ser “trilheira” e também professora ao percurso de constituição profissional, fazendo algumas correspondências, associações e metáforas com encontros e desencontros nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil.

A pesquisa surgiu de algumas inquietações pessoais enquanto professora de Educação Infantil sobre que rumos seguir, que desafios superar, que transformações fazer para construir uma educação de qualidade para crianças pequenas, e busca refletir a partir da parceria com os demais professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Florianópolis/SC sobre a relação entre as crianças e as produções culturais no cotidiano das referidas instituições. Assim, com base em referenciais teóricos dos estudos da infância, da cultura e da mídia-educação, analisamos as produções culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil e suas possibilidades nas práticas pedagógicas docentes, discutindo a importância do acesso a estas produções entre as crianças na perspectiva do hibridismo cultural.

A pesquisa relata também a constituição da infância na história, seus paradoxos, até os dilemas atuais; as atividades propostas às crianças na perspectiva das produções culturais; a importância da formação de professores e das múltiplas linguagens na mediação pedagógica e cultural; e o potencial plural e inventivo da cultura no cotidiano das interações humanas e na constituição de sujeitos e suas realidades, de modo a ampliar os repertórios infantis na primeira etapa da educação básica.

Para tal, adotamos como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, de caráter inicialmente exploratório com a aplicação de um questionário online aos professores desta rede, sobre o qual obtivemos 68 respostas. Para continuar dialogando sobre os dados obtidos convidaremos dois grupos de professoras participantes para uma segunda etapa de entrevistas coletivas de modo a aprofundar algumas questões suscitadas nestas primeiras contribuições, considerando que são os professores os sujeitos responsáveis por possibilitar o acesso das crianças a estas produções nas instituições educativas.

Ao longo deste texto destacaremos alguns aspectos deste percurso empírico, priorizando as questões relativas à ampliação de repertórios culturais infantis a partir de algumas propostas realizadas pelas professoras¹ participantes da primeira etapa da pesquisa, em suas práticas pedagógicas com as crianças.

AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerar que a natureza humana não é dada de forma biológica aos seres humanos, mas é produzida ao longo da sua existência, nas relações, trocas e mediações com o meio e com os seus pares, os Estudos da Infância e os pressupostos da teoria histórico-cultural, nos propõem a pensar a criança como um ser social de pouca idade, cujo funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais com o mundo externo num processo histórico, onde a aquisição da cultura no contexto em que está inserida é primordial para a constituição de sua humanidade.

1 Todas as respostas obtidas com os questionários online vieram de professoras, por isso a adoção do termo no feminino.

Para Vigotski (2009) a relação destes sujeitos com o mundo/objetos não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos que são elementos intermediários e que auxiliam a atividade humana no mundo real. E é a cultura que fornece estes sistemas aos indivíduos, que por sua vez constroem a sua própria interpretação da realidade.

Cultura é produto e processo. Em sua concepção plural, vê nesta relação intercultural polifonia – diálogo entre diferentes enfoques, experiências, pontos de vista – via de múltiplas mãos e sentidos. Portanto, não há uma cultura monológica e única; não há uma cultura original, autêntica – não há valores absolutos que, por si só, ultrapassem qualquer sociedade, qualquer época. Essa pretensa universalidade é, de certa forma, autoritária. Entretanto, é este autoritarismo cultural que impera em nossa sociedade. A supremacia da cultura letrada, burguesa, branca, urbana, sobre as diversas outras, fica explícita – desde os investimentos em mídia até pelos espaços disponíveis. (Leite, 2001, p.41)

Neste caso, não existe uma cultura melhor ou pior que outra, pois existem muitas culturas diversas que servem aos anseios de uma determinada sociedade em um momento histórico específico, mas que é mutável e está sempre em transformação pela ação humana.

A existência de “autoritarismo cultural” ou de uma “cultura monolítica”, assim chamada por Certeau (2012), “coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras” (p.142), impedindo outros pontos de referência e uma significação das atividades criadoras, condutas e invenções/ inovações das experiências dos sujeitos. Deste modo, para romper com esta visão restrita de cultura, o autor defende a existência de cultura (s), no plural. Para ele “mais do que um conjunto de “valores” que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social” (p.192). Ele recusa a ideia de uniformidade cultural e a imposição de um saber “superior” (erudito) ao interesse comum, pois o mais importante são

as práticas cotidianas , as “artes de fazer” dos sujeitos, que são resultado de uma inteligência prática, e não oriundas dos produtos culturais oferecidos pelo mercado.

Neste contexto, consideramos que todos os sujeitos são atores sociais plenos, produzidos na cultura, reprodutores de formas culturais já constituídas, mas ao mesmo tempo sujeitos produtores de cultura que reinventam as relações com o mundo e com as coisas dele, construindo e reconstruindo conhecimento, dando outros sentidos e significados a tudo que está a sua volta, constituindo seu próprio repertório cultural e vivencial. Assim a cultura rica, plural, diversa, é continuamente sistematizada e ressignificada pela ação humana, que perpassa pelas apropriações, recriações, negações, problematizações das produções culturais, compreendidas não só como produtos culturais dados e concluídos e industrializados, mas como o processo de “produção de sentidos e significados” como o proposto por Certeau (1994).

E são essas ações humanas e culturais que constituem uma possibilidade de memória e resgate de identidade (Perrotti, 1990) que, no caso desta pesquisa, concentra-se nas estratégias e táticas adotadas pelos professores da Educação Infantil e suas crianças no cotidiano educativo ao qual pertencem.

Ao ampliar o repertório cultural das crianças, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa- pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz- não é suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras que escolhemos apreciar, analisar e discutir em situação formativa, pois a prática pedagógica sempre envolve intencionalidade. (Fantin, 2008, p.157)

Deste modo, ao trilhar os caminhos da docência na Educação Infantil, temos em mente o papel fundamental dos professores na oferta e nas mediações destas produções culturais, assumindo em conjunto com as famílias a responsabilidade sobre o processo de ampliação dos repertórios infantis. Afinal, são os adultos que na maioria das vezes produzem e escolhem as produções voltadas para a infância, realizada nas mais diferentes instâncias: literatura, brinquedos, filmes, vídeos, música, teatro, mobiliário, vestuário, etc;. “E embora consideremos a capacidade de as crianças participarem e escolherem autonomamente, sabemos que tal escolha não escapa inteiramente das influências das mídias, dos discursos ideológicos, dos condicionamentos e “múltiplas determinações” do sujeito” (Fantin, 2008, p.147).

E nessa relação, as mídias têm assumido cada vez mais o seu papel de “atores sociais” (Latour, 2012), extremamente poderosos na produção e disseminação da informação/conhecimento. Elas atuam, interagem e influenciam seus usuários, que permanecem conectados a vários dispositivos ao mesmo tempo, acessando uma imensa quantidade de conteúdos, produtos e serviços que circulam pelos bancos de dados, redes e dispositivos digitais e acabam por “mediar”, para o “bem” ou para “mal”, as relações destes sujeitos com o mundo.

Deste modo, é papel da educação contemporânea formar sujeitos para saberem lidar com toda a complexidade dos tempos atuais, o que exige novas mediações culturais, e dentre elas, a “Educação para os Meios”, com a inserção pedagógica das mídias nas instituições educativas. Diante da demanda do letramento midiático para as crianças, reafirmamos a perspectiva da mídia-educação e dos múltiplos letramentos, em que para além de ensinar e aprender o básico, crianças e jovens precisam aprender de forma contextualizada a relação dinâmica entre o fazer e a compreensão crítica das informações, transformando-as em conhecimento (Buckingham, 2010). Além de refletir criticamente sobre suas produções compartilhadas em rede.

Neste quadro, ao escolher os repertórios que irão compor as práticas pedagógicas com crianças é preciso possibilitar a elas o “melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade” (Ostetto, 2008, p.58), um “acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido” (Ostetto, 2011, p.4). Criar condições não apenas para que conheçam, mas se apropriem de maneira crítica, criativa e interativa, rompendo com o ciclo de uma possível reprodutividade acrítica, de meros expectadores e/ou consumidores passivos, tanto em relação às mídias como sobre outros artefatos da cultura.

É papel das instituições educativas para pequena infância, criar espaços que extrapolem os limites comodamente já conhecidos, em que a diversidade de culturas e a ludicidade estejam presentes dando asas para a imaginação e libertando os corpos que estão aprisionados em práticas “escolarizantes” para viver experiências significativas diversificadas, livres de preconceito/julgamentos, e que colaborem com a construção de sua identidade e a sua formação cidadã. Assim, poderá garantir o desenvolvimento integral das crianças em todas as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural).

É através destes repertórios “que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece”, diz Ostetto (2011, p.4-5), e quanto maior o nosso repertório pessoal, maior será a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo, com o mistério da vida”, alcançando o objetivo da educação como prática de liberdade (Freire, 1979).

Sendo assim, as práticas pedagógicas intencionais ampliam as oportunidades das crianças e vislumbram diversas possibilidades de aprendizagem através das múltiplas linguagens – orais, escritas, pictóricas, corporais, musicais, fílmicas, literárias, artísticas, artesanais, midiáticas, audiovisuais. E muitas outras ligadas às tradições de

um povo ou uma cultura específica como as festas típicas/ rituais; a culinária, as brincadeiras, os jogos - entre outras manifestações/ experiências reais e simbólicas produzidas e transmitidas ao longo da história da humanidade.

Mas como professores podem possibilitar essas experiências a seus alunos se eles próprios muitas vezes não têm oportunidade ou mesmo condições-de ir ao teatro ou ao cinema? De assistir a um show, de adquirir bons CDs e livros? De frequentar um restaurante mais exótico visitar um museu ou de desfrutar uma viagem, conhecer uma cidade nova? É difícil pensar que podemos fazer diferente se não experimentarmos o diferente... Não podemos imaginar outras formas de aprender, se cotidianamente, não acrescentamos nada em nosso repertório vivencial. Ninguém dá o que não tem! (Livramento, 2005, p.156)

Assim, é importante pensar nos saberes e fazeres necessários para alimentar os encontros e os desencontros das práticas pedagógicas dos professores com as crianças pequenas, como: a formação inicial e continuada aliando as teorias às práticas cotidianas; aperfeiçoamento/ atualização através de pesquisas; a apropriação de outros repertórios culturais através de experiências pessoais e formativas; o compartilhamento, discussão e reflexão sobre as mediações pedagógicas realizadas com as crianças de modo a dialogar com o coletivo de professores/supervisores/diretores/famílias sobre as inúmeras possibilidades de práticas; políticas públicas de valorização e manutenção da educação pública, da carreira do magistério, de incentivo a cultura, entre tantas outras necessidades eminentes a esta função.

Somente com estes “apetrechos” é possível seguir no desafio de adequarmos o nosso fazer pedagógico a um novo contexto de educação, a um novo tipo de criança/aluno, e a uma nova forma de lidar com a construção do conhecimento no âmbito da educação formal, fazendo uso de todos os artefatos disponíveis.

O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE AS SUAS PRÁTICAS COM AS CRIANÇAS...

Embora esta pesquisa ainda esteja em andamento, apresentamos neste momento alguns relatos obtidos nas primeiras coletas de dados com o questionário online, o que de certo modo nos possibilita iniciar algumas reflexões a respeito do tema pesquisado.

Adoro brincar de boi de mamão com as crianças, e priorizo essa brincadeira, todos os anos com todas as turmas que acompanho, pois por meio dela podemos resgatar um pouco da cultura e história local. Construímos os personagens, criamos propostas que contemplam os personagens, assistimos vídeos “O mistério do boi de mamão”, ouvimos histórias, brincamos com fantoches, cantamos e tocamos as músicas, apresentamos o boi de mamão para a unidade e brincamos muito de boi de mamão. (Professora S., Diário de Campo, In: Santos, 2019, p. 100-101)

Partindo deste relato de uma professora participante da pesquisa, percebemos ao longo de várias respostas ao questionário uma grande presença da cultura local nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil Públicas da Rede Municipal de Florianópolis. Esta cultura pode ser caracterizada pelas influências da herança cultural deixada pelos imigrantes açorianos que aqui desembarcaram no século XVIII e deixaram através de seus descendentes, marcas nos modos de viver, na arquitetura, nas festas típicas, nas manifestações religiosas, nos folguedos, na literatura, entre outros.

Nas descrições de suas ações, várias delas comentam que as crianças têm a possibilidade de participar ativamente das *atividades no âmbito da cultura popular*, não só do folguedo do *Boi-de-mamão*, que de longe é o mais relacionado entre as professoras, mas terem contato com *outras manifestações culturais locais*, como a dança do Pau de fita, o Pão

por Deus e as lendas das “Bruxas do Itaguaçu”, tanto por iniciativa das próprias profissionais como por solicitação dos pequenos.

Há também a indicação por parte das professoras de *apropriação de produções de artistas locais* mais contemporâneos, como: músicas, trabalhos de esculturas e pinturas, bem como o envolvimento em propostas que levam as crianças a conhecer e valorizar o ofício das rendeiras e dos pescadores artesanais – atividades econômicas que predominaram por muito tempo como principais fontes de subsistência da cidade de Florianópolis, e que hoje compreendem mais um cenário de figuras que representam as tradições locais.

Ao analisarmos as respostas das participantes, percebemos também que elas consideram importante a presença desta tradição cultural, também entendida como cultura popular, entre os repertórios a serem disponibilizados às crianças, tanto para as que ainda não tiveram contato conhecerem, como para as que já tiveram acesso permaneçam mantendo viva esta cultura.

Para Gonçalves (2006) este pensamento é de suma importância quando se trabalha com culturas populares, porém o autor chama a atenção para pensarmos sobre a importância de considerar estas culturas, e neste caso específico o boi-de-mamão, apenas um legado do passado, deixado pelos ancestrais. Para ele, seria importante cultivar e relembrar o passado considerando as conexões atuais que acontecem cotidianamente quando trabalhamos o boi, de modo a perceber as reinvenções e as produções simbólicas de cada um neste fazer coletivo.

De certa forma, as professoras participantes da pesquisa têm demonstrado seguir este caminho, pois suas propostas se mostraram diversificadas, e mencionavam a confecção dos personagens do boi e das bruxas pelas crianças com sucatas, a participação na cantoria e/ou na dança/apresentação/brincadeira, bem como o acesso às

histórias orais e/ou por meio de livros, produções audiovisuais, teatros, desenho, pintura. Tais propostas possibilitam não só o acesso, mas a (re)criação pelas crianças de diversas produções através de múltiplas linguagens, além de sinalizar a ação mediadora das professoras na criação dos gostos e identidades.

Assim como a cultura local tem presença marcada nas propostas mencionadas pelas professoras, a *narração de histórias* é algo cotidiano nas rotinas das crianças que pertencem aos grupos destas professoras, pois ao indicarem quais propostas mais realizam e três títulos que costumam contar/ler, para/ com as crianças, foram mencionadas muitas práticas diferentes, e mais ou menos 185 títulos distintos de histórias, e muitos outros que foram se repetindo. Assim, foi possível criar listas e traçar um perfil das escolhas preferidas e/ ou que são priorizadas nos seus planejamentos, e conseqüentemente saber o que as crianças estão consumindo destas produções culturais.

Para exemplificar, trazemos o relato de uma das professoras:

Tenho muito gosto por contação de histórias. Preparo sempre que possível um cenário com tecidos e materiais que tenham ligação com a história. Preparei em volta das árvores uma espécie de cortina com voal verde, fiz uma cabana com voal rosa e forrei o chão com tatames para poderem se sentar. Coloquei uma sineta no chão, flores artificiais (não estamos com flores nos jardins porque já estávamos no inverno), lenços, galhos das árvores que estavam no chão, sineta e um vaso. Contei um conto chinês, O pote vazio, de Demi. Depois plantamos um manacá como presente enviado pelo imperador para cuidarmos e fazermos florescer. (Professora S. L. O., Diário de Campo)

Chama a atenção, a questão da *organização dos espaços* e o vasto leque de propostas que buscam criar atmosferas diferentes para envolver os pequenos e/ ou utilizam recursos complementares, como fantasias, instrumentos musicais, imagens, performance artísticas, fantoches, brincadeiras que tornam o universo infantil mais lúdico e

atraente, e facilitam a mediação de temas importantes que devem ser tratados com as crianças da Educação Infantil. Este relato nos lembra uma passagem de Benjamin (2002), onde ele relata a sua visão do livro infantil e chama a nossa atenção para a potência da imaginação e criação 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 a nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (Benjamin, 2002, p. 69)

É com esta mesma potência presente no ensaio de Benjamin que a variedade de produções e gêneros também se mostraram nas respostas das professoras, desde os vários clássicos como “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três Porquinhos”, que foram os mais presentes, como algumas histórias produzidas por autores brasileiros como Monteiro Lobato, Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, entre outros. Títulos de diversas coleções como a dos “Pingos” e do “Mundinho” foram mencionadas várias vezes, histórias sobre animais, do folclore brasileiro, mitologia grega, lendas indígenas e poesias. Além de livros que tratam de questões específicas, como os que trazem em seu conteúdo questões relativas às relações étnico raciais, “Lápis Cor de Pele”, “A Princesa e a Ervilha”, “A Cor de Caroline”, a “Lenda de Kiriku e a Feiticeira”.

De posse destes dados pretendemos na continuidade desta pesquisa, aprofundar como estas profissionais conheceram estas obras e com base em que critérios elas realizam as suas escolhas. Algumas já apontaram algumas pistas de como selecionam os filmes/ audiovisuais que apresentam em suas propostas, e a maioria disse que respeita os interesses /gostos das crianças e que são elas que

sugerem o que querem assistir. Outras falaram da relação do conteúdo com o projeto da turma e ainda disseram buscar materiais que fomentem a curiosidade infantil, e que de quebra manteriam as crianças concentradas. Houve também quem escolhesse pela adequação à faixa etária, entre outros.

Esta questão do “interesse/gostos das crianças” é algo a ser problematizado por esta pesquisa, pois sabemos que os gostos e escolhas estão atravessados pela cultura, pelas subjetividades, pelas experiências ao longo da vida, pelos contextos socioculturais, políticos, econômicos. Muitas vezes estas escolhas refletem o desconhecimento de outras produções, ou até mesmo a falta de oportunidade e acesso, pois “atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” (Ostetto, 2004, p.41). Desse modo, é importante não esquecer que o gosto se aprende:

(...) “aprendemos a gostar” pela cultura, pela realidade vivida e experimentada. Se, como diz o provérbio popular, o gosto não se discute, vamos compreender que o gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto (...). O gosto pode ser refinado. (Ostetto, 2011, p.6)

Ainda sobre a participação das crianças nas escolhas das produções culturais, 14 professoras disseram que as crianças não participam deste processo, algumas justificaram em sua resposta o fato de as crianças serem muito pequenas. E tal aspecto, ainda que mais geral, necessita ser problematizado.

Entre as que relataram a participação das crianças integralmente ou em momentos específicos, estas foram as estratégias adotadas para tal: rodas de conversa; partir das preferências das crianças e/ou do que elas demonstram interesse; utilizar o auxílio dos pequenos na organização dos espaços; conversas individuais com determinadas crianças; observações coletivas e nas interações com os adultos; por meio das brincadeiras; e através de votações. Alguns aspectos

podem ser observados na resposta de uma professora sobre a escolha propriamente dita das produções culturais: “Sim. sempre que possível [as crianças] têm a possibilidade e escolher as músicas que desejam ouvir, dançar, as brincadeiras que desejam brincar, os livros que querem explorar, entre outras...” (Professora S.B.S, Diário de Campo, In: Santos, 2019, p.105).

Embora estes sejam apenas alguns dados preliminares desta pesquisa, eles demonstram alguns caminhos percorridos pelas professoras na busca de ofertar uma Educação Infantil pública de qualidade às crianças. Muitas práticas ainda precisam ser aprofundadas em diálogo com elas, pois sabemos da importância de respeitar as diferentes formações recebidas e experiências cotidianas nas instituições educativas. Sabemos também que são elas que estão na linha de frente deste processo educativo e que muitas coisas interferem no seu trabalho diário. Mas ainda assim, é sempre necessário repensar as nossas práticas, pensando no melhor para a educação das crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No atual estágio da pesquisa, podemos afirmar que a maioria das 68 professoras que responderam o questionário tem acesso às produções culturais e costumam usar diariamente as mídias e a internet para seu uso pessoal, mas a utilização destes artefatos não se estende às suas práticas pedagógicas com as crianças com que trabalham, salvo algumas exceções. A grande maioria privilegia em seus planejamentos o contato com a cultura local, como por exemplo, o boi-de-mamão, propostas com brincadeiras livres e dirigidas, e momentos de narração de histórias e rodas de música - mediações previstas nos documentos norteadores da Educação Infantil da

RME/ Florianópolis-SC. Ao longo das respostas foi perceptível o reconhecimento de práticas que ampliam as experiências culturais infantis e seus repertórios, e também identificar algumas produções culturais mais ligadas à indústria cultural que servem aos interesses de mercado, principalmente no que tange aos filmes, desenhos e às músicas. Aspectos que serão discutidos no decorrer da próxima etapa da pesquisa sob o ponto de vista da mediação cultural, tanto no sentido de problematizar certas escolhas e propostas quanto no sentido de evidenciar as boas práticas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Traduzido por: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002.

BUCKINGHAM, David. *Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n.3, set/dez., 2010, p. 37-58, disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade, acesso em: 10/03/2020.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano - Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. *A Cultura no plural*. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FANTIN, M. *Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura*. In: FANTIN M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p.145-171.

FANTIN, M. *Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet*. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. cap. 8, p. 127-144.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GONÇALVES, R. M. *Educação popular e boi-de-mamão diálogos brincantes*. Tese de doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89216/232889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LATOURL, B. *Reagregando o Social: uma Introdução à Teoria do Ator-Rede*. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LEITE, M. I. “O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância”. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2001. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251487>>. Acesso em: 02 de março de 2020.

LIVRAMENTO, M. U. do. *Ampliando meu repertório vivencial, viajando e entrando no museu*. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.153-156.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam”! ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E. LEITE, M. I. *Arte infância e formação de professores autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 41-60.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 02 março 2020.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9 – 27.

SANTOS, L. F. S. dos. *Nas trilhas das produções culturais para crianças*. Projeto de pesquisa apresentado para a qualificação da dissertação no PPGE-UFSC para obtenção do título de mestre em educação. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

35

José Douglas Alves dos Santos

O DOUTORADO, O NICA, OS FILMES E A VIDA

*Esta reflexão parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, *Infâncias na tela: múltiplos olhares. Representação das crianças no cinema e na Pedagogia*, realizada por José Douglas Alves dos Santos, sob orientação da Profa. Dra Monica Fantin.*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.243.653-671

PONTO DE PARTIDA

O Núcleo Infância, Cultura, Comunicação e Arte (NICA) vem há mais de vinte anos contribuindo sobre as relações entre Infância, Mídia, Cultura e Arte – por meios das teses, dissertações, monografias, projetos de iniciação científica, projetos de pesquisa e de extensão, curadorias, exposições, sessões comentadas de cinema, etc. Entre estes trabalhos, apresentarei aqui um que se desdobra de minha experiência (em andamento) no doutorado em Educação pela linha Educação e Comunicação (ECO), sob orientação da professora Monica Fantin.

Minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) teve início em 2017, com uma temática voltada para refletir sobre a formação docente em Pedagogia, mais especificamente na relação entre os filmes e as infâncias, em como o olhar cinematográfico pode ser aproximar do olhar pedagógico para (re)pensar as crianças e infâncias.

Neste sentido, a pesquisa em desenvolvimento acentua a discussão relativa aos filmes como textos que podem ser pensados e utilizados em processos pedagógicos e educativos – formais e/ou não-formais –, como fonte e referência no processo de ensino-aprendizagem, assim como acontece com os livros. É válido, pois, pensar que o cinema pode ter uma função mais significativa dentro destes espaços de formação, sem a querela de que eles estejam sendo apenas utilizados como habitualmente ainda o são: como passatempo ou tapa-buraco (Modro, 2006), como simples ficção ou entretenimento (Rosenstone, 2010).

Para além dessa utilização meramente ilustrativa das obras cinematográficas, que se contentam ao uso genérico em relação ao potencial que o filme possibilita (Cipolini, 2008; Barcelos, 2009; Lino,

2014; Medeiros, 2016), tem-se a percepção de que o texto fílmico possibilita uma experiência que pode afetar de modo mais intenso e de forma integral os sujeitos, ao considerarmos três dos principais canais de aprendizagem onde ele atua: “olhos, corpo e coração” (Rosenstone, 2010, p. 223). Ou seja, para além da esfera cognitiva, os filmes contribuem também nesse processo formativo que envolve a esfera das sensibilidades humanas – processos estes que se inter-relacionam, e não se dissociam ou se isolam como por muito tempo uma tradição de pensamento na cultura ocidental nos ensinou (Lago, 2014), que privilegiava a formação do sujeito cognitivo, racional, sem considerar o corpo e a experiência estética como partes de um mesmo núcleo (Ferrari, 2013).

Como podemos aprender com Valentina, de 9 anos, “cinema não é somente um passatempo, mas também um ponto de vista diferente, ideias diversas, concentração e atração, é introduzir-se em um mundo novo e fantástico” (Fantin, 2006, p. 251). Acreditamos que ao envolver a estética do cinema na formação de pedagogas/os e professores/as, temos condições de refletir sobre as múltiplas questões referentes à Educação, sendo uma delas a problemática que envolve as crianças e as infâncias na contemporaneidade.

Por isso, ao se trabalhar com essa perspectiva, que leva a sério o trabalho com filmes, promovendo uma reflexão que abrange a relevância do cinema em nossa sociedade e em nossa formação (Almeida; Ferreira-Santos, 2011), defende-se uma postura crítica e sensível, que situa a experiência estética em sua dimensão formativa (Santos, 2016). Logo, ponderar sobre os aspectos que provêm desse processo é uma maneira de tentar contribuir na produção de um outro imaginário/conhecimento/pensamento que envolve a Pedagogia e demais profissionais da Educação – tanto no ensino básico quanto no superior (Modro, 2006; Cipolini, 2008; Medeiros, 2012).

Tratar os filmes com seriedade, bem como levar a sério aqueles que trabalham com essa perspectiva, permite a abertura de outros modos de ver, pensar e refletir sobre o mundo, bem como sobre nós mesmos em nossos diferentes espaços de vivência e de atuação. Amplia-se a compreensão sobre diversas questões e contribui na formação dos sujeitos, de sua leitura e interpretação de mundo. E na tese que por ora se desenvolve, a perspectiva é justamente a de aproximar o cinema da Pedagogia para melhor compreender – e problematizar – a concepção de infâncias e a representação das crianças no contexto contemporâneo.

Como uma questão epistemológica das mais centrais à formação dos profissionais em Pedagogia, pensar as crianças e as infâncias no contexto contemporâneo amplifica o rol de estudos e pesquisas que as abordam, sob diferentes pontos de vista. Neste trabalho, questionamos sobre quais crianças e infâncias estamos tratando, quando percebemos que são muitas as que compõem as culturas nas sociedades, mas ainda é comum encontrarmos uma estereotipia que difunde imagens e discursos generalizantes sobre elas, difundindo uma imagem de criança esquemática e invariável, associada a um estatuto da verdade por meio da força do poder de representação que a imagem tem (Mirzoeff, 2003).

Logo, faz-se necessário perguntar *de que crianças estamos tratando na formação dos estudantes em Pedagogia, bem como de qual (ou de quais) infância(s) o(s) discurso(s) pedagógico(s) aborda(m) atualmente*. É neste sentido que os filmes podem contribuir para problematizar a questão, ao apresentar imagens desses sujeitos e dessa dimensão da vida que envolvem muitas e múltiplas realidades. Dentro dessa problemática, outra também se destaca: a do lugar, ou do papel, da arte no processo formativo dos discentes. Até que ponto os professores estão oferecendo aos estudantes a possibilidade de pensar tais questões por meio da arte? – nesse caso, da arte cinematográfica.

Como indica Sérgio Medeiros (2012), buscar outras epistemologias e metodologias com os filmes no contexto escolar é uma necessidade presente na formação discente. Ao relacionar o cinema à Pedagogia tem-se a possibilidade de refletir sobre a concepção de criança(s) e infância(s) trabalhada pelos(as) docentes, associando aos estudos contemporâneos de diferentes áreas do saber e campos de investigação. O intuito da tese é o de problematizar, por meio do cinema, as representações das crianças e as concepções de infâncias presentes no processo formativo de estudantes do curso de Pedagogia, a partir de conversas com professores do curso em duas instituições, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

OUTROS PROCESSOS, OUTRAS PRODUÇÕES

O doutorado não se resume somente a uma pesquisa de maior fôlego e profundidade, em que o pesquisador ou a pesquisadora passa quatro anos confinado a um processo de escrita, produção e análise de dados, qualificação, reescrita e defesa. Longe de uma imagem quase laboratorial de investigação, durante esse tempo somos atravessados por diversas experiências – pessoais e coletivas – que afetam de distintas maneiras o modo de ser e de produzir de cada um. Portanto, nestes pouco mais de três anos integrando o NICA e participando das ações por ele produzidas, foram muitas as aprendizagens que me têm me constituído como pesquisador.

Além disso, também não poderia deixar de citar as produções acadêmicas e as consequentes viagens que fazemos para participar de reuniões, congressos, seminários, eventos que se configuram como momentos ímpares na formação dos sujeitos, ao nos depararmos com uma série de saberes e práticas que elevam nosso potencial

acadêmico-profissional – e também humano. Desempenhando inúmeras funções (Campello, 2000), desde encontros que geralmente ajudam a aperfeiçoar nossas produções escritas ao passar pela leitura de outros estudiosos; aprofundamento do estado arte, quando temos acesso a novas produções temáticas; publicações geradas, que amplificam o debate; comunicação informal entre pares, que são tão importantes quanto as demandas formais (Meadows, 1998), os eventos de comunicação e produção científica são, portanto, tão relevantes quanto as produções escritas provenientes de nossos trabalhos.

Levando em consideração somente o ano de 2019, tive a oportunidade de realizar três dessas viagens formativas: uma para participar do Programa de Estímulo e Mobilidade e ao Aumento da Cooperação Acadêmica da Pós-Graduação (PROMOB), pela Universidade Tiradentes (Unit), em Aracaju/SE, onde pude criar e estabelecer contatos/conexões, compartilhar saberes e experiências, promover discussões e reflexões no âmbito acadêmico e para além dele, numa perspectiva de educação e de pesquisa ampliada e horizontal; outra para a cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo, onde pude participar, na companhia do amigo e colega do doutorado Machaia M. Mualaca, do VII Congresso Brasileiro de Educação (VII CBE), na Universidade Estadual Paulista (Unesp), também uma experiência que proporcionou aprendizados de diversas ordens, bem como acesso a obras que se tornariam seminais em minha tese; e mais uma para a cidade de Curitiba, no Paraná, na companhia de outras integrantes do NICA, para participar do XIV Congresso Nacional de Educação (XIV EDUCERE), realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Já em 2020, tive a oportunidade e o privilégio de representar o NICA no evento Jornadas de Amor às Infâncias II, realizado no Centro Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no espaço do coletivo Madre Tierra, que fica localizado na reserva biológica

do Lami, zona sul de Porto Alegre. Foram três dias entre 13 e 15 de março, de conferências com a educadora e musicóloga Lydia Hortélio. Uma viagem formativa que proporcionou encontros significativos em minha forma de estar no mundo.

Geralmente são em momentos como estes que estabelecemos intercâmbios de grande relevância em nossas vidas, tanto durante as grandes palestras como em meio aquele cafezinho (Meadows, 1998) entre um evento e outro da programação. Isso sem contar a possibilidade de uma formação cultural abrangente e inesperada, ao estarmos em outras cidades, em contato com outras culturas, conhecendo-as e nos conhecendo melhor. Outrossim, é comum que estes eventos contribuam ainda para encontrarmos obras que nos ajudarão a compor e estruturar nossos trabalhos – de monografia, dissertação ou tese¹.

Retomando as ações que envolvem o NICA, tomarei como base e exemplo duas que se desdobraram do Projeto de Extensão *Arte e Cultura na formação universitária e no território*, no período de maio de 2018 a março 2019, sob responsabilidade da profa. Monica Fantin com a participação de toda equipe (Fantin; Alves; Natera, 2019). A primeira refere-se à parceria com a Fundação Cultural Badesc e com a UFSC, onde o Núcleo promoveu, em ambas as instituições, uma sessão mensal denominada *Infância, Cultura e Arte*, que contava com a presença de, pelo menos, um dos integrantes de nosso grupo para trazer reflexões sobre o filme apresentado e realizando a mediação com o público.

O objetivo do projeto foi o de abrir um diálogo com os espectadores a partir dos temas então sugeridos. Essa ação

1 Cabe ressaltar que para que haja essa possibilidade presente na vida daqueles que seguem a carreira acadêmica, de viajar para eventos acadêmico-científicos, é imprescindível ter apoio e suporte financeiro institucional, pois sem tal ajuda fica muito difícil participar (ou mesmo ter ânimo para participar) de qualquer ação semelhante.

possibilitou uma troca de experiências e de saberes de grande relevância, uma vez que o diálogo atravessou os aspectos objetivos que os longas-metragens apresentaram, refletindo no modo subjetivo como cada indivíduo ali presente se relacionava com as obras, ao compartilhar experiências e pontos de vista que se articulavam às temáticas discutidas. Essa foi uma ação que, a nosso ver, contribuiu para ampliar o repertório cultural da comunidade e dos participantes do grupo, além de trazer discussões necessárias sobre a pluralidade da infância no contexto contemporâneo.

A segunda ação diz respeito ao projeto *Os filmes da minha vida – De acordo com as crianças*, realizado em parceria com a TV UFSC e que teve como objetivo a gravação de vídeos com crianças, estudantes da rede pública, em que elas comentam sobre os filmes que marcaram sua vida. A produção foi registrada em DVD e também lançada no final de 2019 na programação da TV UFSC. E é sobre este trabalho, que se desdobrou de minha jornada pelo doutorado, que relatarei brevemente a seguir.

OS FILMES DA MINHA VIDA

A Mostra Internacional de Cinema de São Paulo foi criada em 1977 pelo cineasta e crítico de cinema Leon Cakoff, durante a celebração dos trinta anos do Museu de Arte de São Paulo (MASP). O evento, que acontece anualmente, ganhou projeção e destaque, sendo hoje “um dos eventos mais aguardados pelo público amante de cinema no Brasil” (Jorge, 2014, p. 35). Desde 2008, Leon Cakoff, posteriormente em parceria com Renata de Almeida, promoveu, dentro da Mostra, um ciclo de encontros com artistas e amantes da sétima arte, em que estes são convidados para comentarem a respeito dos filmes que marcaram sua vida.

No ano seguinte, na 33ª Mostra, foi publicado, em parceria com a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, o primeiro livro que continha a reprodução desses depoimentos, que resultaria na coleção “Os filmes da minha vida”. Esse evento dentro da Mostra possibilitou o registro de memórias de grandes nomes do cinema mundial a respeito de obras que influenciaram sua formação e sua vida, dando também possibilidade de conhecermos um pouco sobre como elas foram fundamentais no processo formativo desses sujeitos.

Foi inspirado neste projeto, que envolve pessoas adultas falando sobre os filmes que marcaram sua vida, que pensei em desenvolver algo semelhante, mas com outro público: as crianças. Inserido dentro do já referido Projeto de Extensão e produzido como uma ação do Núcleo, em parceria com a TV UFSC (com produção de Laura Tuyama e Felipe Laval; gravação e edição de Thesta Marques; abertura de Andrei Krepsky de Melo; e sob minha coordenação), “*Os filmes da minha vida – De acordo com as crianças*” situa-se como um dos trabalhos que se desdobraram durante este tempo de doutorado.

No total foram dezesseis entrevistados, na faixa etária dos dez aos onze anos de idade, de uma turma do quinto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC)². Com o apoio das professoras Lara Duarte Souto-Maior, Nedi Von Fruaff e Carla Cristiane Loureiro, além do bolsista Mateus Moura Ferreira, que também realizaram entrevistas ao fim do processo (que entraram como bônus no DVD), foi possível realizar essa ação que nos demonstra o quanto para as crianças o valor que se afere um filme está, na maior parte das vezes, associado ao momento em que aquela obra esteve presente em sua vida. Mais que uma dimensão técnica-estética, as possibilidades de fruição da obra cinematográfica envolvem também dimensões “sócio-culturais e psicológicas” (Fantin, 2006, p. 123).

2 As gravações foram realizadas entre junho e outubro de 2018, mas a edição final só foi concluída no segundo semestre de 2019. Para a gravação, pedimos autorização da instituição, das professoras, dos pais e também dos próprios alunos.

Neste sentido, podemos apreender, por meio dessa experiência com as crianças que deram seu depoimento, o que também foi possível identificar em minha dissertação de mestrado, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), sob orientação da profa. Marizete Lucini, ao trabalhar com a experiência estética promovida pelos filmes com jovens de duas turmas do Colégio de Aplicação da UFS (CODAP/UFS), e que denominamos como os contornos da subjetividade.

SOBRE OS CONTORNOS DA SUBJETIVIDADE

Um filme tem o potencial de marcar a nossa vida por uma série de fatores. Às vezes estes fatores estão ligados aos aspectos técnico-estéticos das obras, e por isso as consideramos tão marcantes. Outras vezes os fatores se relacionam aos aspectos mais subjetivos, envolvendo nossa vida naquele momento em que as assistimos. "Além dos fatores temporais, espaciais e do contexto histórico em que o sujeito se encontra [...] temos que considerar também elementos subjetivos dessa experiência" (Santos, 2016, p. 107) e que fazem com que um filme seja tão marcante na vida de cada um.

A relação que estabelecemos com um filme vai se modificar a depender das circunstâncias históricas e subjetivas que temos com ele. É comum modificarmos nossa apreciação sobre determinadas obras quando a revemos depois de muito tempo, porque o que nos afetava no primeiro momento em que tivemos contato com ela talvez já não nos atinja mais com tamanha força, sem causar o mesmo impacto. A força do tempo opera em nós, em nosso imaginário, em nossos corpos e em nossas memórias, sendo difícil recapturar aquilo que sentimos sobre determinada experiência com os filmes.

David Gilmour relata que retorna “aos filmes antigos não apenas para revê-los, mas também com a esperança de reviver as sensações de quando os vi pela primeira vez. (Isso não se aplica apenas aos filmes, mas a tudo na vida.)” (Gilmour, 2009, p. 150). E muitas vezes é realmente isso que buscamos ao assistir tais obras. Todavia, nem sempre é possível sentir aquilo que esperávamos – no fundo sabemos não ser possível, mas ao menos desejamos e esperamos algo aproximativo àquilo que sentimos, uma vez que não é possível voltar exatamente à experiência em si.

De modo semelhante às águas de um rio que já não são mais as mesmas quando retornamos a elas, porque nós mesmos já não somos mais os mesmos, conforme refletira Heráclito de Éfeso (1973), neste caso os filmes ainda são os mesmos, nós é que não somos, não temos o mesmo olhar sobre eles e não passamos pela mesma experiência, porque os contornos da subjetividade que fizeram determinada obra ser marcante outrora correspondem agora ao campo da memória – lembrando que guardamos na memória justamente as experiências que são consideradas mais marcantes (Ricoeur, 2007).

No entanto, isso não impede que os novos contornos da subjetividade então presentes estabeleçam conexões e interações, ao acessar e despertar memórias e sensações que vêm à tona quando revemos determinadas obras. Ou que produzam outras experiências tão marcantes ou ainda mais significativas – como quando aquele filme que antes havíamos considerado maçante ou desprovido de sentido, agora nos eleva numa torrente de pensamentos e emoções inimagináveis. Os contornos da subjetividade “nos possibilita pensar a experiência com a obra em todos os seus contextos, não apenas os objetivos (onde a obra foi vista, com quem, quando, etc.), mas também os subjetivos (inerentes a cada um, por isso singulares)” (Santos, 2016, p. 107).

Para termos uma noção mais específica desses elementos, analisemos as falas de três dos jovens que colaboraram em minha pesquisa de mestrado, quando questionados sobre qual seria seus filmes prediletos ou aquele que considerava como os mais marcantes. Notaremos que as escolhas se associam ao que acontecia às suas vidas no momento em que assistiram tais obras.

Então, tem o “Titanic”, que pra mim eu tenho toda uma história com o filme, porque ele lançou em 1998, o ano em que eu nasci, só que quando ele lançou, acho que foi em abril ou março, algo assim, e minha mãe foi assistir. E aí minha mãe sempre me conta, toda vez que a gente assiste, ela sempre me conta quanto foi incrível, que era o navio enorme, preenchia a tela toda e etc. Aí eu só assisti, só tive a chance de assistir em casa. Aí teve recentemente, acho que em 2012, eles reformaram para 3D, e aí assistir aquilo lá no 3D foi muito, tipo, “Uoh!”, e foi com minha mãe, aí significou muito para mim, e realmente me marcou (*Ruan*, 17 anos).

[“O Turista”] Porque, assim, eu gosto muito dos filmes do Johnny Depp, e esse filme me deixa muito instigada e tem uma história meio particular, porque eu assisti com minha mãe, e foi um filme que eu assisti depois que minha mãe viajou, e voltou de uma viagem, e eu assisti com ela, então tem uma coisa mais particular. Não tem nada a ver com o conteúdo do filme, é mais pelo sentido que minha mãe viajou, aí ela voltou de muito tempo, aí eu fiquei com ela e a gente assistiu esse filme, então na minha cabeça gravou o momento do filme. Não tem muito a ver com o conteúdo (*Juliana*, 17 anos).

[“À Espera de Um Milagre”] Eu considero o melhor porque eu tava numa época difícil, e ele me colocou, assim, pra cima. “À Espera de Um Milagre” me fez ver as coisas de outro jeito [...]. Foi uma briga dos meus pais, e eu era pequeno, aí tinha os conflitos todos, e eu ficava meio pra baixo; e passou uma vez no SBT, de noite, aí eu comecei a assistir, sem interesse mesmo, aí foi rolando. Fiquei assistindo até o final, quase três horas eu acho de filme, terminou umas duas da manhã, bem tarde, e depois que eu assisti, não sei, só sei que melhorou, que sempre tem uma esperança, né? (*Gabriel*, 17 anos).

Ruan (17 anos), ao escolher “Titanic” (1997, de James Cameron), diz que tem “toda uma história com o filme”, relatando os detalhes dela, lembrando a estreia do filme – que no Brasil aconteceu na verdade em janeiro de 1998 –, que sua mãe foi em uma das sessões e desde então relatava a emoção que havia sentido. Na fala de *Ruan* fica evidente como os contornos da subjetividade influenciaram na escolha de “Titanic”, quando ele recorda o ano de lançamento do filme (o mesmo em que nasceu) e o fato de sua mãe ter assistido na época e sempre ter contado para ele de sua experiência; sendo que, quatorze anos depois, ele e sua mãe tiveram a oportunidade de rever, juntos, o filme no cinema.

A relação de *Juliana* (17 anos) com o filme “O Turista” (*The Tourist*, 2010, de Florian Henckel von Donnersmarck) se estabelece por dois fatos: primeiro porque ela gosta muito dos filmes do ator que interpreta um dos personagens principais; e segundo porque há um aspecto subjetivo que envolve sua experiência com a obra que a torna especial e singular: depois de sua mãe ter retornado de uma longa viagem este foi o primeiro filme que assistiram juntas, atribuindo à sua experiência uma particularidade. Para *Juliana*, o filme em si não representou tanto, foi um dos elementos dos contornos da subjetividade que fez sua memória registrar do momento e escolher aquele filme como o mais marcante.

Já *Gabriel* (17 anos), escolheu o longa-metragem “À Espera de Um Milagre” (*The Green Mile*, 1999, de Frank Darabont), e o considera como o melhor porque na época em que assistiu ele estava passando por uma situação familiar complexa, e a obra o colocou “pra cima”, possibilitando uma mudança de perspectiva. O filme, desse modo, apresentou uma dimensão terapêutica e psicológica importante (Botton; Armstrong, 2014). Podemos, ainda, usar este caso como “um exemplo do que o cinema é capaz, de como os filmes podem vencer suas defesas e realmente atingir seu coração” (Gilmour, 2009, p. 77).

Vejamos agora exemplos em relação às falas de algumas das crianças que colaboraram no projeto “*Os filmes da minha vida – De acordo com as crianças*”. Nos depoimentos a seguir poderemos notar alguns desses elementos em que novamente identificamos os contornos da subjetividade presentes na escolha das obras. Começamos com *Rafaela* (11 anos), que entre os filmes escolhidos cita “Carrossel: O Filme” (2015, de Alexandre Boury e Mauricio Eça) e “Titanic”:

[“Carrossel: O Filme”] [...] Eu amo ver Carrossel, não sei por que, acho que é criança numa escola, eu gosto muito. Aí eu fui ver com meu pai. E esse foi um momento único que fiquei com meu pai (*Rafaela*, 11 anos);

[“Titanic”] É um filme que marcou minha vida porque minha mãe, ela falou pra mim que esse foi o primeiro filme que ela viu no cinema. Porque ela mora no interior, aí ela namorou meu pai e eles foram no cinema a primeira vez juntos. Aí eu acho que minha mãe passou pra mim esse amor por Titanic (*Rafaela*, 11 anos).

Assim como *Ruan*, que anteriormente descreve sua relação com a obra “Titanic”, aqui *Rafaela* relata sua experiência também a partir daquilo que a mãe lhe contou a respeito do longa. Ela considera que a mãe lhe passou “esse amor por Titanic”, sendo tão forte e marcante por isso, e não somente pela história. Como na escolha de “Carrossel: O Filme”, onde está acentuado, além da imagem das crianças na escola, o elemento afetivo quando se refere à presença do pai. Agora atentemos ao que *Isabela* (11 anos) fala a respeito de suas escolhas:

[“Procurando Nemo”] Um filme que eu assisti quando eu era bem pequenininha. Foi um dos primeiros filmes que eu assisti. E esse filme eu assistia junto com meu irmão, era muito engraçado e divertido. Esse filme tem uma história muito linda, de você nunca desistir do que você gosta, do que você procura, do que você ama (*Isabela*, 10 anos).

[“Toy Story”] Outro filme que me marcou bastante foi o filme Toy Story, porque toda vez que eu assistia eu tava junto da minha família (*Isabela*, 10 anos).

Se a escolha por “Procurando Nemo” (*Finding Nemo*, 2003, de Andrew Stanton e Lee Unkrich) se deu, além do fato de ser “uma história muito linda”, por ter sido um dos primeiros filmes que ela assistiu, e que via junto com seu irmão, a opção por “Toy Story” (1995, de John Lasseter) também ressalta esse aspecto de ter a família próxima, pois ela sempre acompanhada de sua família. Percebemos o quanto a presença de familiares pode ser fundamental para que um filme fique registrado em nossa memória. Para finalizar, consideremos trechos das falas de *Hamabily* (11 anos), *Isadora* (11 anos), *Beatriz* (10 anos), *Marianny* (10 anos), *Maria Eduarda* (11 anos) e *Lui* (11 anos).

[“Jurassic World: O Mundo dos Dinossauros”] O Jurassic World também eu gosto muito porque eu vi com a minha família e eu não consigo fazer direito nada com eles, porque eles estão muito tempo trabalhando e meus pais moram separados, mas não são separados, daí esse dia eu consegui ficar junto com eles e a minha irmã (*Hamabily*, 11 anos).

[“Jurassic World: O Mundo dos Dinossauros”] Eu nunca tive um filme que marcou a minha vida, eu escolhi esse porque eu brinco muito com meu primo chamado Nicolas e ele tem até o lego que a gente fica brincando de dinossauro (*Isadora*, 11 anos).

[“Homem-Aranha: De Volta ao Lar”] O meu pai ele trabalhava muito, ele quase não conseguia ir. Ele teve um tempo pra ir ver o filme com a gente, e o filme foi bem engraçado, bem legal, gostei muito (*Beatriz*, 10 anos).

[“Thor Ragnarok”] Esse filme me marcou muito porque eu adoro Thor, ele é meu personagem favorito, e eu vi com as minhas melhores amigas (*Marianny*, 10 anos).

[“It – A Coisa”] Esse filme me marcou também porque eu vi com uma das minhas melhores amigas que faz muito tempo que não vejo ela (*Maria Eduarda*, 11 anos).

[“Jurassic World: O Mundo dos Dinossauros” e “Meu Malvado Favorito”] Jurassic ele marcou a minha vida porque sempre quando eu vejo ele eu lembro do meu melhor amigo, e também porque eu sempre gostei de dinossauros desde que eu era

pequeno. E o Meu Malvado Favorito eu gostei porque ele me lembra do meu pai (*Lui*, 11 anos).

Hamabily escolhe a obra “Jurassic World: O Mundo dos Dinossauros” (*Jurassic World*, 2015, de Colin Trevorrow) como a sua preferida devido ao fato de que foi naquele momento que conseguiu fazer algo com toda a família reunida, porque tanto o seu pai como sua mãe trabalham muito, inclusive “moram separados, mas não são separados”. Sua fala aproxima-se da de outras crianças, a respeito da relevância da presença familiar como um dos critérios para o filme ser marcante em suas vidas e ficar em suas memórias.

Isadora também escolhe o mesmo filme, assim como *Lui*, e se a fala dela reafirma a presença de um familiar, dessa vez seu primo, com quem ela brinca com o LEGO, até porque ela mesma menciona que nunca teve um filme que marcou sua vida, a fala de *Lui* evidencia outra presença, tão importante quanto a dos familiares, que são os amigos. Nesse caso, afirma que tal filme marcou sua vida porque sempre que o assiste ele lembra de seu melhor amigo, e também por gostar de dinossauros.

A presença dos amigos também está presente nas falas de *Marianny* e de *Eduarda*, quando, respectivamente, falam que “Thor: Ragnarok” (2017, de Taika Waititi) e “It – A Coisa” (*It*, 2017, de Andy Muschietti) foram marcantes por ter assistido com suas melhores amigas.

Novamente trazendo a presença paterna, *Lui* escolhe “Meu Malvado Favorito” (*Despicable Me*, 2010, de Pierre Coffin e Chris Renaud), pois o filme faz ele lembrar do pai. *Beatriz*, por sua vez, narra a experiência que teve com “Homem-Aranha: De Volta ao Lar” (*Spider-Man: Homecoming*, 2017, de Jon Watts) na presença também de seu pai, e assim como *Rafaela* e *Hamabily*, o fato de terem conseguido assistir ao filme juntos foi fundamental para que marcasse sua vida, considerando que ele trabalhava muito e “quase não conseguia ir”.

ALGUMAS PALAVRAS PARA CONCLUIR

Entre as narrativas das crianças do CA da UFSC e a dos jovens do CODAP da UFS, notamos que ambas transparecem elementos que podem ser identificados como os contornos da subjetividade inerentes a cada indivíduo, em suas experiências não apenas do filme, mas com o filme – ou as experiências que perpassam sua vida no momento em que assistiram tais obras. Estes elementos tornam-se, então, significativos na seleção de um filme e na relação que se estabelece com e a partir dele, algo que influencia diretamente no modo como conferimos relevância a uma obra cinematográfica.

Esse contexto, ou essa configuração que compõe os contornos da subjetividade, pode ser acessado em nossa memória quando assistimos a um filme (Santos, 2016), por isso mais que um valor técnico-estético, é possível evidenciar “o poder pedagógico e transformador do cinema” (Omelczuk; Fresquet; Santi, 2015). Isso atribui aos filmes um caráter de agente formador (Medeiros, 2016), e é por meio das participações afetivas (Morin, 1983) que eles se tornam tão significativos em determinados casos.

O cinema nos permite opções de fugas e reencontros (Morin, 1983), e a opção que escolhemos está ancorada ou orientada nos contornos da subjetividade presentes naquele momento. Nossas estruturas cognitivas e sensitivas podem ser acessadas e reelaboradas quando assistimos uma obra cinematográfica. Neste caso, configura-se como um processo de assimilação/identificação com a obra a um nível mais particular, íntimo, subjetivo, e que nos ajuda a compreender como um filme marca tão profundamente a vida de uma pessoa, independente de sua faixa etária, como pudemos identificar.

A reflexão até aqui empreendida teve o intuito de descrever uma das atividades produzidas pelo NICA e demonstrar que o processo

de doutorado significa mais do que a produção escrita de uma tese. Ao se deparar com diferentes pessoas, ideias e projetos, somos levados a percorrer outros caminhos que a princípio podem diferir de nossas teses, dissertações e monografias, mas que no fim das contas fortalece nossos trabalhos, pois nos fortalece como gente, e isso não se dissocia do que produzimos e fazemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *O cinema como itinerário de formação*. São Paulo, Képos, 2011.

BARCELOS, Patrícia. Cinema: temas contemporâneos. Imagens e sons - a construção de uma linguagem. *Salto para o futuro*, Rio de Janeiro/ RJ, ano XIX, nº 4, mai. 2009.

BOTTON, Alain de; ARMSTRONG, John. *Arte como terapia*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Encontros científicos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 55-72.

CIPOLINI, A. *Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo - SP, 2008. 159 p.

FANTIN, Monica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. 339 p.

FERRARI, Rodrigo D. *Ensinar-Aprender cinema através da percepção-cognição incorporada*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GILMOUR, David. *O clube do filme*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

HERÁCLITO. *Heráclito*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo, Abril Cultural, 1973.

JORGE, Marina Soler. Cinefilia contemporânea: a mostra internacional de cinema de São Paulo e seu público. *C&S*, São Bernardo do campo, v. 36, n. 1, p. 33-58, jul./dez., 2014.

LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação*: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2014.

LINO, Vitor Ferreira. *Da escola ao cinema, pelas trilhas de um projeto*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2014. 212p.

MEADOWS, Arthur Jack. *Communicating research*. San Diego, Academic Press, 1998.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. *Imagens educativas do cinema*. Curitiba: Appris, 2016.

_____. *Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2012.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paodós Ibérica, 2003.

MODRO, Nielson Ribeiro. *Cineducação 2: usando cinema na sala de aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983. (p. 145-172).

OMELCZUK, Fernanda; FRESQUET, Adriana; SANTI, Angela Medieros. Educação, cinema e infância: um olhar sobre práticas de cinema em hospital universitário. *Interface*, Botucatu/SP, v. 19, n. 53, p. 387-394, jun. 2015.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. São Paulo: Unicamp, 2007.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SANTOS, José Douglas Alves dos Santos. *Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. 215p.

SANTOS, José Douglas Alves dos Santos. 2019. *Infâncias na tela: múltiplos olhares. Representação das crianças no cinema e na Pedagogia*. Projeto de Tese. PPGE:UFSC, 2019.

COORDENAÇÃO DO NICA

Gilka Girardello

Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da Linha Educação e Comunicação. Possui graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pela New School for Social Research de Nova York e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Foi pesquisadora-visitante (Fulbright/Capes) no Programa de Educação Urbana da City University of New York e no Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq), pesquisa principalmente os seguintes temas: comunicação, cultura, infância, imaginação, narrativa e formação de professores.

E-mail: gilkagirardello@gmail.com

Monica Fantin

Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação. Doutora em Educação pela UFSC com Estágio no Exterior na Università Cattolica del Sacro Cuore, USCS, Milano, onde realizou o Pós-Doutorado em Estética no Departamento de Filosofia. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, (NICA/UFSC/CNPq). Articula ensino, pesquisa e extensão a partir dos temas da infância, cinema e educação; mídia-educação, tecnologias e cultura digital; formação de professores e dimensões estéticas na formação. Desenvolve parcerias com o Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media e all'Informazione (CREMIT/UCSC) e participa da Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigacion (ALFAMED).

E-mail institucional: monica.fantin@ufsc.br

E-mail pessoal: fantin.monica@gmail.com

Telma Aníta Piacentini (fundadora)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras SC, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, e estágio especializado na Università Degli Studi di Ferrara, Itália. Atualmente é

professora aposentada/voluntária da Universidade Federal de Santa Catarina, onde participa da coordenação e do repositório do Museu do Brinquedo no Projeto Pergamum da Biblioteca Universitária da UFSC. Criou o Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, o Núcleo de Pesquisa Infância Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq) e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura infantil, jogos e brincadeiras, imagens de infância, cultura da infância e identidade cultural. Desenvolve também trabalhos nas artes plásticas, notadamente pintura, desenho, aquarela, gravuras e sumi-ê.
E-mail: telma.anita@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alessandra Collaço da Silva

Doutoranda em Educação, na linha de Educação e Comunicação, pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2020). Mestre em Educação UFSC (2012). Bacharel em Cinema UFSC (2009). Professora de Cinema da Escola da Ilha - Florianópolis/ SC, desde 2008. Criadora da Ally Collaço - Escola de Cinema e Outras Artes, em Florianópolis - SC. Editora de vídeo. Possui experiência na área de design gráfico, edição e produção de audiovisual, além de dar oficinas e minicursos voltados para a educação e cinema.
Email: ally.collaco@gmail.com

Antônio Munarim

Professor Titular de Educação do Campo, da UFSC, aposentado. Graduado em Ciências Sociais pela Uniplac, Mestre em Educação e Trabalho pela Ufsc, Doutor em Educação pela PUC/SP. Pós-doutorado pela Unesp/ SP/Campus de Presidente Prudente. Foi o primeiro Coordenador-Geral de Educação do Campo da Secad/MEC (2004-2006).

Bárbara Malcut

Mestre em Educação, (UFSC, 2016), graduada em Comunicação (UTFPR, 2014) e com formação técnica como atriz (DRT26059). Possui experiência em comunicação, educação, artes e cultura. É autora de dois livros infanto-juvenis e um livro acadêmico na interface comunicação-teatro; foi proprietária da Cultura Útil Produções Artísticas, empresa de arte didática; roteirizou mais de 15 espetáculos; já trabalhou como professora de teatro e desenvolveu pesquisas na interface Mídia-Educação. Atualmente trabalha como professora e empreendedora no ramo de línguas estrangeiras e cursa formação em Psicanálise Clínica (Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica).
Email: barbamalcut@gmail.com

Elias Gilberto Filimone Djive

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática na Universidade Federal de Santa Maria, Graduado em Letras - Ensino de Língua Portuguesa (2008) – pela Universidade Eduardo Mondlane, em

Moçambique. É pesquisador e professor na Escola Superior de Jornalismo (Moçambique), em Cursos de Ciências da Comunicação e da Informação.
E-mail: eliasdjive@gmail.com

Eloiza Schumacher Corrêa

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Graduação em Pedagogia com Especialização em Alfabetização (UFSC). Coordenadora de Comunicação e Diretora Pedagógica da Escola Autonomia, de Florianópolis.
E-mail: eloiza@autonomia.com.br

Fábio Baracuhy Medeiros

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Educação pela mesma universidade, e pesquisador do Núcleo Infância Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq).
E-mail: fabiobmedeiros47@gmail.com

Fabio Lessa Peres

Mestre em Educação pela UFSC. Graduado em Psicologia pela UFSC. Especialista em Psicologia Transpessoal pelo Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba (ITECNE).
E-mail: peres.fabio@gmail.com

Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Mestre em Psicologia pela UFSC. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando na coordenação do Espaço Estético - CA/UFSC, do Polo UFSC Arte na Escola e desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão, nas seguintes áreas: ensino de arte, artes visuais, educação estética, arquivo escolar, arte na escola, formação de professores. Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas (1985) e especialização em Arte-Educação - Artes Plásticas (1988), pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.
E-mail: fabiola.costa@ufsc.br

Fernanda Lino

Mestre em Educação pela UFSC e Professora de Tecnologia Educacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Doutoranda em Educação, na linha Educação, Comunicação e Tecnologias, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: lino.nanda@gmail.com

Gabriela Spagnuolo Cavicchioli:

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013-2015), Pós-graduada nível de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2009-2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2009). Desde 2005 atua em projetos de pesquisa e extensão, principalmente no que se refere à interface Educação e Comunicação atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação comunitária, mídia e leitura crítica, novos letramentos, múltiplas linguagens, competências midiáticas e competências audiovisuais.

E-mail: gabi_uel@hotmail.com

Gislene Natera

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação (UFSC); Especialização- UNESP; Licenciada em Música-Belas Artes de São Paulo e Bacharelado em Música- Piano-UNICAMP. É professora efetiva da RME de Florianópolis/ SC. Tem experiência como professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) nos Departamentos: DMU, CEART e FAED, assim como em escolas básicas da rede particular de Florianópolis e São Paulo. Integrante do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq), tem como foco de pesquisa: educação musical, mídia-educação, formação de professores e pedagogia.

E-mail: gislenenatera@gmail.com

Iracema Munarim

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolveu tese acadêmica sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas do campo. Foi bolsista PDSE/CAPES com estágio junto à Università Cattolica del Sacro Cuore (Milão). Possui mestrado em Educação pela UFSC com estudo sobre o imaginário midiático e cultura de movimento das crianças, e graduação em Educação Física (Licenciatura Plena) também pela UFSC. Foi Chefe do Departamento de Tecnologias Educacionais (DTE), na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (FG-1) e exerce atualmente a função de Professora de Tecnologias Educacionais na mesma rede de ensino.

E-mail: ira.munarim@gmail.com

José Carlos S. Debus

Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Possui pós-doutorado pela Universidade de Évora (2019) e atualmente é professor colaborador da Unidade de Educação de Santa Catarina (UNIESC) - Florianópolis. É membro pesquisador do Núcleo Infância, Educação e Arte (NICA/UFSC/CNPq) e do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil (LITERALISE/UFSC). Atua na formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental dinamizando oficinas que articulam arte e produção do conhecimento a partir dos jogos dramáticos.
E-mail: zecadebus@gmail.com

José Douglas Alves dos Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, onde fez Pedagogia. Integrante do Núcleo Infância, Cultura, Comunicação e Arte (NICA/UFSC/CNPq). Escritor e Desmistificador de Dálias.
E-mail: jdneo@hotmail.com

Juliana Achcar

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, é graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (UFSC). Atuou como professora na educação de jovens e adultos e coordenou formações de educadores na perspectiva da educação popular (PRONERA/UFSC) e intercultural (MOVER/UFSC). Foi professora em educação infantil em escolas de pedagogia Waldorf e da rede municipal de Florianópolis. Atualmente ministra cursos pedagógicos para famílias e professores e integra o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq).
E-mail: ju.acolher@gmail.com

Juliana Costa Muller

Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE/UFSC) com estágio no exterior na Università Cattolica Del Sacro Cuore (Milão/Itália). Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional (FMP) e em Design Instrucional para EaD (FACEL) e Curso de aperfeiçoamento no Centro Internazionale Loris Malaguzzi (RE/IT). Pedagoga (USJ), é pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq). Desenvolve estudos sobre a infância e famílias, tecnologias

digitais e crianças; múltiplas linguagens infantis; consumo infantil. Atualmente é Professora da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).
E-mail: julianamuller.formacao@gmail.com

Karin Cozer de Campos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). É professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Além de pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq), integra o Grupo de Pesquisa Educação, Criança e Infância (UNIOESTE). Tem experiência na área da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores, com pesquisa nos seguintes temas: narração oral de histórias, infância, cultura, Literatura Infantil e formação de professores.
E-mail: karincozer@gmail.com

Karin Zapelini Orofino

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na Linha Educação e Comunicação (2017). Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), na Linha Ensino das Artes Visuais (2010). Licenciada em Artes Visuais, pela UDESC (2011) e também bacharel em Design Gráfico, pela UFSC (2006). Integrante do grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq) e do grupo de estudos do Instituto Arte na Escola - Polo UFSC. Atualmente pesquisa sobre temas relacionados à Arte contemporânea, Educação, Ensino de Artes Visuais, Curadoria, Mediação e Criança.
E-mail: karinorofino@yahoo.com.br

Karine Joulie Martins

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (2020), onde também fez Mestrado na linha de Educação e Comunicação. Bacharel em Cinema com experiência em produção, atua na formatação e realização de projetos culturais, na programação e mediação de cineclubes, mostras e festivais de cinema – especialmente voltados para a infância, educação e Direitos Humanos. Também desenvolve oficinas isoladas e projetos de formação de professores para o trabalho com cinema na escola e com as imagens produzidas por crianças em contextos de oficinas de cinema.
E-mail: karinejoulie@gmail.com

Lenice Cauduro

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação e Comunicação. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC e Mídias na Educação pela FURG/MEC. Pedagoga e Orientadora Educacional efetiva no Colégio Municipal Maria Luiza de Melo em São José, SC, onde atuou desde 2002 desenvolvendo projetos e pesquisas com o intuito de aprimorar o processo educativo. Desde 2015 é Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São José onde planeja, assessora, executa e avalia ações que visam qualificar a educação pública.
E-mail: lenicecauduro@yahoo.com.br

Leopoldo Nogueira e Silva (Leo Nogueira Paqonawta).

Pedagogo, Mestre em Educação (2011 - Educação e Comunicação) e Doutor "Doutotoro" (2018 - Educação e Infância) no PPGE/UFSC. Artista Gráfico e Professor/Coordenador (Mídia) Pedagógico dos Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Florianópolis, atua em temas relacionados a: Telejornal e Crianças, Telejornal Com Textos e em Contextos Escolares e Educativos, Educação e Pedagogia Espírita, e Educação e Imaginação/ Imagem-em-Ação. Também atua como Filosofmediador, Filosofanteador, Catador de Histórias, Palhaço, Artista, Poeta, Navegante do Cosmos para re-en-cantar o Mundo com as Crianças Filosofantes. "Eu sei, vocês não vão saber... Sou do Mundo, Sou Minas Gerais".
E-mail: leonogueiramg@gmail.com

Lídia Miranda Coutinho

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação pela UDESC e Jornalista pela UNISUL. Pesquisadora da cultura digital, mídia-educação, currículo e formação de professores. Trabalha com plataformas digitais interativas, designer educacional, formação audiovisual, roteiro e produção de vídeos.
E-mail: lidiamirandacoutinho@gmail.com

Lizyane F. Silva dos Santos

Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC/CNPq), é pedagoga pela mesma universidade. Tem Especialização em Gestão e Metodologia do Ensino pela Faculdade Dom Bosco (2010), em Educação Infantil pela UFSC (2012), e em Tecnologias da Informação e Comunicação e técnicas de Ensino pela UTFPR (2018). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância,

Comunicação, Cultura e Arte, (NICA/UFSC/CNPq). Atualmente é Professora Efetiva da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis.
E-mail: lizyane@gmail.com

Lyana Thédiga de Miranda

Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Jornalista e publicitária. Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB) onde atua no curso Técnico de Produção de Áudio e Vídeo, nas modalidades Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Subsequente e Proeja. É pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq), do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Formação Docente e Tecnologias (ForTec/PUC-Rio/CNPq). Pesquisa temas ligados à Mídia-Educação, com ênfase em: Metodologias ativas, Integração das TIC no ambiente escolar, Cultura audiovisual, Competências digitais e midiáticas, Crianças e tecnologias digitais móveis, Formação de Professores.
E-mail: lyanathediga@gmail.com

Maria Cristina Diederichsen

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela mesma universidade. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, trabalha como professora de Arte no Ensino Fundamental desde 1986. Leciona atualmente na Rede Municipal de Florianópolis.
E-mail: timtim54@gmail.com

Patricia Biegging

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. É parecerista do Programa FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em projetos de mestrado e doutorado. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. É diretora executiva da editora Pimenta Cultural. Leciona em disciplinas de cursos do programa de pós-graduação em Comunicação, Design e Novas Mídias.
E-mail: patricia@pimentacultural.com

Roberta Consiglio de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, é graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Possui experiência na área de Educação Infantil, e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como professora de inglês e professora auxiliar. Atualmente trabalha como professora dos Anos Iniciais, na Rede Municipal de Santo Amaro da Imperatriz.

E-mail: roberta.consiglio@gmail.com

Rodrigo Duarte Ferrari

Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2015). Com mais de dez anos de experiência profissional, trabalha com ensino, pesquisa, criação, desenvolvimento de tecnologias digitais e produtos midiáticos. Atualmente é programador, desenvolvedor e pesquisador de tecnologias educacionais e de pesquisa na Auckland University of Technology, Te Ara Poutama - Faculdade Maori de estudos e desenvolvimento de indígenas. A curiosidade fundamental de sua trajetória acadêmica e profissional é a fenomenologia do conhecer que emerge como experiência através do entrelaçamento corpo-mente-mundo. O desenvolvimento desta pesquisa é um trabalho de uma vida, ainda longe de conclusão. Para mais informações visite <https://www.flowception.com/>.

E-mail: rd.ferrari@gmail.com

Roselete Fagundes de Aviz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde também realizou estágio pós-doutoral. É graduada em Letras pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), mestra em Educação pela UNIVALE. É professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade de Santa Catarina (UFSC), na Área Educação e Infância e pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq). Entre 2009 e 2012 foi bolsista de doutorado CAPES e realizou um estágio sanduíche (2010) na Universidade Eduardo Mondlane – Centro de Estudos africanos – Moçambique.

E-mail: roseaviz@hotmail.com

Sandra Eckschmidt

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora da Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf Casa

Amarela e da Formação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis. Conselheira do Projeto Território do Brincar. Atua na área da infância, do brincar, educação infantil, pedagogia Waldorf e narrativas autobiográficas sobre a infância. Pesquisadora no Núcleo Infância, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq). Professora convidada do Centre of Creative Education de Cape Town, África do Sul (2015) e autora dos livros, "A Arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre sua infância" e "Ndiphilile, eu estou viva".
E-mail: sandra.eckschmidt@gmail.com

Simone Soler

Mestre em Educação e graduada em pela Universidade Federal de Santa Catarina.)Pós-graduação em nível especialização em Práticas Pedagógicas interdisciplinares na educação infantil, séries iniciais, ensino médio e superior pela Faculdades Integradas UNIVEST (2005); Professora efetiva desde 2006 de educação infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Tem experiência em Educação do campo, educação de jovens e adultos, educação infantil e assessoramento pedagógico.
E-mail: simonesoler@gmail.com

Suleica Fernanda Biesdorf Kretzer

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, possui Especialização em Alfabetização e em Gestão de Tecnologias Aplicadas a Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Graduada em Pedagogia pela UFSC. Atuou na Formação Continuada de Professores na área da Tecnologia Educacional na Secretaria de Educação de Florianópolis, onde coordenou o espaço informatizado de escolas de Florianópolis. Foi Tutora de Estágio Curricular na Formação a Distância no Curso de Pedagogia na UDESC. É Professora nos Anos Iniciais na Prefeitura de Florianópolis e Assessora Pedagógica e Multiplicadora.
E-mail: suleica.pmf@gmail.com

Thais Ehrhardt de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Especialista em Docência na Educação Infantil pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil – UFSC/MEC. Já atuou como tutora de EAD pela UDESC no curso de Pedagogia. Atualmente atua como professora do quadro efetivo na Rede Municipal de Florianópolis.
E-mail: thaisehrhardt@hotmail.com

Viviane Lima Ferreira

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada e Bacharelada em Letras Francês pela mesma universidade. Veio de São Paulo com o sonho de se tornar escritora, acabou virando pesquisadora e professora. Com experiência em Educação Popular nos contextos do campo, no interior de Santa Catarina, e na cidade como professora da rede estadual e, atualmente, no acolhimento de refugiados.

E-mail: viviane.fer@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

adultos 25, 30, 37, 44, 49, 51, 62, 84, 106,
118, 185, 186, 191, 229, 245, 247, 248,
252, 284, 286, 305, 342, 371, 374, 377,
381, 385, 475, 476, 478, 479, 481, 483,
485, 486, 487, 488, 490, 492, 493, 532,
544, 599, 605, 607, 612, 616, 642, 649,
677, 682

Aluno 22, 59, 231, 291, 292, 293, 315

Anos Iniciais 19, 99, 103, 109, 110, 113,

383, 384, 590, 630, 678, 679, 681, 682

aprendizagem 20, 51, 59, 64, 67, 103, 104,

110, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126,

129, 130, 133, 137, 138, 146, 150, 152,

158, 161, 163, 167, 168, 170, 171, 173,

174, 179, 241, 245, 249, 255, 256, 294,

296, 298, 300, 302, 304, 313, 314, 319,

329, 336, 340, 343, 345, 355, 358, 359,

360, 361, 362, 363, 364, 384, 389, 390,

392, 393, 397, 400, 403, 406, 409, 413,

414, 449, 455, 466, 511, 516, 518, 519,

520, 525, 538, 551, 557, 559, 560, 561,

562, 564, 565, 583, 598, 612, 643, 654, 655

arte 15, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 34, 37,

42, 51, 53, 54, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 73,

76, 100, 102, 105, 116, 143, 170, 178, 210,

223, 224, 228, 229, 238, 263, 342, 421,

423, 434, 442, 456, 464, 465, 466, 467,

468, 469, 471, 472, 494, 496, 498, 499,

502, 505, 510, 511, 512, 514, 516, 517,

518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525,

526, 527, 528, 529, 530, 569, 572, 573,

575, 577, 578, 579, 581, 583, 584, 586,

587, 588, 648, 652, 656, 658, 660, 674,

675, 677

audiovisual 23, 24, 45, 47, 62, 79, 80, 81,

89, 156, 164, 178, 227, 228, 229, 237, 336,

339, 340, 341, 346, 347, 365, 378, 395,

398, 401, 403, 404, 405, 406, 410, 412,

436, 447, 448, 449, 451, 452, 453, 455,

532, 541, 549, 603, 611, 634, 674, 679, 680

autonomia 26, 151, 182, 305, 392, 441,

550, 551, 552, 553, 554, 556, 557, 558,

559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566,

567, 568, 630, 675

B

brincadeira 19, 20, 25, 26, 78, 103, 104,

111, 115, 116, 126, 139, 204, 205, 206,

208, 220, 298, 305, 371, 372, 430, 431,

475, 478, 480, 483, 493, 518, 520, 523,

524, 529, 544, 546, 590, 591, 593, 594,

596, 597, 598, 599, 600, 645, 646

Brinquedo 17, 19, 29, 30, 31, 38, 39, 104,

380, 673

Bullying 21, 201

C

Campo 172, 316, 317, 318, 320, 321, 322,

323, 324, 325, 326, 332, 333, 334, 393,

403, 645, 647, 650, 674

cinema 21, 23, 26, 47, 63, 64, 67, 74, 75,

88, 97, 132, 133, 164, 170, 178, 226, 227,

228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235,

236, 237, 238, 354, 355, 358, 359, 360,

361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368,

445, 482, 531, 532, 533, 534, 535, 538,

547, 548, 549, 644, 653, 654, 655, 656,

657, 660, 661, 665, 666, 669, 670, 671,

672, 674, 678

Computador 22, 59, 291, 292, 293, 315

comunicação 15, 16, 19, 24, 42, 61, 66,

70, 72, 75, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 93,

94, 126, 131, 141, 142, 145, 150, 153, 154,

161, 163, 165, 170, 171, 173, 174, 178,

182, 183, 186, 187, 188, 189, 192, 199,
209, 221, 229, 240, 245, 246, 247, 249,
254, 255, 257, 280, 289, 312, 314, 317,
319, 338, 339, 342, 343, 346, 371, 376,
395, 396, 397, 399, 400, 401, 403, 406,
408, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 438,
440, 443, 444, 449, 490, 496, 498, 537,
542, 547, 552, 553, 560, 561, 565, 566,
567, 604, 605, 634, 635, 658, 672, 674, 676
coordenadoras 19, 20, 140, 141, 144, 145,
147, 148, 149
corporeidade 23, 40, 41, 42, 46, 48, 54,
57, 65, 67, 68, 178, 358, 359, 362, 363,
516, 583
crianças 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 30, 36, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 93,
95, 96, 97, 100, 102, 103, 104, 106, 108,
109, 110, 111, 113, 114, 115, 120, 121,
122, 123, 124, 129, 131, 132, 133, 143,
152, 155, 157, 176, 177, 178, 179, 180,
181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189,
190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207,
208, 219, 220, 223, 228, 229, 245, 247,
248, 252, 258, 277, 278, 279, 281, 282,
283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 292,
294, 295, 296, 297, 302, 303, 305, 308,
311, 313, 317, 324, 329, 330, 331, 339,
342, 343, 352, 370, 371, 372, 373, 374,
375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 384,
385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392,
393, 394, 395, 396, 401, 402, 403, 405,
412, 414, 415, 416, 418, 419, 420, 421,
422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429,
430, 431, 432, 433, 434, 435, 443, 444,
449, 454, 475, 476, 477, 478, 479, 480,
481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488,
489, 490, 491, 492, 493, 509, 516, 517,
518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525,
526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533,
534, 535, 536, 538, 540, 542, 544, 545,
546, 547, 548, 549, 550, 551, 555, 563,
567, 570, 590, 591, 594, 595, 596, 597,
598, 599, 600, 603, 604, 605, 606, 607,
608, 609, 611, 612, 613, 614, 615, 616,
617, 618, 619, 622, 634, 638, 639, 641,
642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649,
650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657,
660, 661, 662, 666, 668, 669, 671, 676, 678
criativa 20, 134, 159, 160, 161, 162, 171,
172, 252, 374, 376, 396, 414, 538, 575, 643
crítica 20, 41, 52, 53, 57, 68, 71, 84, 97,
112, 133, 134, 146, 159, 160, 161, 162,
167, 168, 171, 172, 178, 186, 199, 207,
226, 229, 235, 247, 252, 321, 330, 331,
341, 342, 345, 346, 347, 349, 355, 361,
374, 376, 382, 414, 463, 503, 520, 533,
538, 540, 543, 557, 559, 565, 566, 579,
592, 642, 643, 655, 676
cultura 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27, 30,
33, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54,
56, 57, 59, 61, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72,
74, 75, 79, 80, 85, 93, 97, 103, 104, 110,
113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 126,
133, 134, 137, 139, 141, 142, 143, 145,
146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155,
156, 161, 162, 169, 170, 171, 172, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 187, 192, 193,
197, 198, 199, 209, 221, 222, 223, 224,
229, 238, 248, 252, 258, 268, 286, 287,
289, 302, 307, 324, 341, 342, 343, 348,
352, 353, 364, 365, 370, 371, 372, 374,
376, 381, 382, 385, 396, 397, 398, 401,
406, 412, 413, 415, 416, 421, 423, 424,
433, 446, 447, 448, 449, 451, 452, 455,
499, 500, 504, 505, 508, 509, 512, 521,
522, 524, 527, 529, 535, 547, 553, 560,
567, 574, 581, 586, 606, 607, 609, 613,
616, 617, 618, 621, 622, 623, 624, 625,
627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 635,
636, 638, 639, 640, 641, 643, 644, 645,

646, 647, 649, 650, 651, 652, 655, 671,
672, 673, 674, 676, 678, 679
cultura digital 19, 24, 27, 41, 48, 49, 53, 54,
57, 61, 65, 120, 121, 141, 142, 147, 148,
150, 151, 152, 154, 155, 156, 172, 177,
178, 180, 181, 248, 396, 398, 406, 413,
416, 617, 618, 621, 623, 624, 625, 627,
628, 629, 630, 631, 632, 633, 672, 679

D

Desigualdade 23, 383
diferenças 36, 83, 196, 201, 207, 227, 294,
321, 344, 361, 392, 393, 408, 446, 498,
533, 539, 570, 574, 576, 617
digital 19, 20, 22, 23, 24, 27, 39, 41, 47, 48,
49, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 65, 76, 120, 121,
141, 142, 145, 147, 148, 150, 151, 152,
154, 155, 156, 170, 172, 177, 178, 180,
181, 193, 248, 258, 259, 292, 299, 300,
301, 303, 307, 309, 311, 313, 314, 315,
316, 327, 328, 330, 332, 334, 336, 337,
339, 340, 342, 346, 348, 351, 352, 353,
384, 387, 389, 390, 393, 396, 397, 398,
405, 406, 410, 413, 415, 416, 454, 455,
549, 603, 605, 606, 611, 616, 617, 618,
619, 621, 623, 624, 625, 627, 628, 629,
630, 631, 632, 633, 634, 651, 672, 679
Docência 27, 453, 620, 682
doutorado 17, 22, 23, 24, 25, 27, 42, 62, 65,
66, 67, 260, 261, 316, 358, 395, 418, 419,
441, 456, 494, 514, 515, 533, 548, 550,
569, 602, 603, 604, 605, 613, 615, 620,
621, 651, 652, 653, 654, 657, 658, 660,
661, 670, 672, 674, 677, 680, 681

E

educação 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25,
26, 27, 35, 38, 39, 41, 42, 46, 47, 49, 50,
55, 56, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 71, 72, 73,
75, 76, 78, 79, 81, 84, 91, 96, 97, 100, 101,
102, 105, 108, 112, 113, 116, 118, 120,
133, 134, 139, 141, 142, 143, 145, 146,

147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156,
157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165,
168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
177, 178, 180, 181, 182, 186, 187, 192,
209, 212, 213, 217, 224, 229, 237, 238,
239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256,
257, 258, 259, 277, 278, 279, 281, 282,
283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 292,
293, 294, 304, 311, 313, 314, 317, 318,
319, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328,
331, 332, 333, 334, 336, 338, 340, 341,
342, 343, 344, 349, 350, 351, 352, 355,
358, 359, 361, 362, 364, 365, 369, 370,
371, 372, 373, 374, 375, 377, 379, 380,
381, 382, 385, 389, 393, 398, 400, 406,
412, 414, 415, 416, 417, 427, 434, 440,
442, 443, 445, 449, 455, 458, 476, 477,
478, 485, 491, 494, 495, 496, 498, 499,
505, 506, 513, 519, 520, 528, 529, 530,
533, 536, 538, 540, 547, 548, 549, 550,
551, 552, 553, 554, 556, 557, 558, 559,
560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567,
568, 570, 574, 576, 578, 579, 580, 584,
585, 586, 590, 592, 599, 600, 603, 604,
605, 608, 618, 622, 624, 625, 627, 630,
633, 634, 637, 638, 642, 643, 644, 650,
651, 652, 658, 670, 671, 672, 674, 675,
676, 677, 678, 679, 682
educação básica 101, 293, 294, 442,
548, 638
educação contemporânea 15, 163, 284, 519,
564, 642
Engenho 19, 78, 84, 86, 88, 90
ensino 15, 16, 21, 27, 38, 47, 64, 67, 100,
102, 103, 116, 125, 142, 143, 145, 149,
150, 152, 154, 155, 156, 160, 161, 162,
163, 170, 171, 173, 174, 175, 217, 230,
239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257,
258, 294, 300, 302, 303, 304, 340, 343,

355, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
365, 380, 391, 392, 396, 397, 400, 406,
413, 421, 434, 445, 452, 453, 510, 516,
520, 538, 551, 556, 557, 558, 559, 560,
561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568,
615, 621, 636, 654, 655, 661, 671, 672,
675, 676, 677, 681, 682
ensino médio 21, 230, 239, 240, 241, 258,
682
escolas 20, 21, 22, 33, 35, 37, 49, 51, 58,
60, 62, 63, 66, 71, 100, 101, 102, 106, 107,
110, 126, 133, 134, 135, 136, 140, 141,
143, 144, 145, 146, 150, 151, 154, 157,
160, 164, 165, 167, 170, 174, 187, 191,
192, 201, 207, 215, 220, 230, 239, 240,
243, 250, 252, 254, 255, 256, 258, 259,
292, 297, 303, 306, 313, 316, 317, 318,
319, 320, 324, 325, 326, 327, 328, 329,
330, 331, 332, 333, 349, 351, 365, 384,
385, 387, 393, 402, 405, 421, 438, 516,
532, 534, 557, 558, 560, 561, 563, 567,
570, 576, 582, 586, 595, 617, 621, 622,
623, 624, 625, 627, 630, 631, 676, 677, 682
escolas públicas 21, 35, 60, 62, 66, 141,
143, 160, 170, 239, 240, 258, 303, 385,
402, 421, 532
experiência 19, 21, 24, 26, 43, 44, 49, 51,
53, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 89, 94, 104, 105,
108, 111, 125, 130, 131, 138, 142, 177,
211, 213, 216, 219, 220, 227, 228, 229,
230, 233, 263, 264, 271, 286, 315, 331,
355, 361, 378, 382, 385, 387, 390, 393,
396, 399, 400, 404, 413, 419, 420, 421,
422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429,
430, 431, 432, 433, 435, 437, 441, 442,
443, 445, 446, 449, 456, 461, 462, 463,
465, 471, 473, 476, 478, 479, 497, 499,
503, 506, 509, 510, 515, 516, 518, 521,
522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529,
531, 532, 534, 544, 547, 548, 563, 566,
567, 569, 570, 572, 574, 575, 581, 583,

584, 586, 588, 595, 620, 621, 624, 629,
632, 633, 654, 655, 658, 662, 663, 665,
666, 668, 671, 673, 674, 676, 678, 681,
682, 683

F

filmes 27, 28, 52, 133, 146, 164, 169, 191,
199, 226, 228, 230, 231, 232, 235, 237,
307, 342, 360, 361, 362, 365, 367, 372,
373, 442, 445, 532, 538, 539, 540, 544,
547, 642, 648, 651, 653, 654, 655, 656,
657, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666,
667, 669, 671
formação 16, 17, 20, 22, 23, 33, 38, 42, 46,
49, 50, 54, 67, 68, 70, 74, 76, 91, 98, 100,
102, 103, 109, 110, 114, 115, 121, 125,
130, 133, 139, 143, 144, 147, 148, 149,
151, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 162,
163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 180, 181, 186, 187,
192, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 219,
223, 234, 235, 240, 241, 242, 243, 245,
248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 287,
292, 293, 298, 299, 301, 302, 309, 310,
311, 312, 319, 329, 330, 338, 341, 343,
352, 353, 355, 374, 379, 381, 384, 386,
387, 389, 391, 392, 393, 396, 397, 415,
419, 424, 432, 438, 442, 445, 446, 452,
454, 457, 463, 485, 489, 516, 519, 528,
532, 533, 535, 548, 551, 559, 562, 565,
566, 570, 584, 604, 616, 618, 619, 622,
623, 624, 625, 627, 629, 630, 635, 636,
638, 643, 644, 651, 652, 654, 655, 656,
657, 659, 661, 670, 671, 672, 674, 675,
676, 677, 678, 679

H

histórias 15, 24, 26, 27, 50, 51, 64, 73, 80,
91, 97, 124, 211, 213, 219, 222, 223, 224,
228, 233, 258, 325, 381, 387, 390, 392,

393, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424,
425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432,
433, 434, 477, 481, 500, 504, 510, 541,
581, 589, 590, 591, 593, 594, 595, 596,
599, 601, 605, 626, 645, 647, 648, 650, 678

I

identidades 123, 124, 133, 197, 227, 506,
511, 573, 574, 581, 626, 631, 647
imagens 19, 26, 33, 39, 40, 41, 42, 46, 51,
53, 57, 58, 62, 63, 64, 67, 70, 82, 83, 84,
85, 86, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 126, 127,
132, 137, 156, 170, 180, 183, 198, 199,
218, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 232,
233, 234, 268, 307, 311, 341, 342, 343,
346, 347, 350, 357, 364, 373, 384, 405,
427, 447, 458, 462, 471, 472, 497, 511,
534, 535, 540, 541, 542, 543, 544, 545,
546, 548, 578, 580, 585, 603, 647, 656,
673, 678
imaginação 26, 53, 57, 61, 64, 65, 72, 80,
97, 104, 123, 199, 213, 214, 216, 217, 218,
219, 221, 222, 224, 381, 387, 402, 427,
431, 432, 434, 496, 523, 535, 574, 577,
578, 581, 594, 596, 597, 600, 618, 643,
648, 672
inclusão 20, 22, 59, 116, 141, 143, 145,
152, 289, 292, 297, 299, 301, 303, 307,
313, 315, 316, 320, 327, 328, 330, 331,
339, 547, 606, 632
infância 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 30,
33, 41, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
62, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 97, 112, 139,
172, 179, 180, 185, 186, 197, 210, 211,
212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221,
222, 224, 236, 278, 281, 282, 283, 286,
287, 289, 290, 371, 376, 380, 381, 423,
424, 433, 445, 456, 457, 458, 463, 465,
481, 483, 488, 492, 520, 521, 524, 525,
529, 530, 548, 549, 563, 566, 569, 571,
581, 582, 583, 593, 595, 596, 599, 600,
603, 605, 606, 607, 611, 615, 617, 636,

638, 642, 643, 651, 652, 656, 657, 660,
671, 672, 673, 677, 678, 682
informação 81, 82, 146, 153, 161, 170, 173,
174, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 213,
240, 249, 253, 254, 255, 257, 258, 296,
305, 306, 308, 312, 331, 338, 342, 346,
349, 357, 358, 449, 451, 560, 564, 642, 670
interatividade 25, 121, 124, 128, 152, 181,
514, 519, 524, 525
interface 16, 25, 62, 66, 161, 166, 178, 244,
443, 445, 449, 494, 496, 498, 674, 676
intolerância 21, 201, 203, 207, 227, 609
invisível 19, 29, 38, 237, 367

J

jogadores 20, 117, 118, 119, 120, 122, 124,
127, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 138,
139, 348
jogos 20, 50, 58, 62, 64, 70, 103, 105, 113,
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
137, 138, 179, 188, 200, 295, 300, 308,
346, 407, 544, 577, 603, 606, 609, 610,
611, 612, 614, 615, 644, 673, 677

L

Literacies 23, 334, 335, 350, 354, 634
ludicidade 19, 25, 41, 52, 54, 67, 103, 430,
432, 514, 518, 520, 521, 522, 523, 524,
525, 527, 643

M

meios 51, 81, 82, 83, 85, 93, 94, 97, 124,
125, 126, 128, 134, 141, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 152, 153, 154, 160, 161,
162, 163, 168, 171, 172, 178, 180, 183,
185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 199,
241, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 254,
255, 259, 289, 302, 317, 325, 327, 331,
332, 338, 339, 341, 342, 343, 346, 444,
449, 450, 517, 535, 561, 565, 567, 611,
633, 654

memória 19, 21, 25, 30, 62, 63, 64, 89, 94,
111, 135, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
222, 261, 268, 295, 311, 312, 324, 427,
428, 458, 459, 461, 494, 495, 496, 497,
498, 500, 501, 503, 510, 511, 512, 578,
587, 641, 663, 665, 667, 669, 671
mídia 16, 19, 20, 23, 25, 26, 40, 41, 42, 45,
46, 47, 49, 50, 52, 57, 58, 59, 63, 64, 68,
70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 91, 96, 97, 111, 115, 118, 125, 127,
128, 134, 137, 138, 139, 142, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154,
155, 158, 160, 162, 168, 172, 173, 174,
175, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 192,
197, 198, 199, 200, 208, 224, 229, 237,
238, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248,
249, 251, 252, 253, 258, 289, 297, 305,
314, 318, 319, 336, 345, 348, 352, 369,
370, 371, 374, 380, 381, 382, 385, 393,
412, 415, 421, 440, 445, 452, 476, 492,
529, 535, 536, 538, 540, 543, 546, 547,
549, 603, 607, 611, 619, 625, 631, 634,
636, 638, 640, 642, 651, 670, 672, 676, 679
mídia-educação 16, 19, 20, 23, 26, 42, 46,
47, 50, 58, 59, 63, 73, 75, 76, 78, 79, 81,
84, 91, 96, 97, 118, 134, 145, 147, 148,
149, 152, 153, 155, 160, 173, 177, 178,
180, 181, 186, 192, 229, 237, 240, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252,
258, 314, 318, 319, 369, 385, 393, 440,
445, 538, 540, 547, 603, 625, 638, 642,
670, 672, 676, 679
Minuto 21, 225, 230, 232, 233, 235, 236
motivação 20, 159, 160, 162, 167, 168, 172
multissensorialidade 25, 67, 68, 514, 519,
520, 521, 522
Museu 17, 19, 25, 29, 30, 31, 32, 36, 38,
39, 73, 494, 496, 500, 504, 512, 513, 532,
652, 660, 673
música 19, 48, 64, 99, 100, 101, 102, 103,
105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113,

114, 115, 220, 229, 261, 262, 271, 275,
298, 469, 484, 523, 576, 642, 650

N

narradoras 24, 73, 418, 419, 420, 432
narrativas 16, 21, 23, 42, 48, 50, 65, 75,
80, 126, 132, 134, 137, 138, 210, 211, 213,
214, 217, 218, 220, 222, 226, 233, 288,
346, 420, 421, 422, 423, 431, 434, 482,
509, 594, 669, 682
narrativas autobiográficas 21, 210, 211, 213,
682
NICA 15, 17, 18, 19, 24, 27, 30, 33, 38, 376,
437, 438, 440, 442, 445, 447, 453, 454,
532, 653, 654, 657, 658, 659, 669, 672,
673, 675, 676, 677, 678, 680, 681, 682

P

pedagogas 100, 108, 655
performances 41, 42, 68, 448, 472
pesquisa 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80,
81, 83, 85, 89, 96, 99, 100, 103, 107, 108,
109, 115, 117, 129, 134, 140, 141, 145,
148, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 169,
173, 175, 176, 179, 195, 196, 198, 201,
206, 207, 210, 211, 215, 220, 221, 225,
229, 230, 239, 240, 243, 248, 249, 250,
255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 265,
266, 267, 270, 273, 274, 277, 278, 279,
280, 281, 286, 287, 288, 291, 292, 293,
313, 314, 318, 319, 321, 326, 333, 335,
336, 351, 352, 354, 358, 367, 369, 375,
376, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 389,
393, 395, 398, 401, 402, 403, 405, 412,
413, 414, 415, 417, 418, 419, 420, 421,
422, 423, 424, 425, 426, 428, 429, 430,
432, 433, 434, 435, 436, 437, 439, 440,
441, 442, 445, 446, 447, 448, 451, 452,

453, 454, 455, 456, 475, 476, 478, 479,
480, 481, 486, 487, 488, 490, 492, 494,
495, 496, 498, 499, 500, 501, 503, 506,
507, 508, 509, 511, 513, 514, 515, 517,
520, 521, 522, 525, 526, 528, 529, 530,
531, 532, 533, 534, 537, 538, 540, 547,
548, 550, 551, 552, 556, 557, 558, 559,
560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 569,
589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 600,
602, 603, 604, 606, 607, 609, 611, 613,
614, 615, 620, 621, 626, 627, 628, 629,
635, 637, 638, 639, 641, 645, 646, 648,
649, 650, 651, 652, 653, 654, 657, 658,
664, 672, 675, 676, 678, 681
políticas públicas 22, 71, 146, 162, 166,
189, 253, 283, 316, 317, 318, 319, 322,
325, 327, 330, 334, 343, 492, 644
produção 15, 16, 20, 21, 24, 27, 39, 42,
47, 50, 65, 66, 81, 82, 83, 87, 91, 94, 96,
97, 101, 103, 109, 120, 124, 126, 130, 131,
134, 145, 159, 161, 162, 164, 167, 170,
172, 177, 178, 180, 185, 187, 188, 192,
195, 197, 227, 234, 237, 247, 249, 268,
279, 280, 283, 284, 305, 307, 311, 319,
327, 328, 329, 331, 332, 341, 342, 344,
345, 346, 355, 360, 361, 362, 364, 365,
371, 385, 393, 395, 396, 397, 398, 401,
403, 404, 405, 406, 410, 412, 413, 419,
421, 422, 423, 433, 434, 436, 442, 443,
444, 445, 447, 449, 451, 452, 453, 455,
481, 484, 517, 520, 534, 535, 538, 539,
541, 543, 548, 549, 551, 557, 561, 572,
580, 587, 608, 621, 641, 642, 652, 655,
657, 658, 660, 661, 670, 674, 677, 678, 679
produções culturais 27, 107, 120, 131, 133,
181, 637, 638, 641, 642, 647, 649, 650,
651, 652
professor 50, 98, 106, 108, 109, 110, 112,
115, 144, 151, 152, 153, 163, 168, 171,
175, 186, 211, 213, 214, 218, 220, 234,
249, 250, 256, 296, 298, 301, 302, 304,

309, 311, 312, 313, 343, 345, 373, 374,
386, 388, 389, 390, 407, 410, 411, 413,
491, 496, 526, 557, 558, 560, 561, 563,
584, 594, 597, 598, 601, 612, 623, 625,
629, 630, 631, 635, 675, 677
professores 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27,
33, 37, 49, 54, 55, 58, 60, 61, 67, 74, 76,
100, 102, 103, 106, 108, 113, 115, 143,
144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 157, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173,
174, 175, 186, 187, 191, 192, 210, 211,
212, 213, 214, 215, 219, 220, 223, 224,
241, 242, 244, 245, 248, 251, 252, 254,
255, 256, 258, 291, 292, 293, 295, 296,
298, 299, 300, 301, 304, 305, 309, 310,
311, 312, 313, 314, 319, 324, 329, 330,
332, 338, 343, 355, 358, 362, 365, 374,
384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 392,
393, 396, 397, 401, 413, 415, 433, 454,
477, 491, 516, 526, 532, 540, 546, 548,
558, 560, 561, 562, 563, 576, 585, 590,
603, 613, 618, 620, 621, 622, 623, 624,
625, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633,
635, 638, 639, 641, 642, 644, 651, 652,
655, 656, 657, 672, 675, 676, 677, 678,
679, 682

R

Rede Municipal 19, 99, 108, 116, 143, 149,
292, 477, 620, 621, 622, 624, 632, 633,
645, 675, 680, 681, 682
relatos 21, 42, 207, 213, 214, 215, 217,
275, 281, 298, 386, 393, 397, 419, 424,
426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 458,
483, 488, 510, 532, 540, 591, 624, 645

S

silêncios 26, 41, 68, 72, 550
sistema 32, 119, 126, 155, 156, 229, 241,
242, 243, 255, 295, 301, 308, 309, 339,

340, 346, 347, 357, 396, 398, 408, 413,
467, 504, 572, 609
sociedade 18, 30, 33, 46, 72, 73, 110, 123,
131, 132, 133, 137, 141, 142, 153, 154,
156, 173, 178, 182, 186, 189, 191, 192,
194, 198, 212, 223, 245, 246, 252, 257,
258, 283, 286, 288, 294, 319, 320, 321,
322, 323, 327, 329, 331, 337, 339, 341,
343, 345, 347, 349, 351, 353, 371, 374,
476, 489, 490, 535, 536, 553, 570, 576,
577, 631, 635, 640, 641, 655
software 149, 166, 234, 294, 306, 308, 309
SuperNanny 22, 277, 278, 279, 280, 281,
282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

T

Tecnologias 17, 73, 141, 143, 171, 173,
312, 327, 333, 636, 676, 679, 680, 682
telejornais 20, 52, 176, 183, 185, 188, 189,
191, 192, 193, 194, 200
Telejornalismo 182, 194
televisão 21, 23, 25, 45, 47, 55, 57, 60, 69,
76, 80, 82, 132, 133, 139, 146, 164, 165,
169, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 188,
193, 194, 198, 199, 227, 228, 242, 244,
251, 257, 278, 280, 286, 288, 307, 308,
342, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376,
378, 380, 381, 382, 385, 386, 475, 476,
477, 478, 479, 480, 481, 483, 484, 486,
487, 489, 490, 491, 492, 493, 609, 613,
615, 618

TIC 46, 49, 73, 77, 143, 144, 160, 161, 162,
165, 166, 168, 170, 247, 248, 250, 253,
254, 255, 256, 314, 327, 607, 615, 619, 680
trabalhos 19, 33, 38, 47, 52, 61, 63, 99,
100, 102, 113, 114, 115, 116, 145, 147,
150, 151, 157, 164, 168, 174, 189, 235,
236, 259, 282, 296, 311, 421, 424, 441,
449, 450, 451, 453, 515, 518, 522, 523,
524, 525, 551, 557, 560, 561, 562, 564,
565, 593, 615, 628, 646, 654, 658, 659,
661, 670, 673

V

viagem 18, 22, 85, 260, 261, 262, 263, 264,
265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273,
274, 439, 461, 644, 659, 664, 665
vídeo 19, 50, 64, 65, 78, 79, 81, 82, 84, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 107, 164,
197, 200, 227, 228, 233, 311, 346, 405,
409, 410, 545, 674
Videogames 20, 117

organizadoras
Gilka Girardello
Monica Fantin

TRAJETÓRIAS INVENTIVAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

infância, comunicação, cultura e arte



www.pimentacultural.com

