

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL:
PRÁTICAS CORPORAIS SOB A ÓTICA DE CRIANÇAS**

Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro

**BRASÍLIA
2012**

**PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL:
PRÁTICAS CORPORAIS SOB A ÓTICA DE CRIANÇAS**

Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADORA: INGRID DITTRICH WIGGERS

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1001905.

R484p Ribeiro, Álvaro Maurício Moura Paz.
Produção cultural infantil : práticas corporais sob a ótica de crianças / Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro. -- 2012.
vii, 100 f. : il. ; 30 cm.
Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: Ingrid Dittrich Wiggers.
1. Educação física para crianças. 2. Crianças - Corpo e motricidade. 3. Educação. 4. Expressão - Vídeo digital. I. Wiggers, Ingrid Dittrich. II. Título.

CDU 372.879.6

Dissertação defendida em 10 de agosto de 2012, sendo a banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (FEF/UnB)

Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Isabel Rodrigues Orofino (ESPM/SP)

Membro externo

Prof^a. Dra. Fernanda Müller (FE/UnB)

Membro externo

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto (FEF/UnB)

Membro suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

À minha família e amigos, os quais permaneceram sempre em meu favor. Agradeço pelas leituras feitas, pelos e-mails e mensagens respondidos e pelo conforto oferecido nas mais diversas situações.

Ao Paulo, por sua generosidade em me receber em sua sala de aula durante o estudo. À Verônica e à Lêda, que abriram as portas da Escola Parque 210/11 Norte para a pesquisa.

Às crianças da turma da Oficina de Vídeo/Teatro por seu entusiasmo e afeto no decorrer dos encontros. Suas contribuições foram de grande valia para minha formação.

Ao Núcleo Infância, Corpo, Educação e Mídias pelas tardes de formação e convivência. À Geusi, Élia, Sheila, Leiri, Bárbara, David, Daniel, Jonatas, Carol, Camila e João, todos foram ótimas companhias durante esse percurso.

À Ingrid, por sua paciência e delicadeza.

E, finalmente, à UnB e a CAPES que possibilitaram financeiramente a minha participação no programa por meio das bolsas de estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 – Objetivo Geral.....	16
1.2 – Objetivos específicos.....	16
2. DESENHO METODOLÓGICO.....	19
2.1 – Pressupostos epistemológicos.....	19
2.2 – Instrumentos de produção das informações da pesquisa.....	21
2.3 – Descrição do campo da pesquisa.....	24
2.3.1 – O projeto de educação integral no plano educacional de Brasília.....	24
2.3.2 – A Escola Parque e seus espaços curriculares atuais.....	26
2.3.3 – Os protagonistas.....	29
2.3.4 – As aulas/encontros de produção.....	34
2.4 – Elementos para a análise de dados.....	40
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO EM MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	45
4. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO CULTURAL EM VÍDEO E CINEMA.....	56

5. O VÍDEO E A INFÂNCIA DA IMAGEM.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
8. APÊNDICES.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estrutura física da Escola Parque 210/11 Norte.....	27
Tabela 2. Programa de conteúdos discriminado pelo professor da disciplina de Teatro/Oficina de vídeo para o ano letivo de 2011.....	35
Tabela 3. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 segundo objeto de estudo.....	89
Tabela 4. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 no PPGE relacionado objetivos e metodologia.....	90
Tabela 5. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 no PPGA relacionado objetivos e metodologia.....	91
Tabela 6. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 no PPGEF relacionado objetivos e metodologia.....	92
Tabela 7. Quantidade de anais e artigos com a temática “mídia e educação” publicados entre os anos de 2009 e 2011 em relação a área de publicação.....	93
Tabela 8. Quantidade de anais e artigos com a temática “mídia, educação e infância” publicados entre os anos de 2009 e 2011 em relação a área de publicação.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização da Escola Parque.....	29
Figura 2. A turma.....	30
Figura 3. Direção de filmagem.....	38
Figura 4. Montagem.....	39
Figura 5. Tipos sintagmáticos.....	42
Figura 6. Roteiro.....	49
Figura 7. Storyboard 1.....	61
Figura 8. Storyboard 2.....	62
Figura 9. Cena do assassinato.....	65
Figura 10. Garoto filmando.....	73

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é constituinte do processo da investigação acerca da produção cultural infantil nas diferentes tecnologias de expressão e comunicação. Tem como objetivo geral analisar a produção cultural de crianças, especificamente em vídeo digital, em ambiente escolar, considerando seu papel em um projeto de mídia-educação articulado à educação do corpo. Justifica-se em uma concepção de infância que se caracteriza no deixar de considerar as crianças como seres humanos pequenos, frágeis e tímidos porque vivem a experiência do tempo em sua humanização. Fez-se escolha por elementos da epistemologia qualitativa, sistematizada por González Rey (2005) para estabelecer relações entre as concepções teóricas evidenciadas e suas implicações metodológicas no processo de concretização desta pesquisa. A opção de realização do estudo na Escola Parque se deu pautada na condição inicial desta ocupar lugar privilegiado na educação do corpo das crianças integradas ao sistema de ensino do Distrito Federal. A pesquisa desenvolveu-se a partir de um projeto pedagógico na disciplina de Teatro/Oficina de vídeo. O grupo escolhido para a participação na pesquisa foi uma turma da 4ª Série de Ensino Fundamental, composta de 11 crianças. Utilizamos como instrumento de pesquisa a observação participante e a produção audiovisual em vídeo digital por parte das crianças, proposta no sentido de provocar a produção de sentidos nos participantes da pesquisa. Em análise, os três produtos colhidos em vídeo foram arranjados de maneira diferenciada, segundo relação das diversas mediações pedagógicas estabelecidas nos diferentes ambientes escolares – aula e recreio.

Palavras-chave: Infância, Mídia-educação, Corpo, Vídeo.

ABSTRACT

This research is constitutive of a process of research about children's cultural production in the different technologies of communication and expression. It aims to analyze the cultural production of children, specifically in digital video in the school setting, considering their role in a project of media literacy articulated to the body education. It is justified by a conception of childhood that is characterized in no longer consider the children as little humans, fragile and timid because they live the time experience in their humanization. There was choose elements of qualitative epistemology, systematized by Gonzalez Rey (2005) to establish relationships between theoretical concepts and their methodological implications highlighted in the process of development of this research. The option to conduct the study in the Park School occurred based on the condition of this occupy a privileged place in the body education of children integrated into the Federal District's education system. The research was developed from an educational project in the discipline of Theatre / Video Workshop. The group chosen to participate in the study consisted of one class of 4th Grade elementary schools, composed of 11 children. Was used as instrument of research the participant observation and audiovisual production in digital video by children, proposal to cause production of senses in the research participants. In analysis, the three products taken on video were arranged differently, under relation of the diverse pedagogical mediations established in different school settings - classroom and leisure.

Keywords: Childhood, Media-literacy education, Body, Video.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é constituinte do processo da investigação acerca da produção cultural infantil em diferentes tecnologias de expressão e comunicação, além de seu impacto em um projeto pedagógico em mídia-educação. Busca-se analisar as relações pedagógicas estabelecidas em um projeto de ensino orientado na produção cultural infantil, utilizando-se do cinema como configuração expressiva. Neste contexto, procura-se, em soma, entender suas implicações para a mídia-educação no trabalho em Educação Física, compreendendo o lugar ocupado pelo corpo nos produtos construídos nesta relação.

Dessa forma, o projeto situa-se na direção de dar continuidade aos estudos do grupo de pesquisa em Mídia, Educação e Educação Física, desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (MELO, 2009; JUBE, 2010; FAGUNDES, 2010) dando enfoque às relações constituintes de corporalidade em ambientes midiáticos. Neste grupo, o Núcleo Infância, Corpo, Educação e Mídias vem produzindo trabalhos complementares na perspectiva de entender a construção da corporalidade infantil no que tange as relações pedagógicas em ambiente escolar e a mídia-educação. Dentre eles, os trabalhos de Behmoiras (2011), Siqueira, Souza e Wiggers (2012), Machado (2012) e Siqueira e Passos (2012) fornecem importantes fundamentos pautados na observação de práticas pedagógicas com mídia-educação.

Estes trabalhos identificaram o crescente peso ocupado pela mídia na formação da subjetividade infantil vem se traduzindo em tentativas de transportar para as relações pedagógicas elementos que ocupam o imaginário infantil provenientes do espaço midiático. O trabalho de Costa (2009) procurou analisar um projeto de intervenção pedagógica que propiciou a produção cultural

em vídeo com crianças do Ensino Fundamental de uma escola em Brasília-DF, identificando a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico na construção de práticas pedagógicas que se situem na tangencia entre a mídia-educação e a Educação Física.

Segundo Ferrés (2008), os meios de expressão das imagens mantêm como argumento em seu discurso a grande relação que estas mantêm com a realidade representada. Esta ideia, parece eliminar ou diminuir a necessidade de uma interpretação profunda das imagens, pois esta decodificação parece imediata: assim que vemos a imagem podemos estabelecer uma relação direta com o que ela representa. Este pensamento nos leva a duas consequências: a primeira, concentra-se na validação social que esta representação consegue quando estabelecida esta relação direta da imagem com o que ela representa; a segunda, é o precário tratamento dado aos estudos que se debruçam sobre as questões de interpretação das imagens, pois a academia acaba por considerar menos importante os estudos que tratam de interpretar este discurso, por uma suposta facilidade. Ilustra-se este contexto com dois trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo Infância, Corpo, Educação e Mídias na intenção de mapear os estudos sobre a mídia-educação no ambiente acadêmico.

O primeiro trabalho consta de um levantamento bibliográfico sobre estudos na área de mídia-educação realizado em âmbito nacional, nas principais publicações periódicas e anais de eventos das áreas de Educação, Comunicação e Educação Física¹. Dentre estes estudos, se vê que nas áreas de Educação e Educação Física a atenção dada ao tema é bastante reduzida, principalmente, quando relacionada com os estudos da área de Comunicação (Tabela 7). Se levarmos em conta somente os estudos que incluem a infância como objeto de

¹ Registra-se aqui o agradecimento à Camila Lôbo Dutra pela organização dos resultados encontrados no levantamento.

estudo, percebe-se que o quantitativo de estudos ainda se apresentam mais diminutos (Tabela 8).

Em complemento, foi feito um levantamento bibliográfico nos programas de Pós-graduação das áreas de Educação, Educação Física, Comunicação e Artes para situar os estudos em infância no contexto regional e, a partir daí, discutir o potencial educativo da mídia-educação na formação corporal subjetiva das crianças, utilizando as teses e dissertações produzidas na Universidade de Brasília (UnB) no período de 2006 a 2011. Considera-se para esta revisão, as produções científicas que tiveram como objeto de estudo a infância ou grupos de crianças. Foram utilizadas como fonte as produções publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações disponíveis no sítio da Biblioteca Central da UnB. Parte-se do levantamento de teses e dissertações produzidas nas áreas de Educação Física, Educação, Comunicação e Artes, por se tratarem estas de áreas que apresentam contribuições significativas para o tema em questão.

Foram identificadas em um universo de 472 produções, 15 dissertações em nível de mestrado e uma tese de doutorado cujo objeto classificou-se dentro da categoria infância. Este número representa 3,4% do total de produções científicas publicadas em nível de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas pesquisadas. Observa-se na tabela 3 (Apêndice 3) a relação entre a produção sobre o tema infância e os outros temas identificados nas produções da Pós-graduação na UnB.

A Educação Física (Tabela 6), neste contexto, representa um espaço de produção diferenciado no estudo da infância. As produções catalogadas nesta área estão ligadas a estudos quantitativos, fundamentados por uma concepção positivista de produção do conhecimento. O objeto de interesse no estudo da infância está ligado, principalmente aos aspectos biomecânicos do movimento. Os métodos de pesquisa empregados nesses estudos tem como fundamento a

objetividade da produção do conhecimento, na sua tentativa de generalização. Retira-se, portanto, do ponto central do trabalho científico, o pesquisador e o participante da pesquisa, tornando-se o método responsável pela neutralidade na produção do conhecimento. Nesse sentido, Lemos (2010) coloca que, ao longo dos anos, a avaliação dos fatores qualitativos que influenciam no desenvolvimento motor da criança foi sendo aprimorada com a criação de novos protocolos e testes motores, sempre comparando os dados obtidos a padrões pré-existentes.

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Artes (Tabela 5), os estudos sobre infância estão ligados às questões educativas. Os estudos desta área privilegiam os momentos de criação artística enquanto espaços-tempos de manifestação da essência infantil (FERREIRA, 2008), e de constituição da criança perante o seu grupo social. Estes representam 18,75% dos trabalhos classificados na categoria infância. Percebe-se nessa configuração, a produção de conhecimento em duas linhas metodológicas. Uma, pautada na pesquisa qualitativa e na inserção do pesquisador na rotina das crianças, como identificado em Miranda (2008) e Zacharias (2008). A segunda configuração caracteriza-se pela produção do conhecimento através de ensaio teórico-reflexivo, desenvolvido por Ferreira (2008). Cada uma dessas produz uma concepção diferenciada da postura infantil perante o seu grupo social.

Os estudos feitos na área de Educação (Tabela 4) são os mais representativos em termos numéricos, compreendendo quase 70% das produções sobre infância na UnB. São dez dissertações em nível de mestrado e uma tese doutoral que tiveram como tema a infância, em um universo de 277 produções do programa publicadas nesse período. Os métodos de pesquisa ligados a esta categoria no campo da educação circunscrevem-se em pesquisas de abordagem qualitativa, compreendendo pesquisas participantes, estudos de caso e pesquisas-

ação. Em todos os casos, as opções metodológicas estão ligadas à inserção interativa do pesquisador no ambiente educacional. Bogdan e Biklen (1997) apresentam esta característica como fator fundamental na investigação qualitativa em educação, pois a rotina dos atores inseridos no processo de ensino-aprendizagem tem valor heurístico para a produção das informações da pesquisa, preservando a complexidade do momento empírico em questão.

Assim, a infância se apresentou como categoria importante para estas áreas quando dependente de sua representação como público ou participante das pesquisas nas categorias de *formação de professores, análises de práticas pedagógicas e políticas públicas*, quando tais pesquisas tiveram em sua forma básica a educação das crianças. No entanto, considerando para desenvolvimento deste estudo, as produções que determinaram como objeto de pesquisa a infância, fica clara a necessidade do incremento no volume da produção em pesquisa sobre o tema deste estudo.

Em consonância com estes estudos, este recorte é corroborado, em nível nacional, por Molina (2011), que indica que as produções sobre/com crianças na pós-graduação vem recebendo maior atenção nos últimos 25 anos. Nesta alavancagem dos estudos da infância, as mudanças de paradigma nos estudos históricos e sociológicos, desencadeando uma série de estudos sobre os direitos sociais das crianças, foram refletidos em documentos oficiais como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991) e a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (1996), que concedem destaque ao papel da criança na sociedade a partir de seu reconhecimento como sujeito de direito.

O conceito de infância discutido nas dissertações e teses, a partir de uma concepção histórica e sociológica, considerando-se a sociologia da infância criada no período, possibilitou a compreensão dos estudos

sobre a criança. Esses estudos promoveram uma mudança na noção que se tinha, até então, de que a criança era totalmente dominada e dependente do adulto, passando, agora, a tratá-la como sujeito nas relações sociais, como produtora de história e de cultura (MOLINA, 2011, p. 261).

A ideia da inserção da criança na cultura através de sua produção cultural no campo da Educação e das Artes foi o elemento que se mostra mais carregado de elementos convergentes com a proposta deste projeto. Considerar a infância como produtora da cultura em sua humanização histórica teria como impacto educacional, para Kramer (2003), a criação de condições concretas de democratizar a cultura, caracterizando a pluralidade enquanto marco da constituição histórica do desenvolvimento humano. Perrotti (1990) confere à criança o caráter de produtor de sua cultura no tempo da “improdutividade”, no tempo do lúdico, ficando assim libertado espírito da racionalização. Inference-se então, que a pouca expressividade da cultura infantil em seu grupo social se deve à sua inserção em uma temporalidade.

Assim, se faz necessário criar na escola um espaço de experiências, propício ao ímpeto inovador e criativo das crianças. Pensar a infância nessa perspectiva permite-se trabalhar no sentido de evidenciar as potencialidades de experiência, toda ela criativa. Espera-se da educação uma aspiração à interrupção do que já está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2007). Sob essa perspectiva, a mídia-educação surge enquanto possibilidade pedagógica que favorece a experiência de criação. Sendo trabalhada de forma a contemplar as abordagens crítica, instrumental e expressivo-produtiva (FANTIN, 2008, p. 153), “[...] a mídia-educação promove momentos onde a comunicação e a expressão implicam na adoção de uma postura crítica e criadora”.

Nessa perspectiva, o cinema também é elemento propício da interlocução entre mídia, corpo, criatividade e expressividade. Conforme Leite et al. (2011),

uma pedagogia da criação, que valorize a produção cultural em filme, proporciona a reflexão acerca da experiência criativa. O processo de escolhas e análises envolvidos na produção do discurso fílmico contribui para a partilha e expressão dos significados abordados, interferindo em sua forma de ação sobre o mundo. Sabendo então, que a produção em mídia envolve a construção e a expressão de elementos constituintes de subjetividade e, que as crianças vêm sendo consideradas, neste contexto, como sujeitos atuantes neste processo, levanta-se as seguintes questões: Como as crianças expressam seus conceitos e construções sobre o corpo em suas produções em vídeo? Quais as implicações da experiência de criação para um projeto de educação das crianças?

1.1 – Objetivo Geral

- Analisar a produção cultural de crianças, especificamente em vídeo digital, em ambiente escolar, considerando seu papel em um projeto de mídia-educação articulado à educação do corpo.

1.2 – Objetivos específicos

- Analisar o desenvolvimento de um processo educativo com crianças que envolveu as dimensões técnica, crítica e criativa da mídia-educação;
- Investigar as dimensões do corpo expressas nos produtos em vídeo digital construídos pelas crianças.

Sendo assim, estruturou-se o trabalho da seguinte forma. No capítulo 2 desenvolve-se o percurso metodológico utilizado, assim como, a caracterização do campo de pesquisa. Os elementos teóricos que implicaram no desenho

metodológico do projeto da pesquisa, foram escolhidos a partir de elementos da epistemologia qualitativa, sistematizada por González Rey (2005). Utilizou-se, também, como referencia teórica para análise dos dados, Metz, Aumont e Deleuze, que dão suporte aos estudos sobre cinema e vídeo. O campo de pesquisa se estabeleceu na Escola Parque 210/211 Norte, escola integrante da rede de ensino público do Distrito Federal. A opção de realização do estudo neste ambiente, se deu pautada na condição desta ocupar lugar privilegiado na educação do corpo das crianças integradas ao sistema de ensino do Distrito Federal. A pesquisa desenvolveu-se a partir de um projeto pedagógico na disciplina de Teatro/Oficina de vídeo. O grupo escolhido para a participação na pesquisa foi composto de uma turma da 4ª Série de Ensino Fundamental, composta de 11 crianças.

No capítulo 3 são conceituadas a mídia-educação e a infância, conceitos teórico-metodológicos que foram determinados como pressuposto para o delineamento da produção cultural com crianças em ambiente escolar. Considera-se a mídia como participante na construção da subjetividade infantil, bem como na constituição de sua corporalidade, sendo necessária a sua implicação em um projeto de mídia-educação a fim de dar tratamento pedagógico a esta problemática que afeta a sociedade contemporânea. Trabalhou-se então, na tangência entre mídia, corpo e criatividade para afirmarmos a inclusão da mídia-educação no contexto escolar. Assim, a produção cultural infantil é abordada no sentido de propiciar a experiência e a infância é a condição da ruptura, a transformação de qualquer ser humano. Estes elementos permitem o acesso à criação localizada na cisão entre os conceitos definidos social e historicamente.

No capítulo 4 parte-se dos fundamentos do cinema clássico, com base em Aumont e Metz para analisarmos um produto em vídeo produzido pelas crianças

como resultado do processo pedagógico. Trata-se da classificação das imagens móveis no sentido de entender como a produção infantil foi organizada para compreender como se deu a produção e a expressão dos sentidos compartilhados no filme. Encontra-se, portanto, na “grande sintagmática” uma configuração que nos proporcionou elementos importantes para isso. Na análise dos vídeos, encontrou-se uma organização narrativa simples com base na apresentação dos eventos em sua sucessão cronológica. Também se levantaram elementos de semelhança no produto com o que Deleuze (1983) chamou de imagem-movimento.

No capítulo 5, as produções analisadas foram construídas no recreio escolar. Estas produções apresentaram características de produção e expressão de sentido sob configuração diferenciada quando confrontadas com a produção construída em sala de aula. Estas produções foram classificadas segundo o que Deleuze chamou de imagem-tempo. Este tipo de imagem carrega em si uma configuração de produção de sentido que favorece a experiência e evidencia a concepção de infância apresentada no trabalho.

2. DESENHO METODOLÓGICO

2.1 - Pressupostos epistemológicos

Nesta seção são explicitados os elementos teóricos que implicaram no desenho metodológico da pesquisa. Para tanto, fizemos escolha por apoiarmos sobre elementos da epistemologia qualitativa, sistematizada por González Rey (2005), para estabelecer relações entre as concepções teóricas e seus desdobramentos metodológicos no processo de concretização deste trabalho.

Partiremos, então, de um elemento fundante na constituição da epistemologia qualitativa: a participação ativa do pesquisador enquanto sujeito de subjetividade no processo de geração de inteligibilidade sobre o que se quer conhecer. Para González Rey (2005) a produção do conhecimento se dá, a partir, das tentativas de inteligibilidade produzidas pelo pesquisador através da reflexão constante sobre as informações que aparecem no processo da pesquisa qualitativa. Isso significa dizer que o pesquisador, enquanto sujeito da ação de pesquisar, apresenta-se em sua constituição subjetiva, marcada por sua história, crenças, valores e representações. Implica também em considerar a produção de conhecimento como um processo dialético de constante tensão entre as representações teóricas mais gerais assumidas como marco teórico e o momento empírico.

Portanto, o desenho metodológico da pesquisa científica parte de uma relação de construção ativa do pesquisador, no sentido de compreender a tensão criada no processo de confronto entre as representações teóricas e a realidade:

A recuperação do teórico não é uma abstração, ela passa pela recuperação do pesquisador como sujeito. [...] A legitimação do pesquisador como sujeito de produção de pensamento, bem como a do

pensamento como via de produção de modelos de inteligibilidade são partes consubstanciais do caráter teórico da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

A implicação do pesquisador no cenário da pesquisa está diretamente relacionada com a construção epistemológica do desenho do método. O método se caracteriza como uma atitude de aproximação, produção, interpretação e análise das informações construídas no período da pesquisa. A construção teórica apresentada nesta abordagem metodológica é sustentada por princípios gerais que concernem à produção do conhecimento e fundamentam uma proposta concreta.

O primeiro princípio está baseado na ideia de que o conhecimento tem um caráter construtivo interpretativo. Isto resulta na concepção de que o conhecimento parte de uma construção humana, e não de uma apropriação por parte do sujeito. Para tanto, o conceito de zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 1997) se faz indispensável para compreender este princípio. Tais zonas são definidas como espaços de inteligibilidade pelos quais navegam os sujeitos da pesquisa no sentido de gerar novas zonas de ação sobre a realidade e novos caminhos de trânsito dentro dela, através de nossas representações teóricas. Assim, afirma-se que as ações de categorização, reflexão, especulação e produção do conhecimento são da ordem dos sujeitos da pesquisa, definindo o caráter provisório e parcial do conhecimento, que é fundamentado em opções teóricas do pesquisador. Tal modelo se constrói dinamicamente na constante tensão entre as opções teóricas assumidas pelo pesquisador e o momento empírico

Isso leva a apresentar o segundo princípio dessa epistemologia qualitativa, que parte da validade do estudo das singularidades para a produção do conhecimento. Os estudos de casos singulares são importantes para a produção

do conhecimento, pois favorecem um nível complexo de inteligibilidade na construção de modelos teóricos e seu permanente aprofundamento no plano empírico. Portanto, os estudos singulares se tornam uma via de representação de um modelo que apresenta características comuns do grupo social mais abrangente e do grupo participante da pesquisa.

Como terceiro princípio epistemológico, considera-se a comunicação como um espaço privilegiado da construção do conhecimento na pesquisa qualitativa. No processo de construção dialógica do conhecimento, a produção do sujeito se apresenta enquanto um complexo tecido informacional pelo qual o pesquisador navega criando modelos de inteligibilidade. Este princípio tem caráter fundamental na construção dos instrumentos de pesquisa, sendo estes, espaços legítimos e permanentes de produção de informação na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005)

2.2 - Instrumentos de produção das informações da pesquisa

A ideia de construção reflexiva do sujeito, apresentada por González Rey (2005b), reconhece a importância da criação de instrumentos de pesquisa que evidenciem os momentos de construção subjetiva do grupo pesquisado. Considerando que o sujeito reflexivo constitui e é constituinte de seus espaços sociais, a processualidade da formação subjetiva é de caráter essencial para a produção das informações de pesquisa, que foram abordadas por meio de instrumentos específicos, que visam evidenciar processos de expressão e participação dos sujeitos no grupo envolvido.

Na intenção de entender o processo de construção da produção cultural audiovisual por crianças a partir de uma observação participante e levando em consideração a atuação ativa das mesmas no processo, situamos os instrumentos

utilizados no contexto de dinâmicas grupais e sistemas conversacionais. A seleção destas estratégias foi pensada com o propósito de mediar a produção das evidências dos sentidos subjetivos que transita e foram construídos no cotidiano do grupo pesquisado. Para tanto, a pesquisa se pautou em dinâmicas grupais e sistemas conversacionais, como forma de evidenciar o processo de formação subjetiva dos sujeitos participantes (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A partir das estratégias indicadas, utilizou-se como instrumento de pesquisa o diário de campo, que foi utilizado para o registro do desenvolvimento dos encontros/aulas. O diário de campo foi construído segundo os fundamentos explicitados por Bogdan e Biklen (1997). Segundo os autores o diário de campo é o instrumento adequado para uma observação participante, que se constitui da observação, descrição e análise das atividades cotidianas das crianças e professores da escola em questão, de forma interativa. Esse delineamento foi escolhido por oferecer um recurso para uma atuação comunicativa do pesquisador no modo como os atores participam de suas atividades diárias em seus espaços cotidianos, por imersão na realidade local. Também utilizamos o recurso do vídeo-diário para a complementação do registro escrito. As aulas foram gravadas sob a forma de vídeo-diário, tendo em vista o surgimento, ao longo do processo, da necessidade de utilização de instrumento que permitisse ao pesquisador uma maior interação com a turma, sem perder os detalhes das atividades.

Outro instrumento de pesquisa aplicado foi a produção audiovisual, realizado em vídeo digital, por parte das crianças. Este instrumento foi proposto no sentido de provocar a produção de sentidos subjetivos sobre a constituição da corporalidade dos participantes da pesquisa. González Rey (2005) ressalta a validade do uso da produção de vídeos como instrumento de pesquisa, pois estes favorecem o caráter comunicativo dessa mídia e criam um ambiente lúdico e de

familiaridade com as situações cotidianas reais. Diminui-se, assim, o seu caráter avaliativo, o que facilita o compromisso e o aprofundamento das informações expressas nele. Mais do que isso, pensa-se no vídeo como um elemento de comunicação e expressão de sentidos, dessa forma utilizou-se o vídeo não só como elemento metodológico, mas também como ação pedagógica voltada para a formação e humanização dos sujeitos envolvidos.

Tal produção deu-se em dois momentos distintos. Um dos vídeos foi produzido em sala de aula, como produto do desenvolvimento do processo pedagógico da oficina de vídeo. Um segundo vídeo foi produzido durante o recreio dos estudantes, tendo em vista a necessidade de obtenção de maiores informações sobre a corporalidade dos estudantes em ambientes mais informais.

Tais momentos resultaram em duas produções diferenciadas entre si. A primeira, de caráter pessoal e experimental, foi proposta na intenção de aplicar os conceitos técnicos da linguagem audiovisual compartilhados em sala de aula, sob o tema de “práticas corporais pessoais”. As crianças receberam o desafio de produzir um vídeo de cerca de cinco minutos ilustrando as suas vivências corporais cotidianas no período do recreio escolar. Com esta produção, pretendíamos estimular a expressão dos sentidos relacionados a tais práticas.

A segunda, desenvolvida exclusivamente em sala de aula, com a coordenação do professor e a participação do grupo de crianças, teve a intenção de produzir uma obra a partir do tema escolhido pelo grupo participante no decurso do processo educativo. Durante o ano, dentro do programa educativo, foram elaborados os elementos de produção das cenas, preparação de cenários/figurinos e detalhamento do roteiro.

Foram analisadas, em ambas as produções, as manifestações de evidências sobre a constituição da corporalidade infantil no grupo através da classificação e da avaliação da relevância e das ocorrências de elementos relacionados à

formação corporal subjetiva. O processo dialógico entre o professor, o pesquisador e as crianças, presente no desenvolvimento e na apresentação dos instrumentos teve valor fundamental para compreender a complexidade da produção infantil mediada por esta pesquisa.

Para agregar elementos da vivência individual das crianças participantes com a linguagem audiovisual, aplicamos um formulário sobre práticas culturais e consumo de mídia. Tal instrumento teve a intenção de conhecer aspectos importantes da relação infantil com as mídias em outros ambientes que não o ambiente escolar, oferecendo dados que ajudaram a caracterizar as crianças envolvidas com o trabalho.

Faz-se necessário, no entanto, considerar as proporções dadas aos instrumentos no momento da construção do presente trabalho. No processo de análise, buscamos contemplar os objetivos de pesquisa dando ênfase às informações obtidas nas produções audiovisuais, sendo os vídeos nosso principal objeto de análise. Os diários de campo e o formulário foram considerados no sentido de fornecer informações complementares de contexto e/ou aprofundamento das questões evidenciadas na análise dos vídeos. Fizemos uso, também de maneira complementar, dos materiais produzidos em desenho pelas crianças durante a criação dos storyboards e na etapa final do formulário.

2.3 - Descrição do campo da pesquisa

2.3.1 - O projeto de educação integral no plano educacional de Brasília

No sentido de se entender as relações do sentido estabelecidas no decurso do processo da pesquisa, se faz necessário compreender de maneira mais completa o contexto no qual se insere o cenário da pesquisa. Para tanto, inicia-se

esta contextualização esclarecendo informações sobre o plano educacional de Brasília, que carrega particularidades importantes que interferem potencialmente na caracterização do campo da pesquisa.

Pautados, principalmente, em elementos ligados à concepção de infância e educação expressos por Anísio Teixeira no ato da constituição do plano educacional de Brasília, que ficaram marcados na arquitetura da Escola Parque e do sistema de ensino de maneira geral. Em tal plano, princípios como autonomia, responsabilidade e participação são atribuídos à criança como elementos de formação integral:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1962, p. 3).

Neste complexo sistema de educação integral, pensado por Anísio Teixeira, não está se tratando de uma preparação “para” a autonomia, “para” a responsabilidade e/ou “para” a participação, mas sim, trata-se de uma educação que se desenvolve “com” crianças autônomas, participantes e responsáveis por suas ações em sociedade. Estes elementos reforçam uma concepção de infância que carrega valor em si mesma e não na preparação para uma vida adulta ou em sua superação. Assim, nas bases do pensamento anisiano, presentes na constituição do plano educacional de Brasília, afirma-se uma escola que deve se

utilizar das forças ativas da criança para promover uma educação de qualidade (PEREIRA, 2011).

Este princípio de participação em diversas áreas temáticas parte da ideia pragmática de experiência. Dewey (2010) apresenta que a grade curricular deve ser constituída por matérias e conteúdos que partam das experiências comuns da vida, buscando relacioná-las com vivências pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Portanto, cada criança seria provocada a conhecer um pouco mais sobre aquilo que mais lhe mobiliza interesse e que tem relação íntima com sua experiência prática.

A opção de realização do estudo na Escola Parque se deu pautada na condição inicial desta ocupar lugar privilegiado na educação do corpo das crianças integradas ao sistema de ensino do Distrito Federal. A necessidade de participação conferida pela organização curricular e pelo arranjo espacial das salas e dos ambientes educacionais atribui um caráter de envolvimento e colaboração por parte das crianças, caracterizando-se o campo de pesquisa receptivo a uma educação corporal construída dialogicamente, visando à expressão criativa e consciente da corporalidade infantil.

2.3.2 - A Escola Parque e seus espaços curriculares atuais

Em Brasília, o currículo obrigatório do ensino fundamental desenrola-se em instituições denominadas de Escolas-Classe, que são responsáveis pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Complementarmente, em turno contrário e por uma única vez na semana, as crianças frequentam a Escola-Parque, um edifício preparado para atender às demandas de espaço e equipamento das aulas de Educação Física e de Educação

Artística. A Escola-Parque, ressalve-se, atende a diversas Escolas-Classe localizadas no Plano Piloto.

As Escolas Parque contam com uma estrutura física de destaque. Os prédios foram construídos com diversos pavilhões que se adequam às necessidades estruturais das áreas de educação física, artes visuais, música e teatro, além de refeitório, biblioteca, teatro e espaços administrativos. Segundo consta em diagnóstico feito pela Escola Parque 210/211 Norte, esta abriga como estrutura física:

Dezesseis salas de aula;	Uma biblioteca e galeria de arte;
Uma sala de vídeo;	Uma sala de professores;
Um laboratório de informática;	Uma sala de audiovisual;
Um auditório;	Um teatro de arena;
Duas quadras de esportes;	Um pátio interno coberto;
Cinco salas do setor administrativo;	Cantina;
Uma sala de apoio ao ensino especial e;	Seis banheiros comuns e um adaptado às necessidades especiais.

Tabela 1. Estrutura física da Escola Parque 210/11 Norte

Nos dia de hoje, as Escolas Parque funcionam em regime de intercomplementaridade com as instituições públicas de ensino do DF que oferecem o Ensino Fundamental – anos iniciais, ou seja, as denominadas Escolas Classe. Como as Escolas Parque são vinculadas à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (DRE/PPC), só têm acesso a elas, os alunos matriculados nas escolas pertencentes a estas regiões administrativas, localizadas na zona central da cidade de Brasília.

As Escolas Parque apresentam diversos pontos de ruptura com os princípios de uma educação integral, preconizado por Anísio Teixeira. De fato, o currículo da educação básica do Distrito Federal não possui hoje nenhuma

referência direta à pedagogia anisiana. No entanto, alguns elementos disciplinares continuam a se fazer presente na composição pedagógica do sistema público de ensino no DF. Sua expressão maior localiza-se no legado arquitetônico com que conta Brasília até a atualidade. A composição física das Escolas Parque apresenta prédios que foram construídos com diversos pavilhões que se adequam às necessidades estruturais das áreas de educação física, artes visuais, música e teatro, além de refeitório, biblioteca e espaços administrativos. É necessário destacar que, apenas nas Escolas Parque são desenvolvidas atividades de Educação Física e Artes, para os estudantes das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, com professores especialistas nas áreas.

Um aspecto importante a ser evidenciado na organização das Escolas Parque é o desenvolvimento de oficinas como forma de organização curricular. No início do ano letivo, cada espaço curricular oferece quatro temas distintos entre si e as crianças escolhem em qual turma irão realizar as atividades. Em sistema de rodízio cada grupo passa pelas aulas de Educação Física, Artes visuais, Teatro e Música, em seus devidos temas. As turmas formadas na Escola Parque não são, necessariamente, constituídas pelo mesmo grupo de crianças que convivem na Escola Classe.

Qualificando estes elementos, elenca-se como campo da pesquisa a Escola Parque 210/211 Norte, pois esta demonstra grande potencial de interlocução entre elementos da criação artística e da educação do corpo, se caracterizando como *locus* das disciplinas de Artes e Educação Física no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal. Neste cenário foi realizado o estudo no sentido de conhecer o campo da pesquisa e potencializar as estratégias de produção dos conteúdos expressivos dos dados de pesquisa.

A Escola Parque 210/211 Norte acolheu em 2011, um total de 1891 crianças matriculadas em dois turnos. Todas cursam o Ensino Fundamental –

anos iniciais – em Escolas Classe da Asa Norte. Em termos de cobertura, esta escola atende cerca de 20% dos alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais – da DRE/PPC.

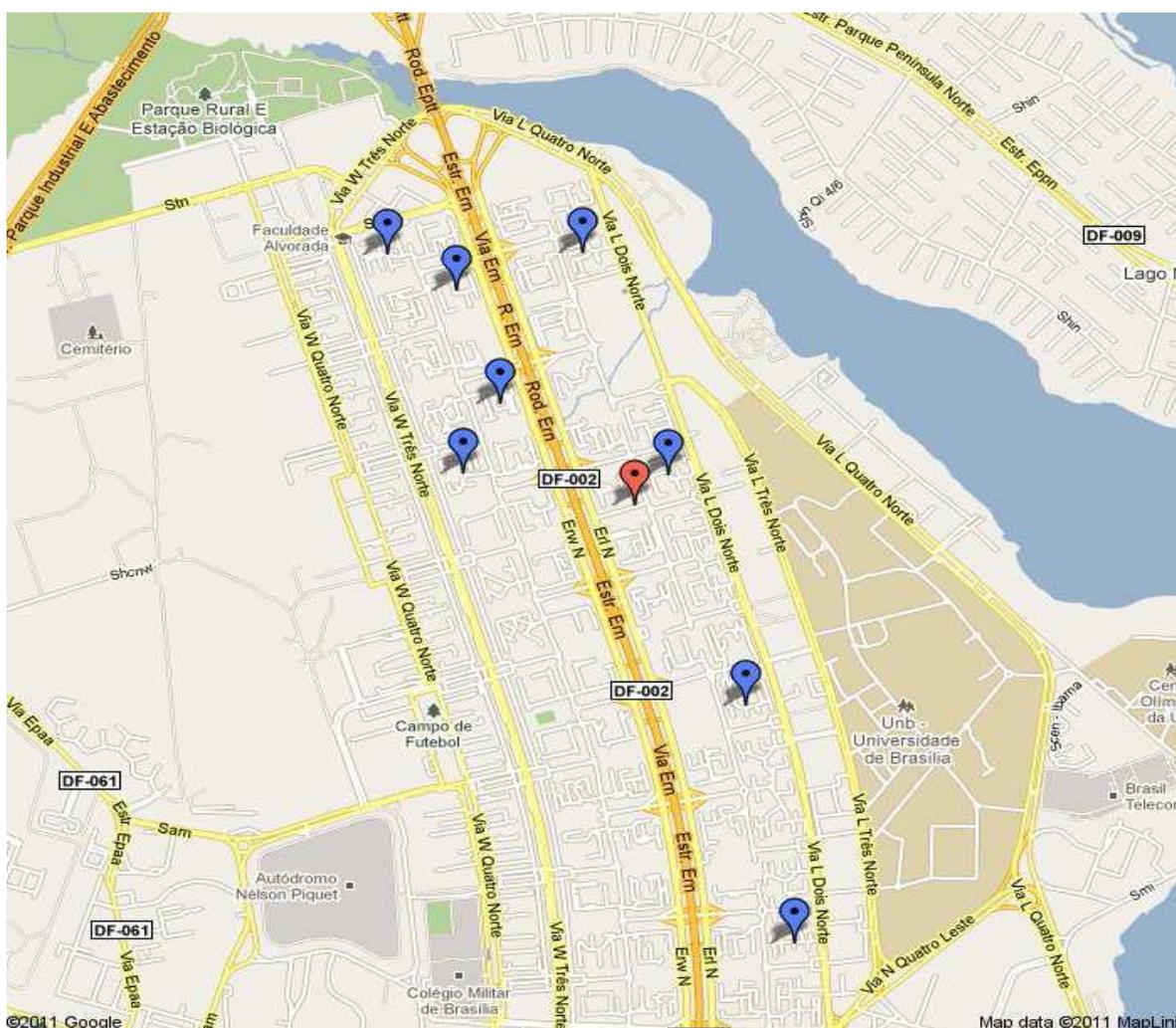


Figura 1. O ponto em laranja representa a Escola Parque 210/211 Norte. Os pontos em azul representam o conjunto de escolas que possuem convênio com esta Escola Parque.

2.3.3 - Os protagonistas

Para o desenvolvimento do estudo foi elencada uma turma de quarta série na disciplina de Teatro, cujo tema foi a produção de vídeo, já desenvolvido pela

disciplina. Este grupo foi coordenado por um professor de Educação Artística, licenciado em Artes Cênicas. Esta turma compreendeu o número de onze crianças, sendo oito meninos e três meninas. Seis delas estavam com 11 anos de idade e quatro, com 10 anos. Um apenas estava com 13 anos de idade. A maioria das crianças desta turma morava no Plano Piloto – oito delas – e, somente três, moravam em outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. Na figura 2, uma menina representa a turma que cursou a oficina.



Figura 2. Desenho feito por uma menina, 11 anos, representando a turma que cursou a oficina de vídeo no não de 2011. Porém, só estão representados no desenho os colegas que estavam presentes no dia que o desenho foi feito.

Segundo informações oferecidas pelos próprios estudantes, no formulário aplicado todas as crianças possuíam em casa acesso a, pelo menos, um computador. No entanto, somente sete crianças possuíam acesso a uma câmera de vídeo – mesmo considerando as câmeras acopladas em celulares ou outros

dispositivos móveis. Um fator interessante a ser destacado nas informações contidas nos formulários foi o fato de que nenhuma criança declarou ver filmes em seu tempo de lazer. E apenas uma criança disse que ver vídeos era uma atividade relevante enquanto ela fazia uso do computador. O cinema, em contrapartida, é visitado com grande frequência para sete crianças, as outras quatro declararam já ter frequentado, porém este é um acontecimento esporádico em seu cotidiano. Os filmes que proporcionam sensações de ação e as animações em desenho foram relatados como os preferidos dentre os estilos cinematográficos.

Quando questionados sobre a experiência de fazer cinema na Escola Parque, obtivemos uma quantidade grande de respostas positivas. As justificativas mais relevantes para este questionamento concentraram-se em três conjuntos: um grupo que ressaltou que a atuação foi o fator responsável pelo sucesso da oficina (3 crianças), apesar de sentirem-se envergonhados quando eles se assistiam na tela; um segundo grupo que destacou que a oportunidade de interagir com os dispositivos tecnológicos – como a câmera e o computador – foi de grande importância para a sua avaliação positiva (3 crianças); e um grupo de alunos que não gostaram do processo da oficina (duas crianças):

“Achei muito legal, porque aprendi bastante coisas legais e o professor é legal também. Gostei de filmar também, porque eu acho legal mexer com eletrônicos” (menino, 11 anos).

“Gostei muito, e achei muito interessante. É bem legal mexer com vídeo... e atuar. Mas também é bem difícil. Gostei mais de atuar” (menino, 10 anos).

“Achei mais ou menos, porque todos os dias tinha que fazer as coisas.” (menina, 11 anos)

A grande adesão do projeto pedagógico por parte das crianças – reflexo, em parte, da oportunidade de escolha que lhes é dada, o que indica um interesse anteriormente desenvolvido pelo tema das oficinas – propiciou um ambiente de trabalho extremamente rico no que diz respeito às produções infantis. Esta turma produziu roteiros bastante complexos, personagens recheados de características, e uma participação muito ativa no processo de produção do vídeo. Durante os ensaios, o roteiro foi, a todo momento, reconstruído e adaptado às condições técnicas e humanas, com questionamentos e sugestões das crianças.

Em todas as etapas do processo pedagógico, desde a elaboração dos roteiros até a filmagem das cenas, o professor da turma permitiu às crianças a liberdade, tanto no uso dos espaços quanto no direcionamento das atividades desenvolvidas. Em várias situações em sala, ou mesmo em conversas com o pesquisador, o professor da turma revelou a necessidade da liberdade como sustentação para um ambiente criativo. Tal liberdade gerou um plano de ação que contava, na maior parte do tempo, somente com as crianças que exerciam um papel ativo na cena – atuando ou se responsabilizando pela câmera ou pela iluminação. As outras crianças tendiam a se afastar do grupo e realizar outras atividades – como ir ao banheiro, beber água, ou mesmo, passear pela escola ou brincar com algum colega. Contudo, havia um rodízio permanente no protagonismo das cenas, permitindo a participação ativa de todos e mantendo o grupo de crianças sempre atento ao que estava sendo gravado.

Esta participação, todavia, merecem relativização por uma condição que marcou o processo pedagógico da oficina. A seu preço, a liberdade permitida em sala de aula, por vários momentos gerou alguns problemas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, como a dispersão da turma, a dificuldade no direcionamento das atividades e o longo tempo gasto para reorganizar o grupo no

intervalo entre as cenas – problemas estes que desmotivaram o professor à realização da oficina nos anos subsequentes.

Para a participação da produção individual de vídeo, elencaram-se duas crianças, um menino e uma menina que eram alunos da mesma turma a qual tratamos logo acima. A menina era extrovertida, falante e gostava bastante de dançar. Carregava sempre um celular na mão, que, a qualquer oportunidade, colocava em modo *player* e começava a dançar e cantar. No período de aula, ao contrario, se mostrava recolhida e participava muito pouco das atividades propostas. No filme desenvolvido pela turma, não quis representar nenhum personagem. Durante o processo de filmagens, ficou responsável pela operação da câmera, começando, a partir desta tarefa, a se inserir mais ativamente nas atividades do grupo. O interesse despertado nela pela câmera e os quadros interessantes que ela produziu nas primeiras cenas do filme da turma foram os motivos que contribuíram para a escolha desta criança para a produção de um dos vídeos do recreio.

A outra criança escolhida para a realização de um segundo filme foi um menino. Ele demonstrava ser uma figura de liderança na turma, participando com desenvoltura dos diferentes grupos de crianças que frequentava. No filme, ocupou papel de destaque, por indicação dos próprios colegas de turma. Portava sempre algum dispositivo eletrônico das mais diferentes espécies, tais quais mini videogames, aparelhos portáteis de reprodução de som e celulares com as mais variadas funções. Fator este que atraía muitas crianças para suas brincadeiras e o permitia circular pelos mais diferentes grupos na escola. Seu contato com diferentes dispositivos tecnológicos foi de grande importância na escolha deste como uma das crianças a realizar um segundo vídeo.

2.3.4 - As aulas/encontros de produção

As aulas aconteceram durante o ano letivo de 2011, uma vez por semana, com encontros de cinquenta minutos de duração. O projeto pedagógico descrevia um plano de construção do vídeo (Tabela 2) em seis etapas, que compreendiam a elaboração do roteiro, a aprendizagem de elementos da linguagem cinematográfica, a construção dos figurinos e dos cenários, o processo de filmagem, a edição do filme e sua apresentação. Totalizando um conjunto de dezoito aulas acompanhadas – seis no primeiro semestre e doze no segundo semestre.

As etapas, conforme quadro abaixo, foram observadas no decorrer do ano letivo, com maior concentração no segundo semestre, tendo como foco o processo de filmagem e edição. Foi utilizado o registro de campo, onde foram descritas as atividades realizadas durante as aulas. O pesquisador utilizou-se de registros em vídeo, para complementar as observações, permitindo uma maior integração entre pesquisador e estudantes.

A tabela 2 representa a organização dos conteúdos a serem trabalhados no desenvolvimento metodológico das oficinas de vídeo acompanhadas durante o ano letivo de 2011. A segunda linha representa o tema geral que orientou a relação pedagógica, enquanto a terceira linha apresenta o conteúdo de cada aula específica que foi acompanhada pelo pesquisador.

<i>Etapas</i>	<i>Pré-produção</i>			<i>Produção</i>	<i>Pós-produção</i>	
<i>Período</i>	<i>Abril</i>	<i>Mai</i>	<i>Agosto</i>	<i>Set./Nov.</i>	<i>Novembro</i>	<i>Dezembro</i>
<i>Conteúdo</i>	1. Roteiro	2. Elementos da linguagem cinematográfica	3. Construção de figurino e cenário	4. Filmagens	5. Edição	6. Apresentação
Aulas Acompanhadas	1 - Elaboração de Roteiro (2 aulas) 2 - Elaboração de Storyboard (1 aula) 3 - Apresentação e escolha do roteiro (1 aula)	1 - Planos e enquadramento (1 aula) 2 - Iluminação (1 aula)	1 - Caracterização dos personagens (1 aulas) 2 – Seleção dos ambientes/cenários na escola (1 aula)	1 - Ensaio e filmagem de cenas (8 aulas)	1 - Decupagem e escolha de cenas (1 aula)	1 - Apresentação do filme (1 aula)

Tabela 2. Programa de conteúdos discriminado pelo professor da disciplina de Teatro/Oficina de vídeo para o ano letivo de 2011

A primeira etapa do processo, que diz respeito a elaboração do roteiro, foi proposta a partir do tema gerador do Projeto Político Pedagógico do ano de 2011, a saber, sustentabilidade. A ideia inicial seria que este tema permeasse a produção das crianças. Para tanto, foi realizada uma etapa inicial de pesquisa teórica sobre o tema por meio de informações adquiridas na biblioteca e na internet. Nas aulas seguintes, foram iniciados e desenvolvidos os roteiros, onde cada criança expos em seu roteiro suas intenções para a produção dos vídeos. Apesar da delimitação do tema, foram produzidos roteiros sobre diversos temas, como amizade, romance, violência, investigações policiais e também sobre sustentabilidade. Dentre os temas que obtiveram maior número de produções estiveram o tema gerador e os que reproduziam investigações policiais. A escolha do roteiro a ser produzido se deu por meio de votação, após a exposição de todos os roteiros para a turma, cada um por seu ator. Este processo se desenvolveu durante o primeiro bimestre letivo.

Realizada a escolha do roteiro, iniciou-se o processo de ensino dos elementos da linguagem cinematográfica. As aulas que acompanhamos se concentraram no ensino de técnicas de iluminação e enquadramento. Tais aulas eram encaminhadas segundo uma configuração comum, partindo de uma introdução teórica, com exposição dos conteúdos feita pelo professor e, em seguida, era realizada uma atividade prática que envolvesse a aplicação dos conceitos trabalhados anteriormente. Este trabalho encerrou as atividades do primeiro semestre.

Após o recesso escolar, com o início das atividades do terceiro bimestre, começou o processo de caracterização dos personagens. Por se tratar de um filme que se passa na atualidade, a maioria dos personagens foram caracterizados com as roupas das próprias crianças, usadas por elas em seu dia-a-dia, trazidas de casa. Somente um personagem necessitou de um figurino especial, por se tratar

de um senhor de idade. Para tanto, foram utilizadas roupas antigas, pertencentes à uma coleção da própria escola, usadas para este fim. Os demais utensílios utilizados no filme também faziam parte do acervo pessoal das próprias crianças ou de colegas de outras turmas, a maior parte, brinquedos.

Quando os personagens já estavam definidos, passou-se às características físicas e da personalidade dos personagens. Este trabalho foi feito por meio do ensaio das primeiras cenas do filme, onde as crianças atuavam e o professor instigava a criação de características por meio de perguntas sobre como os personagens se comportariam, ou quais as características marcantes de cada um deles. A turma participou ativamente da construção destas características, sendo que algumas crianças enfrentaram dificuldades em se apresentar frente aos colegas durante os ensaios devido à vergonha ou timidez. Espontaneamente, as crianças que foram mais desinibidas nesta etapa, ocuparam os personagens de maior destaque, e os mais envergonhados ocuparam papéis secundários, ou mesmo, participaram do processo como auxiliares técnicos de câmera ou de iluminação.

Quando as filmagens começaram, os papéis e responsabilidades já haviam sido distribuídos e o cronograma foi estabelecido segundo a ordem das cenas. De forma genérica, as cenas eram filmadas sob a seguinte forma: o professor dirigia a cena, com o auxílio do menino que escrevera o roteiro; uma menina, que no período dos ensaios não quis representar nenhum papel, ficava responsável pela câmera; a iluminação era controlada pelas crianças que não estavam encenando no momento; os personagens participantes da cena encontravam-se atuando; e, algumas crianças que ficavam sem nenhuma responsabilidade na cena circulavam pelo espaço brincando ou conversando. Parte deste processo é representado na Figura 3.



Figura 3. Desenho de um menino, 11 anos, que se representou no papel de assistente de direção, sentado e com um auto-falante na mão. Os outros dois personagens do desenho são o professor da turma e a menina que filmava as cenas.

A cada nova cena, havia um pequeno ensaio antes da gravação (nesta etapa, o roteirista acrescentava sempre uma série de novos elementos à cena) em seguida eram dadas, pelo professor, algumas instruções sobre o a formação do quadro na câmera, sendo a criança responsável por isso autônoma no sentido de construir o enquadramento. A cena era filmada cerca de duas ou três vezes (ou quantas vezes mais se fizesse necessária) e assim, o processo era retomado novamente do início.

Ao final do mês de outubro, percebendo que o processo de filmagens estaria tomando mais tempo do que previa o plano, o professor decidiu suprimir

a etapa de edição. Esta etapa foi realizada da seguinte forma: o professor trazia para a sala de aula todo o material filmado para que as crianças assistissem e, de acordo com os comentários e conversas estabelecidas ali, ele construía a montagem das cenas. Uma menina representou este processo em desenho na figura 4. No final do segundo semestre, como de costume na escola, as produções artísticas desenvolvidas nas diferentes oficinas foram apresentadas em uma exposição de final de ano, encerrando as atividades do ano letivo. Nesta exposição foi exibido também o filme produzido por esta turma.



Figura 4. Desenho feito por uma menina, 11 anos. Nele estão representados dois alunos que assistem aos vídeos brutos produzidos nas filmagens, um deles com vergonha por estar se vendo no computador. O professor da turma também aparece no desenho apresentando os vídeos às crianças.

2.4 – Elementos para análise de dados

A análise das informações produzidas em campo terá nos produtos audiovisuais o seu cerne. Ambas as produções em vídeo foram analisadas segundo as orientações de codificação e categorização dos elementos constituintes do vídeo apresentadas por Aumont (2009) para análise textual do filme. Para tanto, elaboramos um instrumento para a decupagem das imagens obtidas, onde foram descritas, plano a plano, procurando identificar as relações internas do discurso fílmico.

Segundo Metz (1971), estas relações são construídas de forma a apresentar uma ideia de sintaxe pressuposta na estrutura do filme, de forma que a unidade manifestada em seu produto final seja resultado da solidariedade entre seus elementos internos. “O filme de ficção divide-se em um certo número de segmentos autônomos. Sua autonomia é apenas evidentemente relativa, pois cada um só toma sentido em relação ao filme” (Metz, 1971, p. 203). Para o autor, esta organização sintática do texto fílmico é baseada na sintagmática, ou seja, os segmentos do filme indicam relação de dependência entre si e, nesta dependência, proporcionam a significação do filme como um todo unificado – a “grande sintagmática”. Portanto, para entendermos a mensagem fílmica, é necessário entender as relações estabelecidas entre os segmentos autônomos constituintes do filme.

A partir de Metz (1972), Aumont (2009) caracteriza detalhadamente as relações sintagmáticas específicas do filme na figura 5. A figura descreve um esquema onde as relações sintagmáticas são apresentadas de sua forma mais complexa – os segmentos autônomos – até sua forma mais simples – os sintagmas cronológicos não alternantes.

Na figura, o plano autônomo é o desencadeamento que representa em um único plano a totalidade do sentido pretendido para ele. Nos sintagmas acronológicos o sentido é criado a partir de relações temporais não definidas entre os diferentes planos, já nos sintagmas cronológicos as relações temporais estão expostas, sejam elas de simultaneidade ou de sucessão de acontecimentos. Nos sintagmas cronológicos de simultaneidade, os elementos são apresentados concomitantemente, no mesmo espaço, corriqueiramente aplicado à descrição de paisagens ou cenários. Nos narrativos, existe a apresentação dos elementos através de sucessão temporal. Os sintagmas cronológicos não alternantes são formas de organização dos planos que tomam como referência a continuidade temporal dos acontecimentos, sendo que há uma consecução única ligando os atos vistos na tela, já os alternantes pautam-se na sucessão de vários acontecimentos.

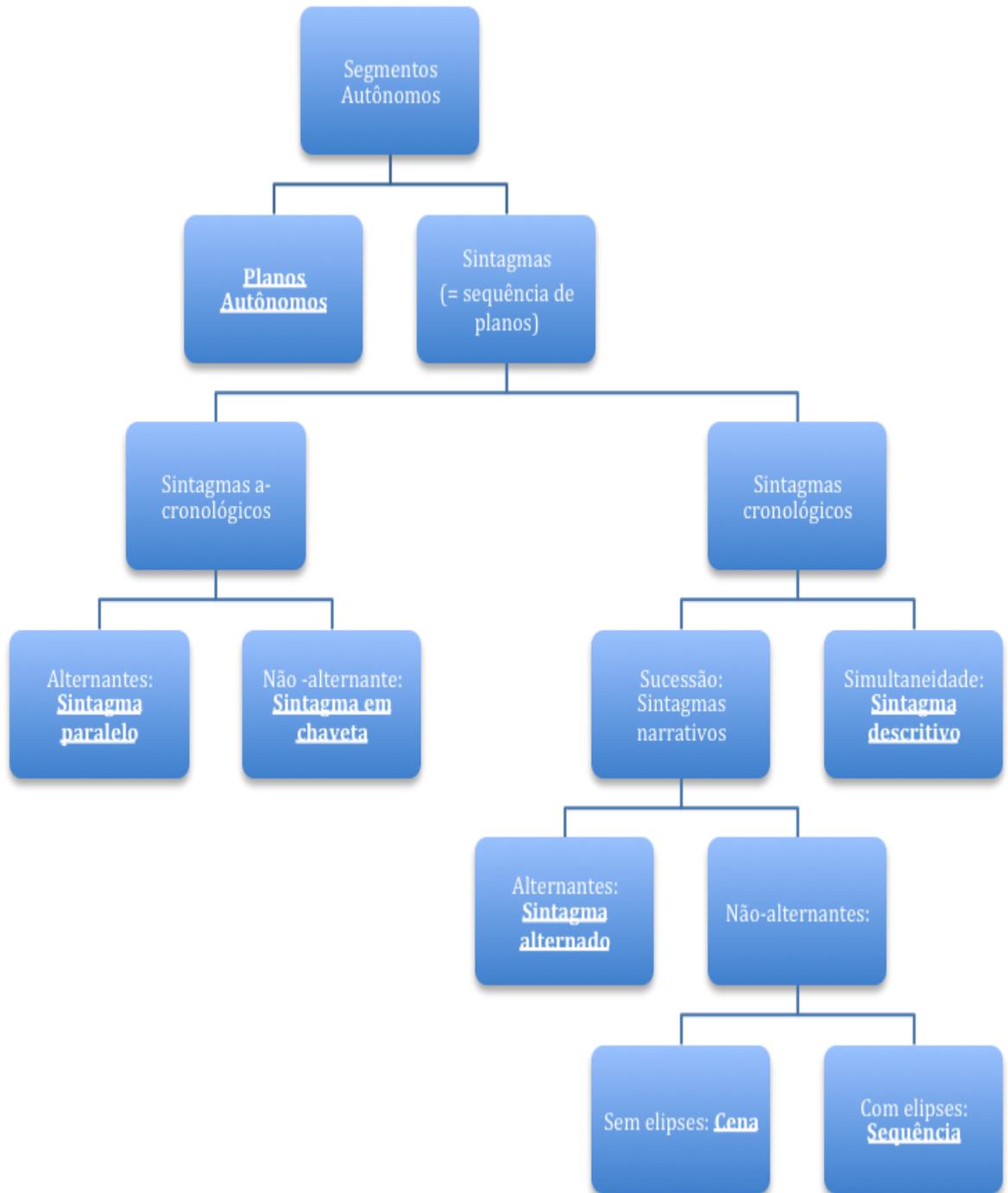


Figura 5. Adaptação do esquema apresentado por Aumont (2009) representando as diversas relações sintagmáticas estabelecidas no filme.

No entanto, segundo Parente (2000), só há este tipo de relação descrita se houver uma história. Esta configuração apresentada por Aumont (2009) pode ser aplicada ao que Deleuze (1983) chamou de imagem-movimento. Nesta classificação, imagem-movimento, as relações estabelecem-se entre as partes (planos) e o todo (sentido geral do filme, ou mesmo, a “grande sintagmática”) de maneira semelhante ao que Metz (1971) descreve.

Porém, existe uma insuficiência nesta abordagem quando confrontada com o material empírico produzido no estudo. Assim, ampliamos o acervo teórico da pesquisa incluindo a apreciação empregada por Deleuze sobre o cinema moderno, trazendo o conceito de imagem-tempo para a análise dos produtos. Segundo Silva (2007), interpretando Deleuze, aparece no cinema do pós-guerra outra ótica sob desencadeamento das imagens no cinema moderno, que se descola dos processos narrativos que procuram representar respostas às situações sensório-motoras, como o que ocorre na imagem-movimento.

A imagem-tempo, segundo a classificação de Deleuze (2005), apresenta-se por situações (que nesta análise pode ser relacionado ao conceito de sentido abordado anteriormente) “óticas e sonoras puras” que interrompem o ciclo de reação à situação fortemente conectado às imagens-movimento. Neste tipo de imagem, as situações se colocam de maneira tão banal ou extraordinária, que os personagens percebem-se numa total impotência em reagir a tais situações, gerando um desencadeamento que não responde senão à incapacidade da sequência.

Passa-se então, de uma configuração que se caracteriza pelo apelo sensório-motor provocado pelas reações dos sujeitos às situações impostas – a imagem-movimento – que permite ao espectador uma representação indireta do tempo, pois o tempo está implícito no resultado, ou melhor, na consequência do movimento desencadeado, para uma representação direta dele, sendo esta

presente na duração e na intensidade das imagens produzidas, que não se desencadeiam, mas se tornam acontecimentos justamente na impotência do sujeito perante a situação.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM MÍDIA-EDUCAÇÃO

Considerando estudos recentes realizados na área de mídia-educação com crianças, o vídeo digital se constitui tanto como uma ferramenta pedagógica com possibilidades de uso que fortalecem um projeto político-pedagógico crítico e emancipatório (FANTIN, 2008; WOHLGEMUTH, 2005) como um forte instrumento da pesquisa científica e com enfoque pedagógico (CARMONA, 2010). Por isso, permite-se destacar a organização da obra audiovisual em vídeo digital como um importante instrumento de produção e expressão de informações sobre a subjetividade corporal infantil.

A mídia, nesse contexto, é entendida como todo meio que tem por finalidade a comunicação. Assumindo papel de instituição social, como evidenciou McQuail (1983), na mídia são distribuídos, reproduzidos e produzidos conhecimentos de diversas naturezas, inclusive sobre o corpo. Os meios de comunicação incrementam essa variedade de vivências e apresentam referenciais para a relação das crianças com o mundo. De acordo com Rüdiger (1998, p. 16), a comunicação é “[...] uma espécie de mediação cotidiana do conjunto das relações sociais, da difusão das ideias e da formação das condutas que têm lugar na sociedade”.

Enfoca-se, portanto, nesse trabalho a relação entre infância e mídia considerando sua importante influência na formação subjetiva e corporal das crianças. Nesse sentido, é preciso lançar o olhar sobre a forma complexa que se apresentam suas relações com pessoas e ambientes diferenciados nos quais elas se inserem. Segundo Girardello (2008), essa variedade das vivências estimula de modo diversificado os processos de identificação das crianças. A mídia, sobretudo está assumindo um papel cada vez maior nesse processo, pois está

presente nos demais âmbitos sociais, nos quais as crianças interagem, como a família, a escola, as brincadeiras. Completando essa ideia, Betti (1998) afirma que a mídia exerce função genérica de conhecimento sobre a cultura corporal, merecendo, por isso, atenção dos educadores para uma construção crítica acerca desse conhecimento.

De acordo com Betti (2006), a mídia como instrumento informativo e formativo, tendo em vista que a construção de novos sentidos e modalidades de entretenimento e consumo na relação com o espectador, também é constituidora e constituinte de cultura corporal de movimento. Por tratar em seu conteúdo, de elementos como o esporte, as ginásticas e os “esportes radicais”, passa, para além disso, a ser objeto do processo da espetacularização. Levando em conta que a Educação Física tornou-se um campo de influência da mídia no que tange aos conteúdos clássicos desse componente curricular, Pires et al. (2008) propõem a busca por reflexões e experimentações didático-pedagógicas que dêem conta de abordar uma compreensão crítica dessa complexa relação. Mendes e Pires (2009), adicionam ainda que a mídia pode ser utilizada como possibilidade de diálogo crítico e criativo, ou seja, a produção de mídia pode contribuir para o entendimento de seu discurso.

Em um campo comum à Educação Física e à mídia-educação, Betti (2006) realizou uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física na escola. Observou o autor que, se considerarmos que a finalidade da disciplina é propiciar a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, se tornou importante analisar como se dá a relação entre a mídia e a Educação Física no contexto escolar. Mendes e Pires (2009, p. 82) acrescentam ainda em cenário de pesquisa-ação, que:

Assim, imersos na cultura da mídia, a população em geral tem constituído seus saberes a respeito do campo da Educação Física também de forma desorientada, a partir de um tipo de conhecimento dispersivo, compartimentado e descontextualizado.

Considerando que a mídia-educação se caracteriza nos momentos de educação do corpo, como um instrumento propício à criação e à expressão, colocando em evidência a criança lúdica (WIGGERS, 2005). É nesse espaço de interlocução entre mídia, corpo e criatividade que pautamos nossa intenção pedagógica de emancipação da criança frente ao seu diálogo com a mídia. Corroboramos uma concepção da educação do corpo voltada para a expressão criativa de um conjunto de manifestações da cultura, no sentido de potencializar a comunicação (OLIVEIRA, 2006).

Assim, verificamos na prática pedagógica a afirmação de elementos estruturais da mídia-educação. Para isso, fazemos uso da observação empregada por Orofino (2005), que evidencia na produção cultural mediada nas relações pedagógicas, dois elementos que compartilharam dos objetivos observados no trabalho empírico. Primeiramente, Levantamos a produção cultural apoiada na produção criativa, coletiva e de co-autoria; em seguida, na construção de contra-narrativas como objetos de análise na relação pedagógica. Expressos no projeto pedagógico das oficinas e presentes na prática docente, estes elementos nortearam a execução das atividades no decurso das oficinas.

Observa-se que, marcado pela orientação artística da formação docente e pela característica especial do projeto escolar, a produção artística recebe atenção e estímulo, não só no ambiente específico desta oficina, mas no contexto geral do espaço escolar, evidenciada pelas obras infantis que ocupam lugar de destaque nos murais e paredes. Na ação pedagógica, esta característica se soma ao trabalho coletivo, que demanda e é favorecido pela produção do vídeo. As

diferentes etapas de elaboração da obra envolvem a necessidade de que o grupo desenvolva uma série de ocupações nas quais, apesar de diversas, são indissociáveis e indispensáveis para o avanço das etapas de forma minimamente satisfatória. Isso não se contrapõe, na relação pedagógica, à tornar evidente as individualidades e à possibilidade de expressão das características pessoais de cada participante do grupo. Isso porque, as deliberações do grupo para o delineamento do trabalho não eram suficientes para transformar os afazeres em ações técnicas, deixando abertura para a criação artística na realização das tarefas.

É interessante evidenciar como esta construção se deu em três etapas do processo pedagógico. Na produção do roteiro, que se deu, inicialmente de forma individual, estabeleceu-se o trabalho do grupo na especificação das cenas. O primeiro material produzido funcionou muito mais como uma sinopse (Figura 6), que delineou os acontecimentos de maior importância e determinou a sequência narrativa. Em seguida, em grupo, foi feito o detalhamento de cada cena, incluindo as falas dos personagens e os planos que deveriam ser filmados, detalhando melhor o roteiro; Na caracterização dos personagens o processo se deu partindo de um processo em grupo, que delimitou as características físicas e da personalidade de cada personagem, e recebendo as contribuições pessoais de cada ator que desempenhou seu papel. Um caso específico que ilustra esta questão é a caracterização do Sr. Thomson, que foi concebido pelo grupo como um velho, rabugento e misterioso, que não gostava de crianças, e recebeu, da criança que o representou, um andar manco, meio arrastado, juntamente com uma voz rouca, manifestando sempre aos gritos; No trabalho com a câmera, foi permitido à criança que realizou esta tarefa experimentar uma série de enquadramentos em uma mesma cena, sendo orientada sempre com o mínimo de detalhamento técnico por parte do professor.

O assassinato
 O sr. Janson aparece na casa!
 sr. Janson - saiam daqui!
 Crianças gritam
 crianças - aah!!
 Kory e Sammy aparecem em casa.
 Kory - Vamos ver ~~o~~ que está acontecendo
 da na casa do sr. Janson.
 Sammy - Já maluca! Eu tenho medo
 do sr. Janson.
 Kory - Não temos escolha!
 Kory e Sammy vão na casa dele
 sr. Janson - Fora daqui!
 Kory - Não!
 sr. Janson
 enquanto ele ~~aparece~~ que eles vão
 se esconde atrás de uma árvore e do sr.
 Janson tira no senhor Janson e do sr.
 sr. Janson - aah!!
 assassino - há há há!!
 A polícia chega.
 polícia - O que aconteceu?

Figura 6. Fragmento do roteiro escolhido para a produção do vídeo na turma

Assim, como foi exposto anteriormente, o delineamento metodológico do trabalho pedagógico prezou pela produção cultural apoiada na construção criativa, coletiva e de co-autoria, sendo que as orientações estipuladas pelo grupo, de maneira geral, permitiram a experimentação e a manifestação das personalidades na produção artística. Esta característica nos leva a pensar o segundo elemento a ser analisado. A manifestação da ação criativa no processo pedagógico favoreceu a produção de uma contra-narrativa que reproduziu um gênero televisivo que chamou bastante a atenção das crianças do grupo, a investigação criminal. No formulário de práticas de consumo e de mídia, todos os meninos declararam que alguma série deste gênero estava entre os seus programas favoritos na televisão. Produzir um filme com as características do gênero anteriormente citado permitiu, segundo Orofino (2005), a ressignificação do discurso a partir da mediação pedagógica, no sentido de favorecer a apropriação transformadora:

Nesse sentido, a prática, o *fazer*, ou seja, a produção, traz uma dimensão concreta e pragmática para a reflexividade. Esta foi a conotação que minha pesquisa conferiu ao conceito de prática de ressignificação. [...] Este texto argumenta, portanto, que a escola, ao conectar suas práticas pedagógicas aos novos recursos disponíveis em termos de tecnologias audiovisuais, bem como realizar mediações dos discursos veiculados pela indústria cultural, possibilita também aos estudantes uma condição de produtores, além de consumidores críticos (OROFINO, 2005, p. 126).

No entanto, um trabalho de pesquisa pautado na produção cultural infantil perpassa a necessidade de esclarecer as concepções acerca da infância e de sua inserção no mundo da cultura tomadas como pressuposto para a realização deste trabalho. Agamben (2005) apresenta-nos uma ideia de constituição cultural baseada na “experiência do tempo”. Isso nos remete a pensar o homem histórico, inserido no mundo da cultura com base em uma temporalidade outra que não a

cronológica. Esta reflexão se encaminha para a definição de um conceito de infância que se caracteriza como marco da situação histórica do homem contemporâneo na busca pela experiência. Como tratado geral, o autor apresenta a tese de que o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência. Sustentando, então, a busca por uma experiência vivida na infância da linguagem, no momento de cisão entre o semiótico e o semântico, caracterizando este momento como a historicização do ser humano. O tempo experimentado na inserção histórica do homem no mundo é vivido como interrupção da cronologia e na temporalização do ser histórico. . “A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de Infância.” (KOHAN, 2005, p. 247)

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constituiu-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (AGAMBEN, 2005, p. 59).

A partir dessa leitura da historicidade humana, Kohan (2005) desdobra este conceito em duas implicações na forma de pensar a infância. A primeira se caracteriza em considerar as crianças como seres humanos pequenos, frágeis e tímidos porque vivem a experiência do tempo em sua humanização. “A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento” (KOHAN, 2005, p. 237).

Nessa concepção de educação, a infância é tratada como um sujeito inferior, que ainda não atingiu o “nível de experiência” do adulto. Seria papel da

escola, por conseguinte, auxiliar a criança na superação de suas características infantis, conduzindo-a à maioridade, à adultícia. A infância torna-se, assim, uma fase a ser superada. “A força da predeterminação a uma forma de experiência única, monótona e sem espaços para o surgimento da novidade parece mais uma condenação à criatividade do que um modo de crescer e ser humano” (FRESQUET, 2007, p. 35-36).

E a segunda, que passa a tratar a infância como a condição da ruptura, a experiência da transformação de qualquer ser humano, sem estar ligado a sua idade. Segundo Kohan (2005, p. 246):

Para Agamben, a infância reveste uma outra posição. Ela deixa de estar associada à debilidade, precariedade, inferioridade. Ela já não é mais medida pela categoria de progresso, numa temporalidade contínua; ela é descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir. Assim, o conceito de infância proposto por Agamben tem um duplo impacto na forma dominante de pensar a infância. Por um lado, ela deixa de estar necessariamente a crianças, e sua visão concomitante, como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade.

O sujeito da experiência é um “[...] território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2004, p. 160). Segundo ele, ao mesmo tempo em que a aceitação e a passividade são aspectos fundamentais, a experiência depende, simultaneamente, de uma abertura, uma disponibilidade do sujeito aos acontecimentos. Portanto, o sujeito da experiência caracteriza-se não por sua posição ou imposição, mas por sua exposição aos acontecimentos.

A experiência como paixão se dá numa eterna tensão entre atividade e passividade, liberdade e dependência. Ao tratar a “experiência” como paixão, Larrosa (2004) lança o desafio de pensar uma educação de crianças em perspectiva alternativa àquela baseada na ciência de caráter objetivo e universal. A paixão é feita de um “[...] desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível.” (LARROSA, 2004, p. 164) A educação sob essa ótica funda-se na subjetividade e na personalidade. O sujeito passional, exposto ao acontecimento, abre-se à possibilidade de formação e transformação da experiência.

Benjamin (2002) salienta que cada uma de nossas experiências possui um conteúdo que é conferido a partir de nosso espírito, evidenciando o caráter subjetivo e pessoal da experiência. O que se passa com a experiência só afeta quem a vive e só para tal sujeito tem sentido e, embora duas pessoas possam vivenciar o mesmo acontecimento, não partilham de uma mesma experiência. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27).

A partir desse pensamento, pode-se depreender uma intenção de se dar voz à infância pela própria ação das crianças. Benjamin (2002), ao construir seu cenário teórico, coloca o olhar sob as crianças considerando seu despojamento para explorar, por meio da brincadeira, o mundo e a cultura que as cercam. “Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas” (BENJAMIN, 2002, p. 104). A criança assume, assim, protagonismo criativo nas relações “novas e incoerentes” com as pessoas e os brinquedos.

Não podemos, então, apropriarmo-nos do mundo das crianças e procurar entendê-lo considerando apenas o que já conhecemos e sabemos a respeito delas. O que nos propomos aqui é criar uma imagem da infância por intermédio de um

encontro com ela, “[...] um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado” (LARROSA, 1998, p. 245). Tomando esse conceito como princípio, nos deparamos com o que o autor denominou “o enigma da infância”, de tal forma que, ao permitirmo-nos o encontro, nos defrontaremos com uma versão singular da verdade, resultante da aproximação com o desconhecido.

A tessitura dessas percepções nos impõe uma luta contra a “máscara da experiência”, que os adultos usualmente utilizam como estandarte de uma relação hierárquica para com as crianças. Benjamin (2002, p. 22), aponta que sob esta máscara os adultos escondem a brutalidade, a frustração e o pessimismo:

[...] Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso [...] a falta de sentido da vida, sempre isso, jamais experimentaram outra coisa. A brutalidade. [...] E também porque ele só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é o ‘eternamente-ontem’.

Ao “eternamente-ontem” querem submeter as crianças, por meio da “explicação”, com a justificativa do “eu já vivi isto”. Nossa educação está repleta de mestres “explicadores”, que acabam por limitar as possibilidades das experiências infantis na escola (RANCIÈRE, 2002). Para esse filósofo, a explicação surge de uma incapacidade da criança em compreender, superada unicamente pela competência explicadora do mestre. Porém, esse encaminhamento metodológico acaba por subordinar uma inteligência à outra, causando embrutecimento. Sob esse ângulo, as possibilidades de relações criativas com o conhecimento seriam limitadas. A experiência já vivida torna-se uma grande explicação que tende a aniquilar qualquer tentativa de novidade e criação.

De encontro a essa ideia, procuramos evidenciar aqui uma concepção de “criança lúdica”, que conhece o mundo percebendo e recriando seus conceitos por meio da produção artística. A experiência criativa é utilizada pela criança como forma de apropriação da cultura, ao mesmo tempo em que constrói relações próprias com as pessoas e espaços em que convive (WIGGERS, 2003). Esta criança nos remete à criança de Heráclito, que brinca com o tempo, afirmando sua ação sobre o mundo pela intensidade. Kohan (2005) afirma que esta infância se apoia sob outra temporalidade: o tempo *aiónico*, que “designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade d o tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2005, p. 86). Enfim, pensamos a infância não como uma temporalidade, mas como uma ação inusitada sobre o mundo e uma forma intensa de situar-se nele.

Caberia à educação, nessa perspectiva, criar um ambiente de interlocução entre a infância, a comunicação e a arte na direção de proporcionar uma experiência criativa, procurando fortalecer o diálogo estabelecido entre a criança e a mídia. Cabe então, retomar aqui o trabalho coletivo e a produção da contra-narrativa como os elementos de ruptura fruto da relação pedagógica. Estes elementos permitiram o acesso à uma experiência criativa localizada na cisão entre os conceitos definidos social e historicamente, promovendo a ressignificação dos conteúdos empregados em suas produções.

4. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO CULTURAL EM VÍDEO E CINEMA

Buscar fundamentos para a análise de imagens tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa quando colocada em contraste com o contínuo crescimento das formas de produção e expressão das imagens em movimento. Tal contexto impõe aos estudos teóricos a produção de conceitos tão específicos quanto são as particularidades tecnológicas de cada espaço e tempo em que estão localizadas. Porém, tomaremos este desafio como ponto de partida para o trabalho de fundamentação teórica da análise das imagens detalhar e suas implicações metodológicas para a análise do trabalho empírico.

Para este percurso, decidimos partir da classificação proposta por Aumont (2004) para as imagens em movimento. O autor define dois tipos de imagens móveis, a saber, a fílmica e a videográfica. Ambas permitem a representação do espaço e do tempo, características genéricas das imagens em movimento e que permitem sua singularização no campo das imagens. Porém, a principal diferenciação feita por Aumont esta centrada no método de produção de cada tipo de imagem.

As imagens fílmicas são produzidas por meio de um processo físico-químico baseado no esquema fotográfico, onde sucessivos fotogramas são gravados na película fotográfica (dispositivo físico). Esta seqüência de cortes instantâneos imóveis, quando reproduzida em velocidade superior a 24 fotogramas por segundo produz uma impressão de movimento. A este mecanismo de captura, atualmente tem-se chamado de padrão analógico de captura de imagens.

Já as imagens videográficas são resultado de um processo de conversão físico-numérica onde a luz captada pela câmera é convertida em um código

numérico, processada para sua reconstrução numérica e, finalmente, gravada em dispositivo magnético. A reprodução das imagens e a ilusão do movimento no modo videográfico se dá de forma semelhante à imagem fílmica, porém, as imagens que resultam deste processo são conversões numéricas. Contudo, o processo de captura do movimento real produz uma imagem que “não pode ser, fisiologicamente falando, diferenciada de um movimento real” (AUMONT, 2004, p. 51), pois os mecanismos de percepção humana não são capazes de ler cada uma das várias imagens em um espaço tão curto de tempo.

Com o avanço tecnológico, e a facilitação dos processos de manipulação das imagens digitais, a produção de imagens no sistema analógico decresceu enormemente, permanecendo em algumas técnicas somente alguns elementos particulares. Um exemplo disto é a técnica de animação por *Stop Motion*, que se utiliza de fotografias imóveis para produzir o efeito de movimento com a sua reprodução sucessiva em velocidade. Outro exemplo que vem se popularizando na internet é o aplicativo *Cinegram*, que se diz um híbrido de fotografia e vídeo, o mesmo permite a construção de pequenos vídeos com a sucessão de fotos ou o congelamento de uma fração do vídeo em contraste com a animação de outra. As imagens produzidas para a aplicação destas técnicas não passam mais pelo registro em filme.

É possível perceber a atualização de uma classificação de imagens móveis baseada no processo de produção e no dispositivo de armazenamento (filme e vídeo) para uma taxonomia que considera a composição das imagens (digital e analógico). Esta atualização se faz necessária, pois, quando ampliamos o campo da análise para os seus ambientes de expressão das imagens (cinema, televisão e internet), no contexto contemporâneo, percebemos um processo de hibridização em que ambos os tipos de imagem, seja ela videográfica ou fílmica, estão presentes em todos os veículos de reprodução e não são mais destinadas aos

veículos de acordo com a sua forma de produção - imagens em filme para o cinema e imagens em vídeo para a televisão.

Hoje, além da multiplicação dos dispositivos de veiculação destas imagens, houve um fenômeno de digitalização das imagens em movimento. Assim, essa hibridização das imagens móveis resulta de um avanço tecnológico na produção e expressão do filme e no processo de informatização (e conseqüente digitalização) das imagens. E a grande diferença - ou a mais relevante para este trabalho - entre estes dois tipos de imagem está concentrada no seu processamento e manipulação. Os processos de montagem da imagem fílmica demandam um trabalho totalmente manual, de corte e colagem da película fotográfica, enquanto as imagens digitais são manipuladas e editadas através da informatização. Esta facilidade no seu processamento permitiu a alavancagem do uso de imagens digitais nos diferentes meios de reprodução. A informatização na manipulação das imagens permitiu não só a manipulação das imagens móveis após a sua captura como também permite hoje, a criação de imagens móveis sem o processo de captura. A animação gráfica, por exemplo, não prescindem, necessariamente, uma realidade pré-existente – ou pelo menos análoga à imagem (COUCHOT, 2001)

Vimos que a informatização das imagens contribuiu para uma fusão nos conceitos de vídeo e filme, porém, quando deslocamos o foco da análise para o campo da estrutura lingüística do discurso produzido, o filme não perdeu sua especificidade. Este ainda carrega os códigos e mensagens particulares de uma linguagem que surgiu no/para o cinema e, apesar de permear outros veículos de expressão, caracteriza-se como proprietário de elementos que são, por via de regra, específicos de uma linguagem cinematográfica (METZ, 1980).

Neste trabalho estaremos analisando um produto sob a forma do vídeo, que é construído sob a forma de um conteúdo discursivo tal como seria

produzido em linguagem cinematográfica. Tomaremos, portanto, o código que delimita e individualiza a linguagem cinematográfica sugerido por Metz (1976), a saber, sua unidade sintagmática estruturada no discurso narrativo, que permeia toda a produção do filme, desde sua concepção em roteiro – que demarca a constituição da narrativa – até o processo de edição – que atualiza os elementos narrativos deflagrados nos códigos específicos da linguagem cinematográfica.

Para o autor, quando da análise de um filme, parte-se do pressuposto de que o autor produz o mesmo como um texto, onde, a combinação dos códigos expostos em seu conteúdo, através da decupagem e da montagem, resultam em um discurso inteligível, sendo esta característica a que permite uma conexão entre o emissor e o receptor através da mensagem. No filme, cada plano corresponde a um código, e cada um destes transmite uma mensagem.

A análise semiológica baseia-se, então, na leitura e interpretação da natureza dos códigos como são apresentados e das relações estabelecidas entre eles no texto fílmico. Neste processo de traduzir a narrativa fílmica em uma narrativa verbal, é preciso identificar as relações inerentes ao discurso narrativo, que, segundo Aumont (2009), passa por três etapas onde o analista procura reconstruir o percurso traçado pelo autor na tentativa de desvelar a organização estabelecida na produção fílmica. Em primeiro lugar, é necessário delimitar as seqüências que giram em torno de eixos comuns, ou seja, como se constituem os “parágrafos” do texto fílmico. Em segundo, identificar a estrutura interna a estes conjuntos temáticos e quais as relações estabelecidas entre eles para a inteligibilidade da estrutura. E, finalmente, identificar a lógica empregada na sucessão do discurso. Logo, para Metz (1976), a significação do filme se dá através da ligação entre os elementos mínimos do discurso – os planos – dispostos em uma cadeia seqüencial contínua, cuja relação interna representa a “grande sintagmática”.

Levando em conta as assertivas teóricas colocadas até então, cabe-nos agora a análise do filme e, concomitantemente, a análise da relação pedagógica em que se deu a construção do material fílmico em questão. A tabela 2 (pág. 32) explicita os conteúdos elencados para as etapas de pré-produção, produção e pós-produção que foram abordados em sala de aula. A pré-produção compreende, a elaboração do roteiro, a apropriação dos elementos da linguagem cinematográfica, por parte das crianças, e a construção de figurinos e cenários; a produção é próprio momento das filmagens e a pós-produção se caracteriza pela edição e a apresentação do vídeo. Estes elementos contribuíram para a complexificação do discurso construído com as crianças durante o período letivo.

A produção inicia-se com a criação dos elementos textuais do filme, presentes no roteiro, acrescidos de informações visuais simples, com a criação do storyboard² (Figuras 7 e 8). Em seguida, com a abordagem de conteúdos relativos à linguagem cinematográfica foram adicionadas ao roteiro as informações estudadas em sala de aula. E, finalmente, a etapa de pré-produção encerrou-se com a caracterização dos personagens e a escolha dos locais de filmagem.

² Storyboard é um elemento gráfico de organização visual do roteiro. Nele são dispostas em sequência as figuras representativas do que é esperado para a filmagem.



Figura 7. Fragmento do storyboard produzido por um menino, ilustrando o roteiro escolhido para a filmagem

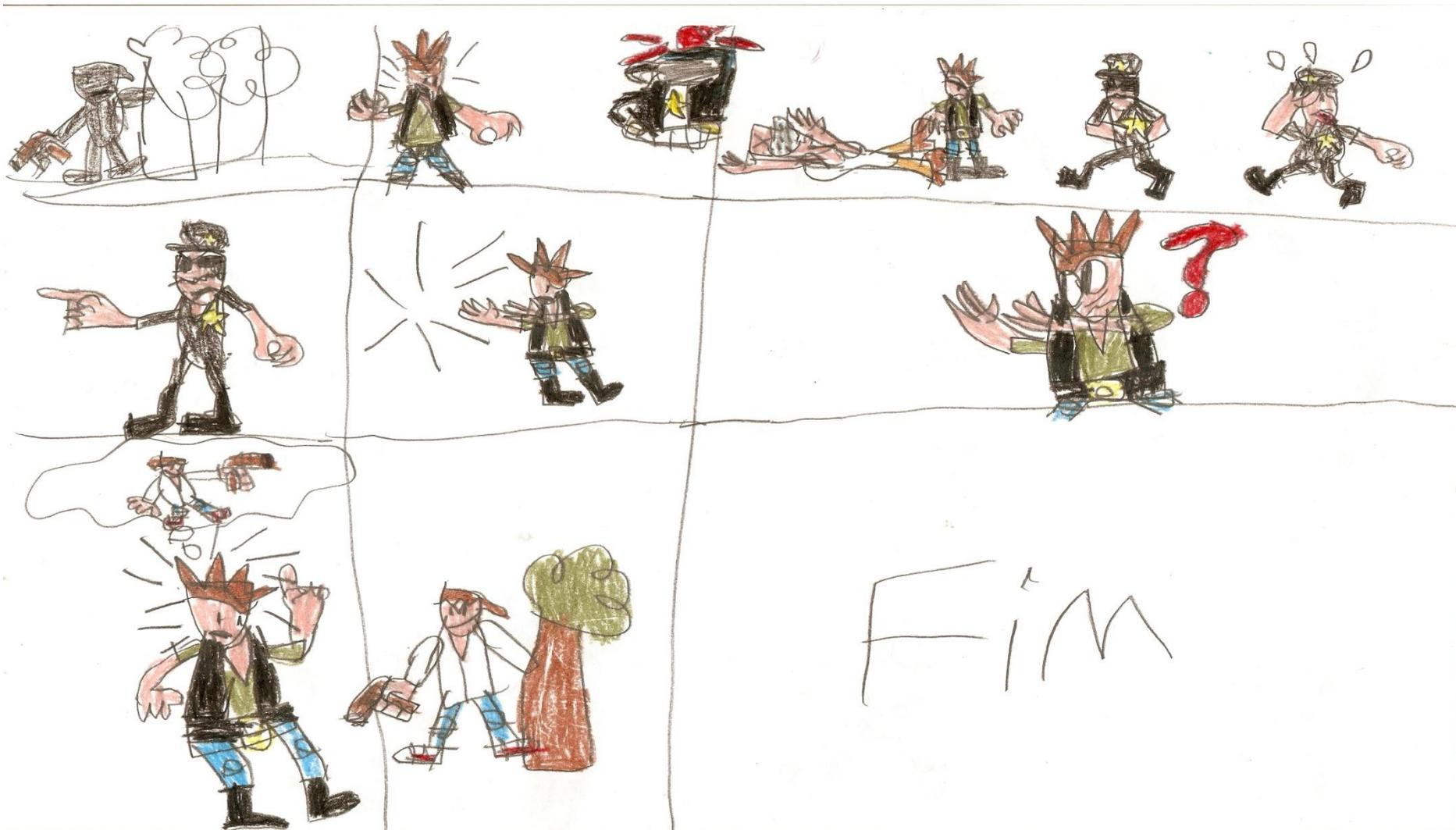


Figura 8. Sequência do storyboard produzido por um menino, ilustrando o roteiro escolhido para a filmagem

Na etapa de produção, as decisões tomadas anteriormente foram aplicadas e reformuladas na tentativa de aprimorar as relações construídas na etapa de pré-produção. A cada ensaio eram revistas as falas, os locais de filmagem e elencados os planos a serem filmados nas diversas situações. Até que, com a finalização das filmagens, foi possível construir um discurso articulado com base nas imagens produzidas. A situação a seguir descreve a filmagem de uma cena, onde os alunos, o professor e o pesquisador interagem na intenção de criar um plano adequado ao roteiro:

Mateus – Ô tio, então a gente podia ficar lá atrás, então, na frente da casa, assim, de frente. (A turma se desloca para a frente da casa)

Professor – Porque naquela fala anterior vocês, é... vocês estavam com medo de chegar lá. Agora vocês já chegaram. Podia fazer vocês chegando (demonstrando a chegada na porta da casa do Sr. Thomson)... O que é que você acha Camila? Eles vão chegando (andando em direção a porta), pegam... Elas, as meninas já chegaram de lá (apontando para a esquerda da casa), vocês podiam chegar de lá (apontando para o lado direito, indicando o fundo da casa). Entendeu?

Mateus – Ou então a gente podia vir andando...

Professor – Então, vocês viriam andando!

[...]

Professor – Mateus, vem de lá então!

Mateus – A gente vem andando e quando a gente estiver aqui...

Professor – É!

Roberto – A gente empurra a porta...

Professor – Vamos lá?

Pesquisador – (Arrumando o tripé da câmera com Camila) A gente vai pegar eles vindo daqui?

Camila – (Escolhendo o quadro) Assim tá bom?

Pesquisador – Isso, assim tá bom!

Professor – Peraí! Tá ligado? (referindo-se a câmera) Liga aí, só pra gente ver como é que tá ficando. (E da uma olhada no quadro que Camila montou) Tenta, tenta tirar o máximo dessa parede branca, dessa luz... da luz.

(Camila mexe na câmera para fazer o ajuste.)

Pesquisador – Traz ela (a câmera) pra cá!

Professor – Ah, é! Traz a câmera mais pra cá, mais aqui pra perto, assim ó!

Camila move o tripé e monta o quadro novamente.

Camila – Eu vou pegar eles assim! (mostrando o quadro escolhido para o professor)

Professor – Boa ideia! Isso!

(Vídeo-diário. Turma 2. Aula 10)

Verifica-se no plano geral das aulas ministradas (Tabela 2) que foram sendo construídos os elementos constituintes do discurso narrativo. A cada etapa do processo, à medida que novos elementos da linguagem cinematográfica eram abordados como conteúdo das aulas, o roteiro e o plano de ação eram modificados, adquirindo cada vez mais complexidade e coerência na estrutura interna do filme.

O filme se desenvolve em torno do assassinato do Sr. Thomson, um velho rabugento que instiga curiosidade e medo nas crianças do bairro pelo mistério que envolve sua residência e suas práticas. Com a sua morte, duas crianças – Korjo e Leny - resolvem investigar quais as motivações e quem seria o assassino do misterioso Sr. Thomson. Com a ajuda de Harroldo - personagem que entra na trama a partir da seqüência de pistas encontradas pelos meninos – eles encontram o esconderijo do assassino e vai procurá-lo para maiores satisfações. Quando se percebem encurralados no covil da raposa, chamam a polícia para realizar a prisão do criminoso. O enredo se encerra com a prisão do assassino e o crime solucionado. A figura 9 reproduz a cena do assassinato do Sr. Thomson.



Figura 9. Desenho de um menino, 11 anos, que reproduziu em seu desenho a cena do assassinato do Sr. Thomson. Nela, o assassino encontra-se escondido atrás da árvore, portando uma arma enquanto o Sr. Thomson caminha, arrastando sua perna. A câmera é retratada no canto inferior esquerdo do desenho.

Analisar-se-á, a seguir, como foram produzidos os códigos específicos da linguagem cinematográfica na criação do filme durante o desenvolvimento da oficina de vídeo que observamos. Partir-se dos elementos mais simples – como a análise da pontuação – percorrendo um caminho rumo à compreensão da “grande sintagmática” expressa pelo produto criado na oficina de vídeo. Em complemento à “grande sintagmática” do filme narrativo, Metz (1976) caracterizou outros códigos específicos do cinema. Seriam eles os códigos de pontuação – ou as transições entre os planos, caracterizados no momento de edição do filme; – os movimentos de câmera – os travellings, o zoom e a angulação da câmera, presentes nos momentos da própria filmagem; - a relação

estabelecida entre som e imagem – constituída nos momentos de filmagem e edição; e a montagem – que se caracteriza como o próprio processo de edição do filme.

Pode-se dizer que o elemento mais simples a ser analisado – ou pelo menos, o que temos menos informações precisas para analisar adequadamente – é a pontuação do filme. Aqui, ela aparece de maneira simples, contendo apenas *fades*³. Sua repetição exaustiva entre os planos pode revelar uma intenção de simplicidade, dando ênfase à continuidade da seqüência e à manutenção do ritmo do vídeo, por se tratar de um material bastante curto. Venoye e Goliot-Lété (2002) apresentam estas – a simplicidade e a velocidade - como sendo características marcantes dos filmes curtos de ficção, devido à necessidade de envolver o espectador na composição discursiva em um curto espaço de tempo, tornando o material de fácil interpretação. Porém, uma segunda hipótese a ser considerada no tratamento desta informação seria a desconsideração deste código no processamento das imagens no momento da edição para a produção do discurso narrativo. Não identificamos em nenhum momento da montagem do filme a discussão dos códigos de pontuação como elemento relevante para a argumentação e para o percurso narrativo.

Logo, partiu-se para o segundo código presente na lista de Metz, a movimentação de câmera. Este código é apresentado no filme, de maneira geral e na maior parte do tempo, por meio da câmera fixa. As movimentações de câmera (cenas 2 e 7) indicam, por *travelling*⁴ ou por *zomming*⁵, o deslocamento

³ Código de pontuação ou técnica de transição de imagens em um filme. Consiste no escurecimento da imagem até o preto e em seguida o clareamento da imagem seguinte na seqüência.

⁴ Deslocamento da câmera sem que haja mudança no ângulo da filmagem ou giro em seu próprio eixo.

⁵ Aparente movimentação de aproximação ou afastamento provocado pela manipulação das lentes da câmera.

de personagens em cenas externas, indicando a amplitude do espaço da cena e proporcionando uma sensação de movimento acelerado para o espectador que acompanha o enredo.

Assim, um elemento que pode – e deve – se levado em conta nesta análise é o fator contingencial das escolhas na construção do filme. É preciso considerar que os espaços utilizados como cenários eram espaços escolares adaptados às situações da trama. Assim como, as escolhas dos planos eram feitas somente na hora das filmagens, numa ação conjunta dos vários sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso nos leva a crer que o resultado final expresso nos planos foi fortemente influenciado pelas sensações experimentadas quando o grupo assistia ao fragmento logo após o término das filmagens, pautados na lógica da tentativa e erro, muito mais do que em explicitar diretamente a relação entre o código escolhido e a mensagem a ser veiculada.

Quando se leva em consideração a montagem e as relações sintagmáticas estabelecidas entre os planos do decorrer do filme, percebemos que há uma montagem em sequência. Aumont (2009) classifica este tipo de relação sintagmática construída pelas crianças em seu filme como um sintagma cronológico, narrativo, não-alternante com elipses. Como Metz (1971) descreve, esta é uma relação sintagmática construída tendo como base uma linha temporal contínua, da qual, no filme, são descartados os momentos inúteis à significação da narrativa.

Em complemento, percebe-se a tentativa de criar uma forte relação entre os personagens e o meio em que a situação ou o problema se coloca a partir da utilização de planos mais gerais. Percebe-se que 78% dos planos construídos no filme estão entre os planos Aberto, Médio e Americano, em detrimento de planos mais detalhados. Ressalta-se neste aspecto a grande relação dos planos escolhidos para o filme com o meio em que ela acontece, característica esta que

começa a delimitar a relação criada entre este filme e as produções da imagem-ação (DELEUZE, 1983).

O meio e suas forças se encurvam, agem sobre o personagem, lançam-lhe um desafio e constituem uma situação na qual ele é apreendido. O personagem, por sua vez, reage (ação propriamente dita) de modo a responder a situação, ou a modificar o meio ou a sua relação com o meio, com a situação, com outros personagens (DELEUZE, 1983, p.178).

A imagem-ação – uma subcategoria da imagem-movimento – são construídas na relação entre o ambiente e o sujeito sob uma fórmula genérica que Deleuze (1983) descreve como SAS. Nesta fórmula, a narrativa se estabelece a partir de uma situação (S) que demanda ou suscita no sujeito uma ação (A), resultando desta relação uma nova situação (S) diferente do que já tinha sido uma vez. Desta forma, o desenrolar da morte de Sr. Tomson se apresentou como a situação que impulsionou nos personagens das crianças – Korjo e Leny – a curiosidade em solucionar o mistério do assassinato, gerando uma nova situação a qual os sujeitos não conheciam anteriormente.

5. O VÍDEO E A INFÂNCIA DA IMAGEM

Pode-se observar no capítulo anterior que o produto videográfico construído na relação pedagógica em questão encontrou na “grande sintagmática” o delineamento de sua construção. As correspondências entre os códigos produzidos e as mensagens inteligíveis foram deliberadamente reforçadas no percurso de elaboração de roteiro, composição ficcional, filmagens e edição. Apesar de levantarmos a existência de aspectos contingenciais que influenciaram a construção dos códigos, ainda assim, a produção estabeleceu uma relação – de certa forma, com grande peso – entre o projeto e sua realização, resultando em uma obra que tem na imagem-movimento sua expressão representativa. Neste tipo de construção, as imagens se relacionam entre si tomando-se a orientação cronológica como fundamento do texto fílmico. A sequência foi privilegiada na configuração da relação da “grande sintagmática”.

As obras analisadas neste capítulo aproximam-se do que Benjamin (1994) afirma ser a narrativa aberta, onde a continuidade do filme é pautado no “conselho”. Seu valor está pautado na experiência, e não na informação: “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200). O primeiro vídeo ilustra esta sugestão em cada transição entre os planos, sendo que cada plano não se encerra em si, mas deixa no ar uma perspectiva de que a ação que parou de ser filmada continuou de alguma forma:

O lanche já estava terminando. Duas meninas já haviam terminado de comer e levantado-se da mesa. Somente quatro das seis crianças permaneciam sentadas, sendo que só uma menina ainda comia um pacote de bolacha. Ela levanta a questão:

– Gente, quem quer biscoito?

Todos eles levantam a mão e gritam, cada um a seu tempo:

- Eu, eu, eu...

Enquanto todos gritam, a câmera se afasta e é inserido um *fade* na transição de uma imagem para a outra.

Na cena seguinte, duas meninas que antes lanchavam estão de pé, uma de frente para a outra, jogando ‘pedra, papel ou tesoura’. Com uma mudança de ângulo, a câmera passa a focar as pernas das meninas.

Também, identifica-se nestas produções elementos presentes nas imagens-tempo (DELUZE, 2005). Que são construídas segundo uma outra ótica do desencadeamento das imagens no cinema moderno. Este tipo de configuração constitutiva do filme, segundo Silva (2007), ao interpretar Deleuze, aparece no cinema do pós-guerra, que descola-se dos processos narrativos que procuram representar respostas às situações sensório-motoras, como o que ocorre na imagem-ação, ilustrada pelo vídeo apresentado no capítulo anterior.

As imagens-tempo, segundo a classificação de Deleuze (2005), apresentam-se por situações “óticas e sonoras puras” que interrompem o ciclo de reação à situação fortemente conectado às imagens-movimento. Neste tipo de imagem, as situações se colocam de maneira tão banal ou extraordinária, que os personagens percebem-se numa total impotência em reagir a tais situações, gerando um desencadeamento que não responde senão à incapacidade da sequência. Passamos então, de uma configuração que se caracteriza pelo apelo sensório-motor provocado pelas reações dos sujeitos às situações impostas – a imagem-movimento – que permite ao espectador uma representação indireta do tempo, pois o tempo está implícito no resultado, ou melhor, na consequência do movimento desencadeado, para uma representação direta dele, sendo esta presente na duração e na intensidade das imagens produzidas, que não se desencadeiam, mas se tornam acontecimentos justamente na impotência do sujeito perante a situação.

Para Parente (2000), as imagens-tempo fundam uma nova narrativa que tem em seu fundamentos a inclusão do tempo do acontecimento e o narrador em

um presente vivo. Isto não prescinde da conclusão da fabulação para o início de sua narração, emergindo nela a coexistência das relações dos tempos passado, presente e futuro no acontecimento narrado. Isso significa dizer que o processo de narração nas imagens-tempo se concentra muito mais na tentativa de representar a duração e as intensidades – ou a intensidade da duração – do acontecimento filmado (e da filmagem) do que em contar a história elaborada para este acontecimento.

Estes princípios conferem à análise textual do filme um desafio complicado a ser superado. Empenhando a análise da sintagmática nestes vídeos, conseguimos construir apenas relações superficiais entre os códigos construídos e as mensagens a serem transmitidas. Isto porque, segundo o autor, há nesta configuração imagética um rompimento com as unidades linguísticas inteligíveis de produção de sentido, levando a uma outra dinâmica de comunicação do acontecimento.

Avança-se para a análise dos vídeos produzidos no recreio escolar. O primeiro vídeo foi feito por uma menina, 10 anos, que se utilizou de quatro grandes plano-sequência⁶, num total de 12 minutos e 48 segundos para descrever recreio, sob o que se caracteriza como uma espécie de plano subjetivo⁷ – pois em alguns momentos do mesmo a autora se coloca como componente da cena através da fala. Em sua descrição, ela mostra os dois momentos de grande importância em recreio – o lanche e a brincadeira.

No primeiro, o lanche, onde ela mostra a roda de amigos, com cerca de seis crianças, em torno de uma mesa no pátio da escola, cada qual com sua merenda. Nesta sequência do vídeo, em um plano com pouco mais de 1 minuto, a autora apresenta as personagens de seu registro, ou seja, um grupo composto

⁶ O plano-sequência é o registro da ação em uma tomada única, sem cortes.

⁷ No plano subjetivo a câmera se torna os olhos do personagem, fazendo com que o espectador veja o que ele vê.

por quatro meninas e dois meninos que lancham sentados ao redor de uma mesa de concreto localizada no pátio interno da escola. Neste espaço, enquanto o grupo conversa, com suas lancheiras dispostas em cima da mesa, a câmera passeia por entre os rostos buscando uma aproximação e a identificação dos personagens. O *zoom* é a sua maior ferramenta de aproximação.

No segundo momento, as brincadeiras são apresentadas sob a coordenação da própria autora, que escolhe as brincadeiras, organiza os grupos e determina a dinâmica lúdica em dois grandes planos – o primeiro com dois minutos e 45 segundos e o seguinte com seis minutos e meio. Neste trecho do filme, uma brincadeira ocupa a atenção da autora: um jogo brincado em duplas, onde há inicialmente uma disputa de “pedra, papel e tesoura” sendo que o perdedor tem que dar um passo para trás, mantendo sempre a perna de apoio no mesmo lugar. A brincadeira segue repetindo-se até que um dos dois participantes esteja com as pernas tão afastadas que não consiga mais executar o passo para trás. Durante o filme, várias duplas jogam simultaneamente e se misturam entre si, durante os nove minutos que se seguem. Em alguns momentos a atenção da autora se volta para outros assuntos, ou mesmo, não há nenhuma dupla jogando, porém a brincadeira sempre volta a ocupar o centro da cena fílmica. Em uma situação, a autora chega a deixar a câmera na mão de uma colega para participar da brincadeira.

Na etapa final do vídeo, a autora apresenta os amigos que participaram da experiência, identificando cada um pelo nome. Enquanto isso o grupo caminha para o pátio externo da escola, onde há uma quadra de futebol em que alguns meninos estão realizando cobranças de pênaltis, em forma de brincadeira. Já na quadra de futebol, ao lado da fila de meninos que esperam a sua vez para realizarem a cobrança, a autora encerra o filme durante uma conversa informal com as amigas que participaram de todo o processo.

O segundo vídeo foi construído por um menino, igualmente com 10 anos, que, com planos curtos e, aparentemente desconexos, resulta em um produto de 9 minutos e 38 segundos. O autor intercala os planos entre a captura de diferentes ações que acontecem fora de seu contexto de brincadeira, como crianças conversando, ou lanchando no pátio; momentos em que se coloca como brincante (com a câmera na mão) em seu grupo de amigos; e em alguns momentos onde ele admira com a câmera a imagem de uma amiga. Todos eles organizados de forma intercalada, sem aparente ligação entre as passagens. Na figura 10 o autor do vídeo representa-se na construção do vídeo.



Figura 10. Desenho feito pelo autor do vídeo 3, onde ele se representa filmando o vídeo.

Neste vídeo, a brincadeira que obteve maior participação do grupo filmado pelo autor era desenvolvida em torno de outra câmera que circulava pelo pátio. Uma das meninas deste grupo portava um celular que possuía tecnologia para

registrar fotografias e vídeos. A brincadeira consistia em registrar algumas ações – como o lanche ou alguma conversa que estava acontecendo – logo em seguida assistir ao registro no próprio aparelho. Neste contexto, algumas crianças procuram chamar a atenção para si fazendo caretas, gritando ou mesmo passando na frente da câmera, no momento da filmagem. Quando isso se passa com a câmera do autor do vídeo em questão, a brincadeira toma um delineamento invertido, pois ele passa seguir estas meninas com a câmera na mão, transformando a brincadeira em uma espécie de pega-pega, onde o objetivo era fugir do quadro. Aqui, a câmera é inserida na brincadeira como parte da ação lúdica, sendo o vídeo o resultado desta ação, tendo mais elementos da experiência infantil do que de uma produção orientada de discurso a respeito do recreio.

É interessante destacar uma desatenção do autor deste vídeo. Em algumas ocasiões onde o menino deixa de focar a brincadeira, uma menina em particular “rouba a cena”, e atrai quase sem querer o foco para si. Nestes momentos, que se repetem por três ou quatro vezes no decorrer do filme, o autor revela uma secreta paixão e se pega admirando sua musa pelo visor da câmera:

Um grupo de seis meninas está conversando sobre o vídeo que acaba de ser feito com o celular. Duas delas se encontram em pé, de frente para a mesa do lanche onde as demais encontram-se sentadas, algumas lanchando. A câmera vai se aproximando das duas meninas que estão em pé com um zoom lento, que desliza ate manter no quadro somente uma das meninas. No quadro, persiste somente o rosto feminino, levemente inclinado para frente, cortado na testa e queixo, ocupando a tela inteira. Esta imagem permanece em quadro por alguns segundos. (Vídeo 3, menino, 11 anos)

Ambas as produções apresentam uma dinâmica livre, que produziram vídeos com bastante movimentação de câmera e que apresentam os autores como

participantes das atividades que filmam. Essas características se afastam substancialmente do formato tradicional da forma narrativa apresentada pelo cinema clássico, percebendo neles uma configuração na expressão do discurso diferenciada da configuração construída no vídeo produzido em sala de aula.

Isso nos remete à análise empregada por Benjamin (1994) sobre a narrativa. Nela, Benjamin lança seu olhar buscando estabelecer uma conexão entre a experiência e o tempo. Ele ressalta, no romance clássico – conceito que se estende ao cinema clássico, como Silva (2008) – a intenção infinita do fechamento da obra “seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 1994, p. 200), tendo na explicação sua fonte de produção de significados. O romance – e o cinema clássico – retiram do espectador a possibilidade de criação acerca do conteúdo expresso na obra, pois o enredo é construído de tal forma a concluir a história. Característica que se assemelha bastante à produção que analisamos no capítulo anterior, onde o objeto da narrativa foi a explicação de uma situação – que apesar de ser fictícia, apresenta-se com a intenção de causar a impressão de realidade – orientada sob uma linha cronológica em sucessão.

Uma imagem-experiência não é uma imagem classificada, nomeada, já transformada em objeto pelas estratégias da linguagem. Também não se trata de pura criação mental alucinatória produzida por tecnologias lúdicas. A imagem-experiência está ligada à experiência de ser mais que a coisa e menos que sua representação, a um deslocamento que resiste às denominações da linguagem e do sujeito da linguagem. São enunciações do mundo, multiplicidades, que produzem sentido apenas quando alguém lhes confere um (SILVA, 2008, p. 166).

Nesta outra dinâmica o corpo ocupa lugar original, antes inexplorado pelos cineastas. Deleuze afirma que o cinema da imagem-tempo dá o corpo ao cinema. Isso significa dizer que as ações cotidianas corporais começam a ser

inseridas no roteiro do filme, onde antes ficavam implícitas nas elipses do texto. Na imagem-movimento, o corpo só tem sua importância quando oferece informações relevantes ao sentido pretendido ao filme. Da mesma forma, no filme narrativo, ele é evocado quando estabelece relação com a “grande sintagmática”.

Pelo contrário, na imagem-tempo – e nos vídeos produzidos pelas crianças no recreio escolar – as imagens que representam ações que contribuem em menor grau para o sentido da narração são inseridas no filme por seu valor intensivo. O conceito de duração é tratado como fundamental para a imagem-tempo. Nelas, o tempo que as ações levam para se desencadear é chave para a experiência da contemplação das imagens.

O ambiente lúdico propiciado pela brincadeira cria um contexto onde o objetivo torna-se a experiência criativa, deixando em menor evidência a produção do discurso fílmico e a criação de relações entre os elementos do vídeo e o sentido pretendido para ele. No entanto, neste tipo de produção o sentido não fica esvaziado com este processo. Pelo contrário, eles são construídos posteriormente à produção das imagens, sendo que o espectador é inserido no contexto de produção de sentido. As imagens que duram permitem a contemplação do espectador e a produção de sentidos outros que não os pretendidos pelo autor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar para a finalização deste estudo aponta para a reorganização dos conceitos abordados de forma a apresentarmos aqui a imagem da infância a que se teve acesso no desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Propõe-se retornar o ponto de partida, indicando os pontos decisivos e marcantes do percurso, que aqui parte da: infância, cinema, mídia-educação e corpo.

Inicia-se retomando a infância tomada como pressuposto para o trabalho empírico. Parte-se da ideia de infância desligada do tempo cronológico, ligada a um tempo outro, *aión*, o tempo das intensidades, onde a experiência fica assinalada como possibilidade assertiva. Nesse lugar de retorno, que é a infância, acessado na e pela linguagem, como mostrou Agamben, a dissociabilidade entre significado e significante permite a irrupção da novidade como forma básica da experiência.

A partir da leitura de Larrosa, pode se perceber a criança como o sujeito da experiência, que se expõe ao acontecimento e abre-se à perspectiva de transformação que ela carrega, lançando-se no mundo e ocupando seus espaços de forma lúdica, característica esta que Benjamin (2002, p. 104) ilustra na passagem:

Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente.

Nesta perspectiva, a imagem da infância que aqui exposta neste trabalho, é, nada mais que uma exposição do encontro estabelecido, da aproximação

realizada, pois não há como reconhecer o rosto que o mundo volta às crianças. Nesse encontro, se reconhece o vídeo, como categoria genérica da linguagem audiovisual, um elemento em potencial para a expressão dos sentidos construídos no grupo, caracterizando-se como ponto de interesse comum entre as crianças, a escola e o pesquisador.

Na intersecção dos interesses, a pesquisa foi situada na disciplina de Teatro – que tinha o título de “produção de vídeo” – oferecida na Escola Parque 210/11 Norte, Brasília-DF, sob formato de oficina, e foi acompanhada pelo pesquisador durante todo o ano letivo de 2011. O estudo propõe analisar tanto o produto construído durante o período de aula pela turma, e os dois vídeos produzidos individualmente por duas crianças do grupo, no recreio escolar. E como objeto de apreciação, diferentes produções em vídeo – forma de expressão – construídas sob uma linguagem cinematográfica – conteúdo discursivo. Em análise, os três produtos em vídeo foram arranjados de maneira diferenciada, segundo relação das diversas mediações pedagógicas estabelecidas nos diferentes ambientes escolares – aula e recreio.

O primeiro vídeo, construído em sala de aula, sob orientação do projeto pedagógico mediado pelo professor da turma, mostrou características mais próximas ao cinema clássico. Apresentado sob o contorno de uma narrativa de ficção, as crianças criaram uma história e a partir daí que recriaram uma investigação criminal. A proposta de analisar a produção cultural de crianças em ambiente escolar, considerando seu papel em projeto de mídia-educação articulado à educação do corpo, pontou-se que as relações pedagógicas estabelecidas no decorrer do ano apontando para, a medida que desenrolava-se a cada etapa do processo, eram reforçando os laços criados entre os elemento do texto fílmico e a mensagem a qual o grupo se propôs a comunicar. Isto reforça as

elaborações de Metz (1971, p. 203) sobre este tipo de produção na direção de afirmar que “há um ‘grande sintagmática’ no filme narrativo”.

Assim, a validade das mediações pedagógicas se encontra ao propiciar o protagonismo frente à produção de cultura, favorecendo a criação e a co-autoria como catalisadores da ação crítica com as crianças. Nesse sentido, ao analisar o desenvolvimento do processo educativo com crianças envolvendo as dimensões técnica, crítica e criativa da mídia-educação, identificou-se nesta configuração os momentos propícios à experiência permearam a relação pedagógica se tornando evidentes na produção cultural criativa e coletiva e na ressignificação dos elementos do gênero abordado.

Os dois vídeos subsequentes foram produzidos por duas crianças desta turma, individualmente, durante o recreio, tendo como resultado duas produções que fugiram à configuração narrativa, dando ênfase à intensidade das imagens construídas, deixando de lado a comunicação do discurso. O cinema apresentou-se nesta oportunidade como manifestação da linguagem, onde, através de sua infância, encontrada nas imagens-tempo, possibilitou a experiência da criação, onde, às crianças puderam tentar novas conexões entre os significados (conceitos) e significantes (imagens) construídos para o cinema em seus vídeos.

Ao se investigar as dimensões do corpo, expressas nos produtos em vídeo digital construídos pelas crianças, foi interessante observar que, nesse momento de criação na infância da imagem, o corpo aparece em outra forma, a sua cotidianidade. O corpo que permaneceu nas entrelinhas do texto narrativo no primeiro vídeo, submetido à um utilitarismo, toma o protagonismo da cena nos outros dois vídeos, ocupando lugar de destaque através da brincadeira. Nela, o “fazer” do corpo foi considerado como informação importante a ser destacada nas imagens. As crianças deram o corpo ao vídeo e o corpo dá o que pensar (e deixa pensar) ao espectador.

Permite-se aqui desfazer as oposições apresentadas durante o trabalho, dentre elas, duas importantes: entre o tempo cronológico e o tempo *aiónico*; e entre as imagens-movimento e as imagens-tempo. Primeiramente, a intensidade em *aión* não pode se dar em outro sítio que não a cronologia, assumir uma outra temporalidade não prescinde a supressão da cronologia. Da mesma forma, imagem-movimento e imagem-tempo participam concomitantemente do conteúdo do filme, porém, destacam-se uma da outra por suas relações com o espectador.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Nova ed. aum. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 188 p.

ALMEIDA, Elissandra de Oliveira de. **Como as crianças constroem procedimentos matemáticos:** reconcebendo o fazer matemática na escola entre modelos e esquemas. 2006. 250 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

AUMONT, Jaques. **A Imagem.** Campinas, São Paulo: Papyrus. 2004

AUMONT, Jaques; MARIE, Michel. **A análise do filme.** Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Coord.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2008. 516 p.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** 2. ed. Campinas: Aurores Associados, 2005. 100 p.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 2002, 119 p.

_____. **Magia e técnica arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTI, M. Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a educação física e os esportes. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1998, Santa Maria. **Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte.** Santa Maria: UFSM, 1998. p. 80-88.

_____. **Imagens em ação:** uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de Educação Física no ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, maio/ago. 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1997. 335 p.

BRASIL. **Constituição**, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218 p.

_____. **Brinquedo e cultura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110 p.

CARMONA, Stela Maris. **Expressividades midiáticas digitais de adolescentes: o caso da oficina visualidades e sons.** 2010. 254 p.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

COSTA, Jonatas Maia da. **Educação Física escolar e a linguagem audiovisual: uma proposta de ação pedagógica.** 2010. 172 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2010.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação. In: PARENTE, André. **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual.** Rio de Janeiro: Edições 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento.** Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 1983.

_____. **A imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 2005. 338p.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução de Renata Gaspar. 60ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FAGUNDES, Suele Marques. **Educação continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino do Distrito Federal e sua relação com a mídia-educação.** 2010. 114 f.; Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2010.

FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao vôo 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.

FERREIRA, Matias Monteiro. **INFANS**: (Im)pertinências do infantil na imagem. 2008. 166 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, 2008.

FERRES, J. Entrevista. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 309-315, mai/ago, 2008.

FRESQUET, A. **Imagens do desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Brooklin, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007. p. 21-70.

GIRARDELLO, G. 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: Papirus, 2008. p. 127-144.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisas com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2005. 290 p.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Epistemologia qualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

JUBE, Carolina Nascimento. **Os "avatares" do corpo rascunho**: sobre a formação identitária de jovens universitários na cibercultura. 2010. 186 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2010.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 264 p.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 85-98.

KRAMER, S. (Org.); LEITE, M. I. (Org.). **Infância e Produção Cultural**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2004. 215 p.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 258 p.

_____. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 151-196.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Gisela Pascale Camargo; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; ALVES, Irene de Barcelos Alves; NORTON, Maira; OLIVEIRA, Marina Rodrigues de; FASANELLO, M. T. CIINEMA, Infância e escola: Novos olhares para a Educação Básica. In: FRESQUET, Adriana Mabel (Org.) ; AZEVEDO, Ana Lúcia (Org.) ; TEIXEIRA, I. A. C. (Org.) ; AIDELMAN, Núria (Org.) ; COLLEL, Laia (Org.) ; Gusmão, Milene (Org.) ; Santos, R. C. (Org.) ; HOFFMANN, Adriana (Org.) ; LEITE, Gisela Pascale (Org.) ; OLIVEIRA, Marina (Org.) ; ALVES, irene de Barcelos (Org.) ; NORTON, Maira (Org.) ; FASANELLO, Marina (Org.) ; LEANDRO, Anita Matilde (Org.) . **Dossiê Cinema e Educação #2**. 1. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2011. v. 2. 123p.

LEMOS, Luiz Fernando Cuozzo. **Desenvolvimento do equilíbrio postural e desempenho motor de crianças de 4 aos 10 anos de idade**. 2010. 75 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2010

LISBÔA, Mariana Mendonça. **Representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAIA, Tadeu Queiroz. **Sobre filmes infantis e linguagem audiovisual: o caso d'O Rei Leão**. 2008. 130 p.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

MARIANO, Claudia Regina Esteves. **Locomoção infantil: variáveis espaco-temporais no andar em diferentes velocidades**. 2008. 51 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2008.

MARÍN-DÍAZ, D. L. Morte da Infância Moderna ou constituição da Quimera Infantil? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 193 - 211, 01 dez. 2010.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo: FDE, 1997. p. 122.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: análise em busca do sentido da qualidade**. 2007. 174 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

McQUAIL, D. **Mass communication theory: an introduction**. Beverly Hills: Sage, 1983.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de. **Formação profissional em educação física: um estudo sobre a inserção das mídias na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Brasília**. 2009. 131 f.; Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2009.

MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, p. 79-94, mai. 2009.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo, Cultrix, 1997. 123 p.

METZ, C. A grande sintagmática do filme narrativo. In: BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. Petrópolis: Vozes, 1971. 285p.

_____. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972. 295p.

MIRANDA, Elza Gabriela Godinho. **Processos corporais infantis: interatuações artísticas na cena da criança.** 2008. 207 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, 2008..

MOLINA, A. A. **A produção de dissertações e teses sobre infância na Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1987 A 2005: aspectos históricos e metodológicos.** 2011. 275 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2011.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.** 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2006. 209 p.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARENTE, André. **Narrativa e modernidade: Os cinemas não-narrativos do pós-guerra.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, E. W. (Org.); MAGALHAES, F. H. (Org.); ROCHA, L. M. F. (Org.); COUTINHO, L. (Org.) ; HENRIQUES, C. M. N. (Org.) ; Mendonça, Ana Waleska (Org.) ; Raquel de Almeida Moraes (Org.) . **Nas Asas de Brasília: Memórias de uma Utopia Educativa.** Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília, 2011. 375 p.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, Regina. (Org.). **A produção cultural para crianças.** Porto Alegre: mercado aberto, 1990, 4 ed., p. 9-27.

PIRES, G. L. et al. A Pesquisa em Educação Física e Mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao Grupo de Santa Maria. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 33-52, set./dez. 2008.

QUEIROZ, Nadia Maria de. **Imagem e pensamento:** da atração do olhar a significação do conceito. 2007. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. 192 p.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** Os processos de construção da informação. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2005. v. 1. 205 p.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança.** São Paulo: Ática, 1998. 94 p.

SANDES, Joana Pereira. **O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização.** 2009. 115 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA FILHO, Pedro Luiz da. **Arte, ciberarte e interatividade:** uma experiência na arte de transição na PROEM. 2008. 140 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e qualidade na educação infantil:** um estudo de relações na sala de aula. 2006. 90 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 313-326, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TEIXEIRA, Cristiana Guimarães. **Análise de produções de crianças do quarto ano revelando criatividade na educação matemática**. 2007. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.

VANOYE, Francis, GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Andrea Aquino de Andrade. **O meu chapéu tem três pontas: educação infantil, o cantar e a psicanálise: um estudo de caso**. 2009. 175 f.; Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

WIGGERS, I. D. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.

WOHLGEMUTH, J. **Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual**. Brasília: Senac – DF, 2005.

ZACHARIAS, Paula Braga. **Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come: investigações preliminares sobre o jogo: o ensino das Artes Cênicas e os Tradicionais jogos populares para a infância**. 2008. 103 p., Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, 2008.

APÊNDICE I

Objeto/Programa	Infância/Crianças	Formação de Professores	Políticas Públicas	Práticas pedagógicas	Outros	Total
PPGE	11	34	31	181	20	277
PPGEF	2	3	4	9	18	36
PPGA	3	1	0	1	56	61
PPGC	0	0	0	0	98	98
Total	16	38	35	191	192	472

Tabela 3. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 segundo objeto de estudo.

APÊNDICE II

Programa	Autor, Ano	Objetivo	Metodologia	
PPGE	ALMEIDA, 2006	Identificar e analisar o raciocínio matemático do aluno, mediante análise de seus registros, produzidos a partir de atividades escolares envolvendo algoritmos convencionais	Pesquisa-ação	
PPGE	SILVA, 2007	Analisar a qualidade da relação professor-aluno entre um grupo de crianças e uma professora em uma sala de aula da Educação Infantil	Pesquisa participante	
PPGE	TEIXEIRA, 2007	Analisar indícios de criatividade numa práxis de educação matemática	Pesquisa participante	
PPGE	MARTINS, 2007	Analisar, na perspectiva da qualidade, os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas	Estudo de caso	
PPGE	QUEIROZ, 2007	Verificar o papel da imagem na aprendizagem dos conceitos científicos por crianças em processo de alfabetização e examinar a importância da relação entre imagem e o pensamento conceitual	Não explícito	
PPGE	SILVA FILHO, 2008	Compreender o processo artístico de criação no ciberespaço e explorar, em profundidade, o sentimento estético do aluno-ciberartista na produção das imagens virtuais	Estudo de caso	
PPGE	MAIA, 2008	Analisar o valor educativo e da Educação da Sensibilidade do Olhar da linguagem audiovisual através do filme O Rei Leão, dos estúdios Walt Disney	Não explícito	
PPGE	VEIGA, 2009	Clarear o sujeito do inconsciente que atravessa a educação, em especial a infantil, através do cantar do aluno pré-escolar e do adulto envolvido com a educação dessas crianças	Estudo de caso	
PPGE	PERACI, 2009		Não explícito	Estudo de caso
PPGE	SANDES, 2009	Interpretar e compreender o registro do pensamento da criança por meio do desenho, na resolução de situações-problema, como instrumento da construção do seu pensamento matemático no início do processo de alfabetização		Estudo de caso
PPGE	CARMONA, 2010	Utilizar o processo e a produção midiática de adolescentes com o uso das tecnologias digitais como meio pedagógico e como instrumento de pesquisa no campo das relações comunicativas e de aprendizagem		Pesquisa-ação

Tabela 4. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 no PPGE relacionado objetivos e metodologia.

APÊNDICE III

Programa	(Autor, Ano)	Objetivo	Metodologia
PPGA	Miranda, 2008	Conhecer o corpo expressivo da criança de 9 a 12 anos, estimulada por conteúdos das linguagens do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Plásticas em diálogo interdisciplinar	Pesquisa-ação
PPGA	Ferreira, 2008	Investigar as (im) pertinências infantis que mobilizam-se na imagem e suas relações com a fruição	Estudo teórico
PPGA	Zacharias, 2008	Submeter o universo do jogo a análise imaginária em busca de novos significados para as relações que se estabelecem entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer	Estudo de caso

Tabela 5. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 no PPGA relacionado objetivos e metodologia.

APÊNDICE IV

Programa	(Autor, Ano)	Objetivo	Metodologia
PPGEF	MARIANO, 2008	Verificar as diferenças entre as variáveis espaço-temporais absolutas e normalizadas durante o andar em três diferentes velocidades em um grupo de crianças na faixa etária de três a oito anos de idade	Empírico-analítico
PPGEF	LEMOS, 2010	Comparar o equilíbrio postural de crianças do 4 aos 10 anos de idade com um grupo de adultos e correlaciona-los com o desempenho motor	Empírico-analítico

Tabela 6. Classificação das dissertações e teses produzidas na UnB de 2006 a 2011 no PPGEF relacionado objetivos e metodologia.

APÊNDICE V

Ano/Área de Publicação	Educação	Comunicação	Educação Física	Total
2009	8	24	17	49
2010	8	45	4	57
2011	8	50	7	65
Total	24	119	28	171

Tabela 7 Quantidade de anais e artigos com a temática "mídia e educação" publicados entre os anos de 2009 a 2011 em relação a área de publicação.

APÊNDICE VI

Ano/Área de Publicação	Educação	Comunicação	Educação Física	Total
2009	1	5	5	11
2010	1	7	2	10
2011	0	14	0	14
Total	2	26	7	35

Tabela 8. Quantidade de anais e artigos com a temática “mídia, educação e infância” publicados entre os anos de 2009 e 2011 em relação a área de publicação.

APÊNDICE VII

Formulário sobre práticas culturais e de consumo de mídia

Nome: _____

Escola: _____ Série: _____ Turma: _____

Idade: _____ Onde Nasceu: _____

Onde a mãe nasceu: _____ Onde o pai nasceu: _____

Onde mora (rua, bairro ou outra forma de identificação): _____

Com quem mora (Mãe/Pai/irmão e idades () () () outros): _____

Casa() Apto ()

Número de quartos: _____

Em que lugar da casa se
diverte? _____

Que lugar fora da casa tem para se divertir: parque, pátio,
outros: _____

Equipamentos de mídia:

Telefone fixo ()

Telefone celular (), com câmera ()

Televisão () Se mais de uma, quantas (). Colorida() PB ()

Parabólica () TV por assinatura () Qual _____

Videocassete() DVD () BluRay ()

Video game () Qual _____

Rádio () Se mais de um, quantos _____

MP3 player () Ipod () Se mais de um, quantos ()

Aparelho de CD () Se mais de um, quantos ()

Computador () Se mais de um, quantos () Desktop () Laptop ()

Internet () Discada () Banda Larga ()

Que outros equipamentos você tem em casa?

Algum está quebrado?

Do que você gosta mais? Ouvir musica () Ver TV () Ler revistinha () Ler livro () Ler revista () Ver filmes () Videogame () Computador ()

Quais os tipos de jogos você brinca?

A que horas acorda: _____ O que faz a seguir? (descrição)

O que faz depois que volta da escola?

Enquanto brinca, a TV está ligada? () O rádio ou o som ()

Quando almoça ou janta a TV está ligada? O rádio ou o som? ()

Programa de TV favorito: _____

Por quê _____

Em segundo lugar: _____

Em terceiro lugar: _____

Outros programas que gosta de ver? _____

Programas que menos gosta?

Por quê? _____

Assiste a algum programa junto com alguém? _____

Quais os programas favoritos dos adultos da família? _____

E das outras crianças? _____

Costuma ouvir música? S () N () Às vezes ()

Em que situação?

Quais são suas músicas preferidas? _____

Alguém lê histórias pra você? S () N () Às vezes ()

Quem? _____

Qual o livro favorito? _____

Alguém lhe conta histórias sem ser de livro? S () N () Às vezes ()

Quem? _____

Qual a história que você mais gosta? _____

Alguém na família costuma ler livros? Quem? _____

Que tipo de livros? _____

Por quê acha que essas pessoas lêem livros?

Alguém na família compra jornais? Quem? _____

Sabe o nome do jornal? _____

Em caso afirmativo, o que acha que essas pessoas lêem no jornal?

Já foi alguma vez no cinema? S () N () Quantas vezes ()

Qual o filme que mais gostou? _____

Por quê _____

Já viu alguma peça de teatro? S () N () Quantas vezes ()

Lembra qual peça mais gostou? _____

Por _____

quê _____

Qual o brinquedo que mais gosta? _____

O que faz para se divertir? _____

Se pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar e por quê?

O que quer ser quando crescer? _____

Por _____

quê _____

Se pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada maravilhosa, quais seriam eles?
