

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“Uma brincadeira para a infância”:**

**Uma proposta que inclui a linguagem de imagem e som para a produção infantil.**

Autor: Simone Cleuse Marconatto  
Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Simone Cleuse Marconatto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26 de fevereiro de 2008

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



ano

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Marconatto, Simone Cleuse.  
M333b Uma brincadeira para a infância : uma proposta que inclui a linguagem de  
imagem e som para a produção infantil / Simone Cleuse Marconatto. --  
Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Audiovisual - Produção. I. Amaral, Sérgio  
Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

08-078/BFE

**Título em inglês :** A game for the childhood : the inclusion of the audiovisual language for children's production.

**Keywords:** Education ; Communication ; Audiovisual production.

**Área de concentração:** Educação, Ciência, e Tecnologia

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral(Orientador)  
Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues Amorim  
Prof. Dr. David Bianchini  
Profª. Drª. Roberta Cortez Gaio  
Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

**Data da defesa:** 26/02/2008

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** smarconatto@gmail.com

## Resumo

A sociedade está imersa em meios de comunicação, cada vez mais intensos, sofisticados e velozes na emissão de conteúdo audiovisual e com alto valor mercadológico. Estes meios podem condicionar desde muito cedo, o ser humano ao exercício limitado em sua capacidade de ver e ouvir, devido à sobreposição de imagens e sons o inibindo a criar novas e outras produções audiovisuais. A escola pode propor ações, desde a infância, que dêem maior atenção à linguagem da imagem, da percepção do olhar e do som quando transforma em suportes pedagógicos, os instrumentos tecnológicos, apoiadas no lúdico e na curiosidade natural da criança. Planejando atividades que garantam o acesso às câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores e microfones aos pequenos e às pequenas de três a seis anos, onde registram enquanto brincam a sua expressão, a sua compreensão e recriação do mundo. O trabalho de pesquisa tem como objeto principal de estudo a introdução da linguagem audiovisual na infância visando acompanhar o processo da produção de imagem e som infantil com a experiência comunicativa apoiada teoricamente principalmente nas obras de Paulo Freire, publicadas em 1977, 1979, 1982, 1985, 1992, 1996, 2003 voltadas à importância do papel do professor comunicador e da inserção de suportes tecnológicos na prática pedagógica.

**Palavras Chave:** educação, comunicação, produção audiovisual.

## Summary

Society is deeply emerged in communication means, increasing even more in intensity, it is sophisticated and fast to emit audio-visual content and expensive marketing value of progress new technologies. This medias can lead the human being since very early to limited exercise of his/her capacity to see, hear, and be able to inhibit to create, or else, new other images and sounds, due to the overlapping audiovisual. The school system can propose actions, beginning in childhood that can give more attention to the language of image and perception at a glance. Technologies, when transformed into pedagogic tools, can rely on entertainment and in a child's natural curiosity. Planning activities that guarantee the access to photographic cameras, camcorders, tape recorders, microphones and computers to the small ones from three to six years old, where they can by playing to record with their own words, gestures, voices their expressions and their understanding and re-inventing of the world. The research assignment has as its main aim of study: the introduction of visual-audio languages in the childhood, and to follow children's process of image and sound production with communicative experience theoretically supported by productions of the Paulo Freire, published in 1977, 1979, 1982, 1985, 1992, 1996, 2003 directed to the importance of teacher's role and inclusion of media technology in pedagogical practice.

**Key Words:** education, communication, audiovisual production.

À três presenças marcantes na minha vida,

Meu pai:

Carlos Marconatto que sempre cantou ao amanhecer,

Minha sobrinha:

Ligia Carla de Marco que sempre acendeu as estrelas em nosso caminho e

Minha Amiga:

Luciane Ribeiro Vilela que sempre nos fez olhar para o horizonte...

A vocês que foram cedo demais

## Agradecimentos

Reconhecemos a importância do apoio do Conselho de Escola que acompanha, participa, consente e confirma as ações que envolvem direcionamento de recursos para reestruturação do espaço escolar, aquisição de materiais de produção audiovisual e visitas aos espaços de produção audiovisual de nossa cidade.

À parceria realizada com os espaços e especialmente aos profissionais que nos receberam com muito carinho no Museu de Imagem e Som e na Rádio Educativa de Campinas.

Destacamos a gratidão da participação dos pais, mães e responsáveis que são estimulados por seus filhos a sempre estarem próximos do processo, que autorizaram a divulgação da imagem das crianças para fins acadêmicos-pedagógicos, que responderam ao questionário e sempre apoiaram e autorizaram a presença das crianças nas atividades planejadas.

Certamente nosso profundo carinho aos sujeitos que se envolveram com todo empenho neste trabalho: as crianças e à professora da turma Rejane Ricarda da Silva.

Numa dimensão pessoal expressei meu respeito à ética demonstrada pelos professores e profissionais da UNICAMP e da PUCC que muito apoiaram esta trajetória.

## Sumário

Introdução.....	01
Capítulo 1. A linguagem audiovisual.....	11
1.1. Aproximando as áreas: Educação e Comunicação.....	17
Capítulo 2. A aprendizagem lúdica e curiosa.....	19
Capítulo 3. Democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica na Educação Pública Infantil.....	29
Capítulo 4. Cenário da Pesquisa.....	37
4.1. Olhando para a comunidade escolar e para o bairro Jardim São José.....	37
4.2. Olhando para o Centro Municipal de Educação Infantil “Irmã Dulce”...39	
4.3. Investigando as relações entre os Meios de Comunicação, as Famílias e as Crianças.....	41
Capítulo 5. Metodologia de Análise da Pesquisa.....	49
5.1 a 5.19. Vivência das Atividades.....	51
Capítulo 6. Conclusão.....	125
Referências.....	131
Anexos: Autorizações.....	137
Modelo do Questionário aplicado às Famílias.....	168
DVD.....	(Vol. II)

## Introdução

A presente pesquisa tem foco em educação, comunicação e produção audiovisual infantil.

O problema que este projeto foca e busca demonstrar é a possibilidade de encaminhamento que se concentra em como a educação pública infantil pode colaborar para que as crianças que atende possam participar ativamente e criticamente dos processos de comunicação audiovisual em nossa sociedade.

O trabalho traz três eixos para a abordagem da problemática:

A inclusão da aprendizagem da linguagem audiovisual para a infância sensibilizando o exercício de ver, ouvir e tocar objetos e pessoas, buscando acentuar essas capacidades para ampliar a percepção humana.

Disponibilização e acesso de instrumentos de produção audiovisual na rotina das atividades vivenciadas no espaço sócio-educativo orientados pedagogicamente.

Os objetos de conhecimento selecionados tragam às crianças um temário pertinente à sua identidade de atuação social, próximos a sua família, bairro, escola e cidade.

Segundo, Freire e Guimarães (1982), a curiosidade e a espontaneidade como capacidades naturais do ser humano, estão associadas diretamente à sua potencialidade de construção de conhecimento e à sua comunicabilidade. A escola pode criar espaços onde a curiosidade da criança possa se manifestar livremente em seu grupo social, sobre os acontecimentos que envolvem a sua realidade. Então nossas ações serão sobre duas molas propulsoras do conhecimento humano: a curiosidade e a ludicidade.

Nosso projeto de pesquisa se deve a diferentes preocupações. Primeiramente, a criança da camada popular, de acordo com Belloni (2001), pode não ter acesso aos instrumentos tecnológicos, devido ao seu alto valor mercadológico, principalmente os que permitem interação social, como o computador, o celular, a câmera digital, o Ipod, MP3, a Internet, entre outros, que estão disponíveis no mercado para o consumo direcionado também à Infância. A inacessibilidade das camadas populares às

inovações tecnológicas, que dinamizam os meios de comunicação, acarreta em agravar a situação aqui trabalhada. Por ser um forte fator hegemônico, o valor mercadológico que estes aparatos assumem na sociedade, como citamos anteriormente, acaba por determinar que, neste momento histórico, a escola pode se disponibilizar em democratizá-los e utilizá-los em processos de ensino e aprendizagem em prol da infância.

A criança passa horas frente à TV, onde são veiculados programas pelos canais abertos ou fechados de comunicação direcionados ao público infantil e ao adulto, Costa (2001). Alguns meios de comunicação, de qualquer natureza, seja impresso ou audiovisual criam as mensagens com propósito de ideologizar as massas, podem conduzir os homens à inatividade ou inibição do processo de construção de novos conhecimentos ou de construção histórico-cultural que transformem a realidade, conseqüentemente fazem a pessoa internalizar os valores que são veiculados pela mídia. Sem interação consciente, portadora de reflexão e crítica diante das mensagens expostas em repetições, a sensação provocada é de amortecimento, ou seja, é como se tudo pudesse acontecer de forma naturalizada, sem espanto, o que pode levar o indivíduo a assumir o mesmo posicionamento sobre os valores sociais, ao que Saviani (2002), chama de formação do senso comum. Acrescentamos também como conseqüência, a formação do pensamento coletivo homogeneizado e acrítico.

O desenvolvimento da competência comunicativa e da competência técnica a serem desejadas pelos educadores ao planejar um trabalho pedagógico que disponibilize a criança da camada popular, desde muito cedo, não apenas o acesso, mas a compreensão de um processo de produção de comunicação de imagem e som, onde ela ultrapassasse desde Infância o papel passivo de agente consumidor das mídias de massa para um agente criativo e com poder comunicante ampliado.

A escola pública da educação infantil pode e deve estar preocupada em que a criança telespectadora se transforme num consumidor de mídias passivo, e esta preocupação pode levá-la a intervir neste cenário realizando a alfabetização audiovisual, que é como exposto objetivo deste trabalho, estimulando a criança a realizar ativamente uma produção infantil crítica, reflexiva e criativa audiovisual.

Dedicamo-nos nesta pesquisa em quebrar resistências em desenvolver o conceito de competência política, técnica e comunicativa dentro da escola, entendida a partir do conceito elaborado por Freire e Guimarães (2003)<sup>1</sup>, pela simples razão de que sua práxis é realizada fora de sincronia com a realidade midiática globalizada atual.

Partindo da experiência desse trabalho vamos apontar para a diminuição das resistências que podem ser encontradas na práxis da maioria dos educadores que se encarregam em reproduzir a sua própria experiência escolar, somada a expectativa de que a modificação da sua prática na escola só pode ser conduzida e orientada pelo sistema educacional de maneira vertical. O educador, na maioria das vezes, pensa não possuir competência em atuar de uma maneira diferente, por pensar que a escola não lhe daria autonomia, suporte ou liberdade para fazê-lo.

Neste aspecto social, Belloni (2001), destaca que os obstáculos conflitantes com a democratização das ferramentas tecnológicas midiáticas são econômicos, sociais e culturais, tais como: a exigência da contribuição de todos os atores sociais; a inexistência de uma diretriz política entre o campo educacional e econômico no sentido de promover as reformulações estruturais; materiais que exigem investimentos que atinjam alterações significativas em currículos e métodos em todas as modalidades de ensino; a permissão em se desenvolver a capacidade de auto-gestão institucional; obter adaptação e flexibilidade diante de novas tarefas; sustentar um organograma menos hierárquico e mais cooperativo. Acrescentamos a estes obstáculos a formação inicial e continuada dos educadores que possam não ter a dimensão da importância da prática

---

<sup>1</sup> ... Com o advento desses novos meios de comunicação, a imagem explode por todos os cantos: pela televisão, pela fotografia, pelos quadrinhos, pelo cinema etc. À primeira vista, a impressão que se teria é a de que, com relação à imagem, não haveria problema nenhum, porque, sendo parecida com o real, ela não teria propriamente um código; a linguagem visual não demandaria, de quem fosse "ler" imagens, aprendizagem nenhuma, enquanto a leitura da palavra exigiria todo um processo de alfabetização. Com relação ao visual, portanto, à primeira vista poderia parecer que se dispensaria os expectadores, os alunos, de um domínio de código visual. Pois eu estou procurando raciocinar muito mais no sentido contrário. Ou seja: o de que também a "leitura" de um filme, por exemplo, ou de um programa de televisão, implica que as pessoas entendam de que maneira as imagens se relacionam; como é que se codifica uma mensagem de cinema; é o caso do uso do flashback; como também é o caso do uso do detalhe dentro da fotografia, quando se faz uma ampliação de um inseto, por exemplo, num tamanho bem superior as reais proporções do animal. Ora, não é natural que qualquer pessoa de qualquer cultura entenda logo de cara a fotografia "aumentada" do real. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 99-100).

da educação em comunicações, e, promover a sua autonomia crítica é função das políticas Educacionais.

Outro ponto que nos apoiamos nos autores Freire e Guimarães (2003) é a ênfase nas possibilidades que se abrem ao utilizar os instrumentos de produção de mídia, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, assim como a criatividade no ambiente escolar, tanto nas crianças como em seus profissionais.

Para tanto, elegemos em primeiro plano o ensino e a aprendizagem da linguagem audiovisual, aqui entendida como área de comunicação e expressão, através dos procedimentos da pesquisa qualitativa segundo a metodologia de pesquisa ação participante Thiollent (1985 e 2005).

Há uma situação que torna a proposta metodológica executável: a presença da diretora educacional, como pesquisadora da Unidade Sócio- Educativa escolhida, em parceria com a docente da turma que juntas se propuseram em planejar e realizar todas as etapas da pesquisa. Ambas trabalham dentro da mesma concepção da função da educação pública e de prática educativa, concepção que reflete o estudo, o planejamento, a ação intencionalizada, sistematizada, instrumentalizada e a avaliação constante em verificar se os resultados obtidos levam as crianças a terem seus conhecimentos ampliados, sua liberdade e autonomia garantidas para se comunicar e agir.

Concordamos que desde a infância, o ser humano pode desenvolver atenção e interação com outras linguagens imagéticas e sonoras, formatando sistematizações do conhecimento, de informações e de expressões artísticas, através de instrumentos tecnológicos de comunicação que possam estar presentes em sua rotina, para além dos cadernos, livros, jornais e revistas. Então, nos motivamos a realizar a parceria neste trabalho, assim como na análise sobre o quê e como as crianças se expressam a partir da aprendizagem dessa linguagem. Assim, ela é uma experiência que inclui na educação pública infantil ações que promovam a capacidade comunicativa da criança na possibilidade dela exercer a sua autonomia para criar a sua própria mensagem.

Indicamos que o trabalho envolve planejamento pedagógico participativo, formação continuada dos educadores, direcionamento dos recursos para a aquisição e

para a utilização lúdica de recursos audiovisuais que estimulam o desvendamento de seus códigos.

As crianças vivenciando essas atividades podem se tornar produtoras críticas e reflexivas dessa linguagem e que a competência comunicativa pode ser efetiva em suas relações e espaços sociais.

Para que o tratamento metodológico da pesquisa ação participante efetivamente aconteça, segundo Thiollent (2005), é fundamental que a professora aceite a proposta da diretora em desenvolver a pesquisa com a classe, assim como, é fundamental que as crianças as aceitem (professora e diretora) e se aceitem como sujeitos sociais da pesquisa permitindo a interação.

O que nos move nesta opção de pesquisa e tratamento metodológico se encontra principalmente na escolha da comunicação, como um ponto de destaque da pesquisa, e como ela é baseada na presença de elementos constituintes: emissor, mensagem e receptor é dinâmica e exige a participação de todos para a sua efetivação.

O processo de ensino e aprendizagem está apoiado teoricamente nas obras de Paulo Freire (1977, 1982, 1985 1996, 2003), autor que defende a construção do conhecimento como ação sócio-histórica e com a intencionalizada inserção de instrumentos para ampliar a capacidade da aprendizagem e de comunicação dos sujeitos sobre o contexto da realidade em que se situam numa relação dialógica, o que vale dizer, numa relação social que encoraja a curiosidade e a autoria dos sujeitos históricos.

Partimos do pressuposto que Freire (1996) apresenta de que as crianças das regiões periféricas dos centros urbanos não têm acesso e não participam do processo de interação com os meios de produção de comunicação em seus lares. Preocupados com esta situação, nos voltamos para o casamento entre a educação e a comunicação definido como sendo uma associação de ações que permitam que educadores e alunos desenvolvam habilidades técnicas no processo comunicativo dentro da escola e que se amplie no seu relacionamento com a sociedade.

Englobar a educação com a comunicação significa segundo Soares (2002), estimular a comunicação interpessoal em grupos e a utilização dos recursos de

informação no processo de ensino-aprendizagem, denominadas tecnologias educacionais, bem como o contato com os meios de comunicação de massa inserindo os instrumentos tecnológicos na práxis escolar.

Observamos que a escola sabe que tem e que pode mudar. É através desta observação que nos empenhamos em pesquisar essa possibilidade de mudança na escola “Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Dulce”, localizada na região Sul do município de Campinas, SP.

Os registros fílmicos e fotográficos que acompanham nossa pesquisa e nos auxiliam na verificação da hipótese central aponta para a ampliação da capacidade comunicativa, argumentativa e expressiva das crianças de três a cinco anos da rede pública da educação infantil, uma vez que, os meios de produção audiovisual sendo inseridos na prática pedagógica podem propiciar a ação infantil sobre eles.

As conclusões e interpretações são apresentadas em duas linguagens escrita, num capítulo, especialmente dedicado a elas e em audiovisual (DVD), onde podemos acompanhar a trajetória da pesquisa, as análises e resultados.

Neste cenário, nesta trajetória de observações, averiguações das práticas e da cultura escolar diante da questão norteadora da pesquisa, compreendemos que a escola pode reestruturar um trabalho que acompanhe as possibilidades materiais e tecnológicas de seu tempo favorecendo as descobertas, o desmontamento, os olhares e as manifestações infantis.

A partir da prerrogativa apontada acima, nos debruçamos em estudar um caminho que nos aproximasse dos meios de comunicação, como fonte de produção infantil na escola pública de Educação Infantil, preservando a ludicidade e a curiosidade que acompanham naturalmente a faixa etária a que se destina a pesquisa. Concomitantemente, realizamos a análise do processo de ensino e aprendizagem na utilização dos instrumentos para a construção dos conteúdos das mensagens audiovisuais produzidas pela infância.

Vislumbramos a possibilidade da continuidade desse projeto através da ação multiplicadora da diretora para com a educadora que aceitou esta prática em sua turma, e desta, para com as outras educadoras, institucionalizando essa ação no Projeto Pedagógico do Centro Infantil, atingindo desta forma, todas as crianças de três a cinco anos ali atendidas.

A presente pesquisa está dividida nos seguintes capítulos:

## **Capítulo 1 - Linguagem Audiovisual**

### **1.1. Aproximando as áreas: Educação e Comunicação**

Neste capítulo o objetivo é discorrer sobre a importância das imagens e dos sons na sociedade atual, por serem estes os mediatizadores, e, portanto elementos da comunicação humana, da realidade e da sociedade. Destacamos seu potencial informativo, estético e formativo, por serem produtores de sentidos, de bens simbólicos, de pensamento e de percepção.

Integramos os campos da comunicação e da educação, como uma prática escolar, que visa melhorar a qualidade de ensino oferecido à Rede Pública de Educação Infantil, porque oferta às crianças e adolescentes a capacidade de analisar criticamente os conteúdos dos meios de comunicação de massa e o consumo dos produtos desses meios. O capítulo da pesquisa define e destaca que é através da interação da educação com a comunicação que podemos democratizar os instrumentos, os conhecimentos e a produção histórico-cultural na Infância.

## **Capítulo 2 - A aprendizagem lúdica e curiosa**

Articulamos práticas que possibilitam a participação, a curiosidade, a brincadeira e ações educativas como momentos de um mesmo processo dentro de um contexto. Procuramos contribuir, por meio da produção e comunicação de conhecimentos, a apropriação coletiva do saber efetivando a atuação de crianças,

educadora e diretora como produtores de cultura através de vivências lúdicas, instigantes, desafiadoras e com base no entorno escolar.

### **Capítulo 3 - Democratização dos suportes tecnológicos através da ação Pedagógica na Educação Pública Infantil.**

Mostramos a necessidade da inserção, da democratização e do uso adequado e pleno das possibilidades que os suportes tecnológicos oferecem à educação no que se refere à comunicação na Educação Pública Infantil. Nossa atenção se volta aos fundamentos que legitimam a linguagem audiovisual como parte integrante da cultura infantil.

A comunicação é um campo do conhecimento que deixa claro que tem a intenção de atingir as pessoas, porém, quanto mais a sociedade se integra mais diminui a distância entre os homens através do desenvolvimento dos meios de comunicação.

Enfocamos as possibilidades do uso das ferramentas tecnológicas na produção infantil audiovisual, para o desenvolvimento do exercício do olhar crítico, reflexivo e criativo para a produção de outras imagens e sons pedagogicamente e ludicamente.

### **Capítulo 4 - O Cenário da pesquisa**

#### **4.1. Olhando para a Comunidade Escolar e para o Bairro Jardim São José**

#### **4.2. Olhando para o Centro Municipal de Educação Infantil “Irmã Dulce”**

#### **4.3. Investigando as relações existentes entre os Meios de Comunicação, as Famílias e as Crianças**

Vamos apresentar neste capítulo um esclarecimento sobre a região, o bairro, o espaço físico, os sujeitos da pesquisa, as condições materiais pedagógicas e um levantamento prévio da posse e utilização dos meios de comunicação nas casas das famílias das crianças que participaram deste trabalho como primeira ação do processo para a verificação dos pressupostos que serviram de base para a pesquisa.

Vamos expor a metodologia para a análise das categorias implícitas nas atividades que se desenrolaram durante a pesquisa.

## **Capítulo 5 - Metodologia de Análise da Pesquisa**

### **5.1. a 5.19 - Vivência das Atividades**

Neste capítulo acompanhamos as análises das atividades e seus resultados no processo de ensino e aprendizagem da linguagem da imagem e do som obtidos nesta experiência com a Infância da Rede Pública, delimitando a linha metodológica de pesquisa ação participante ao trabalho de campo.

Analizamos a partir da competência comunicativa das imagens, da competência lúdica infantil e da competência pedagógica.

Acompanhamos a percepção, observação, os sentidos estimulados nesta trajetória que resultam na ampliação do patrimônio cultural, histórico que leva a criativa liberdade de expressão e de legítima identidade social da criança sob os três eixos da pesquisa:

A aprendizagem da linguagem da imagem e do som;

A aprendizagem lúdica e curiosa para a infância;

A democratização e inserção de suportes de produção de imagem e som através da ação pedagógica na educação pública infantil

## **Capítulo 6 – Conclusão**

Concluimos que nosso trabalho sustenta a possibilidade da alfabetização através das imagens e sons e que pode acontecer com a inserção de instrumentos tecnológicos, logo na Infância. Revelamos que o acesso e a utilização dessas ferramentas de produção audiovisual para as crianças aguçam sua curiosidade,

intensificam suas relações sociais, aumentam seu poder de argumentação, seu desejo de conhecer, perguntar, produzir, criar e anunciar novidades.

Indicamos e identificamos pontos onde colaborações que este trabalho de pesquisa podem acrescentar na construção do Projeto Pedagógico e nas práticas escolares da rede Pública de Educação Infantil.

## Capítulo 1- A linguagem audiovisual

A linguagem para Santaella (2001) é metabólica em processos sígnicos, tais como a escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, pintura, teatro, computação gráfica, todas estão integradas a um sistema vital de mutação e desenvolvimento. As linguagens realizam trocas de parentescos, migrações entre si caracterizando sua extrema mobilidade. Seu dinamismo não é acompanhado pelos currículos escolares que separa as linguagens em campos isolados, como a literatura, a arte cênica, a arte plástica, cinema, a fotografia, a música.

Fora da escola as linguagens não se comportam isoladamente, elas se misturam e dentro deste dinamismo a sociedade é integrada, quanto mais o indivíduo se apropriar das linguagens vigentes, mais pode participar ativamente em seu campo social.

A autora afirma que o pensamento e a linguagem estão baseados em apenas três matrizes: a sonora, a visual e a verbal. Para ela a corporal está entronizada nessas três matrizes, portanto vamos limitar nossa reflexão na linguagem da imagem e do som.

*... Aparentemente, pois, imagens e mundo se encontram no mesmo nível do real: são unidos por cadeia de causa e efeito, de maneira que a imagem parece não ser um símbolo e não precisar de deciframento. Quem vê a imagem parece ver seu significado, embora indiretamente (...) A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens. Devem ser decifradas por quem deseja captar-lhes o significado. (FLUSSER, 2002, p. 14).*

A literatura mitológica nos abre possibilidades de interpretações sobre a linguagem audiovisual através de vários mitos. Nesta pesquisa, resgatamos os mitos de Eco, Narciso e de Ulisses na Ilha das Sereias. Essas narrativas mitológicas nos auxiliam em mostrar como os sons e a imagens podem aprisionar e afastar o indivíduo do contato social.

Em Bulfinch (2003)<sup>2</sup>, encontramos apoio para as versões do Mito de Eco e Narciso. Eco, uma Ninfa distraída e apaixonada por Narciso, que não a conhecia, era muito falante e em qualquer conversa queria que a última palavra fosse dita por ela. Um dia, foi castigada pela deusa Juno por tê-la irritado com seu falatório. Disse a deusa: “-

---

<sup>2</sup> cf. *O Livro de Ouro da Mitologia*, p. 123 - 124

*Só conservarás o uso dessa língua com que me iludiste para uma coisa que gosta tanto: responder. Continuarás a dizer a última palavra, mas não poderás falar em primeiro lugar.”*

Um dia Narciso foi à floresta caçar e se separou do grupo de caçadores, mas Eco o acompanhava ao longe, não podendo lhe dirigir a primeira palavra. Na tentativa dele encontrar alguém gritou bem alto: “- *Tem alguém aqui?*” Eco sem ter como impedir repetiu com a mesma intensidade: “-*Aqui*”. Ele olha ao redor e não a vê, então grita: “- *Vem!*” Ao que ela responde: “- *Vem.*” Narciso intrigado pergunta: “- *Por que foges de mim?*” Ela repete a pergunta e ele a chama: “-*Vamos nos juntar*”. Ela repetindo a frase corre para abraçá-lo ele a rejeita dizendo: “-*Prefiro morrer a te deixar possuir-me*”. Envergonhada e humilhada, Eco se afasta e passa a viver entre os rochedos das montanhas de tristeza. Ela desapareceu e deixou apenas sua voz que até hoje é capaz de responder a quem a chama repetindo a última palavra.

Com esta explicação mitológica podemos analisar a linguagem audiovisual percebemos que os indivíduos podem usar um repertório deslocado e repetitivo da sua intencionalidade de se comunicar totalmente orientado pela representação de outros, no caso nos interessa entender esses outros como os meios de comunicação de massa, rádio ou TV, que acabam impondo seus modelos de fala e de beleza.

A valorização a ser atribuída para a linguagem sonora e visual estará relacionada à cultura às quais estão inseridas, em nosso caso, estão associadas, ora a imagem direciona o conteúdo sonoro, como em programas de auditório, ou, o conteúdo sonoro direciona a imagem como em peças musicais, para transmitir sua mensagem.

*Numa cultura visual altamente letrada, ao menos apresentados a alguém, é comum acontecer que a aparência visual ofusque o som do nome da pessoa, o que nos obriga a expedientes de autodefesa, tais como perguntar: Como é mesmo seu nome? Já numa cultura auditiva, o que se impõe é o som do nome (...) O nome da pessoa é um verdadeiro passe hipnótico a que a pessoa fica submetida durante toda a vida. (MCLUHAN, 2003, p. 49).*

Retomando o mito de Eco e Narciso, a crueldade e arrogância de Narciso<sup>3</sup> foi castigada pela deusa da vingança. Um dia, com sede, se debruçou na beira do lago e viu um reflexo que identificou como sendo um espírito das águas, e se apaixonou profundamente, porém toda e qualquer aproximação lhe era impossível porque ao

---

<sup>3</sup> cf. *O Livro de Ouro da Mitologia*, p. 124 - 125

tentar tocá-lo o espírito se desfazia em ondulações e deformações. Como sua paixão o aprisionou, ele jamais quis se afastar do objeto de desejo. O tempo foi passando e ele enfraquecendo-se até a morte, mergulhado na própria imagem refletida.

Ficar durante horas diárias sem conseguir ou querer se dedicar em utilizar o tempo de outra maneira é o que está colocado como efeito narcótico do telespectador diante da programação televisiva.

*O mito grego de Narciso está diretamente ligado a um fato da experiência humana, como a própria palavra Narciso indica. Ela vem da palavra grega narcosis, entorpecimento (...) a imagem provoca um entorpecimento ... (MCLUHAN, 2003, p. 59 e 61).*

Para Mcluhan (2003) <sup>4</sup>, normalmente os meios se complementam, como por exemplo, a imagem solicita o som, e quando dois meios se encontram eles revelam novas formas híbridas de comunicação, que libertam e despertam os sentidos, assim acontece com a linguagem audiovisual.

Para Machado (2001) <sup>5</sup>, as formas significantes são, na verdade, híbridas, ou seja, que elas integram imagem e som, não importa se escritas, cantadas ou faladas.

Vamos prosseguir com o mito de Ulisses que, de acordo com a lenda, tentou enfrentar o efeito sedutor dos sons das sereias:

*As sereias eram ninfas marinhas que tinham o poder de enfeitiçar com seu canto todos que o ouvissem, de modo que os infortunados marinheiros sentiam-se irresistivelmente impelidos a se atirar ao mar onde encontravam a morte. Circe<sup>6</sup> aconselhou Ulisses a cobrir com cera os ouvidos dos seus marinheiros, de modo que eles não pudessem ouvir o canto, e a amarrar-se a si mesmo no mastro dando instruções a seus homens para não libertá-lo, fosse o que fosse que ele dissesse ou fizesse, até terem passado pela Ilha das Sereias. Ulisses seguiu estas instruções (...) Ao se aproximarem da Ilha das Sereias, o mar estava tão calmo e sobre as águas vinham as notas de uma música tão bela e sedutora que Ulisses lutou para se libertar e implorou aos seus homens, por gritos e sinais, que o o desamarrassem. Eles, porém, obedecendo às ordens anteriores trataram de apertar os laços ainda mais. (BULFINCH, 2003, p. 289).*

---

<sup>4</sup> cf. *Os meios de comunicação como extensão do homem*, p. 67 e 75.

<sup>5</sup> cf. *Quarto Iconoclasmo*, p. 19.

<sup>6</sup> Circe ou Kírḱē (em grego, *Κίρκη* — falcão) era filha da deusa Hécata. Era uma deusa cuja característica principal era a capacidade para a ciência da feitiçaria.

Kafka (1994)<sup>7</sup> chega a duvidar da real satisfação humana sem a consciência dos sentidos ou do movimento. Sobre a aventura vivida por Ulisses, ele interpreta que o herói se envolveu no total silêncio e não no Canto das Sereias. Assim, preocupado em não ouvir, não pôde se envolver e nem conhecer a real mensagem das sereias que poderia surpreendê-lo.

Encontramos em Bosi (1988)<sup>8</sup>, que a percepção humana depende 80% de estímulos visuais, logo a imagem traz a maior parte da informação concebida pelo homem o olho e o olhar estão associados no modo de pensar do indivíduo e de sua cultura. O autor afirma que o olhar embasa a teoria do conhecimento e esta se associa às capacidades de expressar e perceber os estímulos, sem desconsiderar que podemos contar com os outros sentidos para conhecer o mundo, como por exemplo, a audição, o olfato, o tato, o paladar. O importante é que o olho ao se associar aos demais sentidos para captar as informações do ambiente estabelece um vínculo da motricidade e da corporeidade.

*O olho, fronteira móvel e aberta entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulos luminosos (logo pode ver ainda que involuntariamente) quanto se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar. Em suma (sic!), há um ver por ver, sem o ato intencional de olhar; e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo. (BOSI, 1988, p. 66).*

Para o autor o mundo se dá ao homem através das imagens e este pode recebê-lo através de duas categorias de olhar: o olhar receptivo: o ver por ver e o olhar ativo: o ver depois de olhar.

*Os olhos recebem passivamente, com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento.*

*Para conhecer basta abrir bem os olhos em um espaço iluminado e acolher os levíssimos e agílimos ícones do mundo. (BOSI, 1988, p. 67).*

---

<sup>7</sup> cf. Beim Bau der chinesischen Mauer und andere Schriften aus dem Nachlaß (in der Fassung der Handschrift S. 168-170.

<sup>8</sup> cf. *Fenomenologia do Olhar*, p. 65- 87.

A visão, para Bosi (1988)<sup>9</sup>, é o sentido que consegue reconhecer a aparência da matéria, porém não consegue ver a sua estrutura: para pensar e conhecer a sua estrutura atômica ele precisa da sua imaginação.

O que vemos é imagem que significa representação visual de um objeto aparente o que desperta no homem o poder do imaginário que consegue alcançar os demais sentidos, os demais objetos, as infinitas possibilidades de relações que a imagem pode fazer junto ao repertório cultural e intelectual do indivíduo.

Esta conexão que o olhar busca pode ser chamada de atenção e de percepção. Exercitá-las dentro do conceito de olhar ativo, não apenas individualmente, mas coletivamente, fomenta a criação idéias, a ampliação de relações, de interesses a temas comuns. É a experiência cotidiana que possibilita o florescer da existência sensível, consciente, e capaz de transformar paradigmas sociais, segundo Levy (2001).

10

O olhar, afirma Bosi (1988)<sup>11</sup>, consegue conhecer sentindo, desejando, temendo, cuidando ações que internalizam o que se encontra fora de nós. Para isso é inventivo: para “ficar de olho”, para “acolher com os olhos”, para “dizer com os olhos” possui mobilidade necessária para romper com as malhas do olhar receptivo.

O homem, segundo Estrella et al. (2006)<sup>12</sup>, se sente provocado em tentar explicar as imagens seja através dos mitos, da filosofia, da arte ou da ciência. Para a comunicação, as imagens e os sons são portadores de mensagens e para entendê-las, precisamos conhecer suas abordagens.

*As imagens desafiam nosso olhar e nosso conhecimento do mundo, acrecentando-se a este de tal maneira que, hoje, em uma sociedade midiática, onde os meios de comunicação privilegiam o olhar como o sentido maior, sentimo-nos, de vez em quando, como em um show de Truman, incertos em relação a nossos desejos e projetos. Essa vida que vivo é minha, ou vivo uma vida que assim imaginaram? Quantas vezes duvidamos de nossa existência e questionamos nossos destinos? Será que desejamos o que queremos, ou, como Narciso, estamos simplesmente encantados pelas imagens, imersos em um mundo de aparência, de ilusões? (ESTRELLA, 2006, p. 30 – 31).*

---

<sup>9</sup> cf. *Fenomenologia do Olhar*, p. 68.

<sup>10</sup> cf. *A conexão planetária*, p. 118.

<sup>11</sup> cf. *Fenomenologia do Olhar*, p.78-81.

<sup>12</sup> cf. *Comunicação e Imagem*, p. 29.

A linguagem audiovisual rastreia e conversa com o que lembramos ou associamos a ela. Aumont (1993),<sup>13</sup> denomina *analogia*, porque reflete e mistura em proporções variáveis a imitação de semelhança natural e a produção de signos comunicáveis socialmente. Para Couchot (1993)<sup>14</sup>, ela alinha espaço, tempo, objeto, imagem e o sujeito. Ela cria um universo paralelo ao real e autônomo ou como define Estrella et al. (2006)<sup>15</sup>, um mundo imaginário, onde a impressão visual e sonora<sup>16</sup> não pertencem somente à retina e ao tímpano, mas sim à dimensão da imaginação, até se transformar em visão e audição<sup>17</sup>.

*Conscientes que além de espectadores, somos também produtores - de opinião, de pontos de vistas e de desejos que se manifestam através de imagens e de sons<sup>18</sup> - é importante verificarmos o quanto além, de representar o real, elas (as linguagens audiovisuais)<sup>19</sup> intervêm na construção dessa mesma realidade (...) o olhar, suas variações através da arte e sua aproximação com a comunicação, ao realizarem imagens e sons<sup>20</sup> que traduziram a atmosfera da modernidade, deixam para nós, o sentimento de participação na invenção de nosso próprio tempo. (ESTRELLA et al., 2006, p. 46).*

A forma de ver o mundo é alterada através dos tempos. As tecnologias das imagens, no que se referem à perspectiva, proporções, profundidade, projeção, vêm trazendo uma concepção nova espacial, um novo ponto de vista, uma nova organização para o olhar sobre a realidade e, considerando o aspecto simbólico e cultural, ela se transforma em uma visão simultânea, num estado de presentificação, é um desafio para o homem comunicar o tênuo: “A impressão visual não pertence somente a retina, mas é um fato da imaginação (...) ela prosseguiu sua viagem (...) do imaginário até se transformar em visa”. (ESTRELLA et al., 2006, p. 43).

Vemos o mundo à distância através de suas representações mesmo que incompletas, advindas da fotografia, do cinema, da televisão, da Internet. Chamamos de mediação o processo de criação, preparação e comparecimento de imagens a nós. Vem da mediação a escrita, a comunicação, a memória social e cultural, a difusão do

---

<sup>13</sup> cf. *A Imagem*, p. 203.

<sup>14</sup> cf. *Representação à Simulação*, p. 37.

<sup>15</sup> cf. *Comunicação e Imagem*, p. 36.

<sup>16</sup> Grifo nosso.

<sup>17</sup> Grifo nosso.

<sup>18</sup> Grifo nosso.

<sup>19</sup> Grifo nosso.

<sup>20</sup> Grifo nosso.

conhecimento: a música, livro, jornal, a fotografia, o cinema, o computador e Internet. Estes mecanismos organizam e sintetizam o conhecimento através das imagens, ou de seus códigos portadores de significados que quando conhecidos permitem a sua decodificação, seja ela textual, sonora ou imagética, em comunicação, segundo Estrella et al. (2006).<sup>21</sup>

### **1.1. - Aproximando as áreas: Educação e Comunicação**

As áreas comunicação e educação têm buscado uma aproximação no campo teórico e prático para realizarem um enfrentamento de natureza social, como por exemplo, a aquisição de conhecimento, com novos modelos de explicação da realidade e o tempo que as crianças e os jovens gastam em frente à televisão ser bem maior do que o tempo que ficam na escola.<sup>22</sup>

A realidade hoje é permeada pela presença das mídias que dinamizam processos de informação e comunicação. Essa dinâmica chega a preocupar tanto a área da comunicação quanto a da educação, pois sabem que a cultura é afetada por ela.<sup>23</sup>

As duas áreas se vêm comprometidas em trabalhar objetivando a alfabetização da linguagem audiovisual em direção a um trabalho atento aos aspectos cognitivo, crítico e comportamental que promova uma postura formativa e libertadora diante das mídias.

Segundo Costa (2001), a globalização e a revolução tecnológica provocam o desenvolvimento mais intenso do raciocínio lógico – abstrato e da criatividade, porque os mais novos em contato direto e intenso com as mídias recebem muito mais informação e mensagens sedutoras do que a escola oferece.

Segundo a autora, a escola convive há 20 anos com a linguagem audiovisual, rádio, TV, cinema, mas com a chegada do computador o limite entre a educação e a comunicação foi rompido.

---

<sup>21</sup> cf. *Comunicação e Imagem*, p. 48 - 49.

<sup>22</sup> cf. Cecília von FEILITZEN. *Educação para a mídia, participação infantil e democracia*, p. 19- 31.

<sup>23</sup> Maria Cristina Castilho COSTA, *Educominacador é preciso*, passim.

Conhecer e se comunicar através do computador extrapolou as horas de lazer e mostrou uma possibilidade pedagógica antes não experimentada.

Pensar e expressar através das imagens e sons abre espaço para aliar pedagogicamente o prazer, o entretenimento e o trabalho com o ambiente sócio-cultural da comunidade escolar, onde são desvendadas suas necessidades e delas advém a cognição e a intersubjetividade da expressão.

Para o educador, inserir as ferramentas midiáticas representa convidar e trazer o aluno para as experiências cotidianas.

Trabalhar com a câmera de vídeo, máquina fotográfica, gravador, computador exige do educador mais vontade política do que habilidade.

Consideramos o que nos declara Machado (2001) <sup>24</sup>, na escala de custos e acessibilidade, a produção de imagens é a forma mais cara, mais demorada e trabalhosa, porque é a que mais necessita de recursos tecnológicos sofisticados inclusive para a difusão. A gravação exclusivamente sonora vem em seguida.

Justificamos, portanto, a inclusão de não apenas a aprendizagem linguagem audiovisual, como também seus instrumentos de produção no campo da pesquisa.

*Não se trata apenas de exercer uma fascinação, de se dar a gostar ou não gostar da imagem obtida, mas de produzir um frêmito, uma agitação interior, uma animação, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer.(BARTHES, 1984, p. 35).*

No contato com o suporte e na busca de se expressar com a sua utilização percebemos essa agitação em revelar algo novo, inusitado, surpreendente, este processo gera a criatividade no diálogo social.

---

<sup>24</sup> *O Quarto Iconoclasmo*, p. 18.

## Capítulo 2-

### A aprendizagem lúdica e curiosa

*Vem, cara, me retrate  
Eu não sou difícil de ler  
Faça sua parte  
Eu sou daqui eu não sou de Marte  
Em alguns instantes  
Sou pequenina e também gigante  
O mundo é portátil  
Pra quem não tem nada a esconder  
Olha minha cara  
É só mistério, não tem segredo  
Vem cá, não tenha medo  
Só não se perca ao entrar  
No meu infinito particular*

*Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte.*

Segundo Dupas Penteado (2007), o ser humano é equipado para interagir com o mundo externo através de seus cinco sentidos.

A visão, a audição, o tato, a olfação, a gustação não são suficientes para decodificar a matéria quando se apresenta em forma microscópica e em forma macroscópica. Para alcançar estas dimensões, ele cria formas de conhecer o invisível, o intocável, desenvolvendo tecnologias para materializar esse universo.<sup>25</sup>

No campo da subjetividade a tecnologia não é capaz de revelar nada porque este é um universo infinito e particular de cada pessoa. Neste caso, a melhor metodologia para dialogar com este campo é a curiosidade aliada à criatividade e a espontaneidade<sup>26</sup> que nos leva a disposição em conhecer o mundo através da brincadeira.

Podemos entender, nas palavras de Huizinga (2005), que a brincadeira seja também uma forma de significar o mundo externo.

A definição de brincadeira atravessa várias tentativas de explicação, ainda segundo autor citado, pode ser uma descarga de energia acumulada, uma satisfação

---

<sup>25</sup> cf. DUPAS PENTEADO, *Psicodrama, televisão e formação de professores*, passim.

<sup>26</sup> *Ibid.* passim

de um instinto de imitação, ou como uma necessidade relaxar tensões, porém além de satisfazer a necessidade de relaxar, de emanar uma energia e de desenvolver as capacidades de imitação, a brincadeira acresce a alegria e o divertimento por isso difere da vida comum.<sup>27</sup>

A brincadeira desloca as imagens da realidade e as reportam à imaginação e por isso é simbólica.<sup>28</sup>

Qualquer linguagem humana, para Huizinga (2005), pode ser transformada em outra num exercício voluntarioso, tal qual a brincadeira, como por exemplo:

- A linguagem oral é tanto mais abstrata quanto mais metaforizada for, e quando o é, cria um mundo transformado pelas palavras, como a poesia, a mitologia, o teatro, a música, a piada, uma estória.
- A linguagem corporal quando sustentada pelo jogo se transforma em esporte, dança, mímica, malabarismo.
- A linguagem imagética metamorfofiada pela brincadeira se transforma em garatuja, caricatura, quadrinhos, desenhos, filmes, fotografias.

A brincadeira permite uma oposição da seriedade ao riso, da sanidade à loucura, sem que com isso possa definir este estado de loucura. Ela é uma permissão social de olhar o mundo por outra perspectiva durante o tempo de brincar de agir nele como louco sem ferir a identidade do sujeito.<sup>29</sup>

A vivacidade, a voluntariedade e a graça são exigidas no momento de brincar.

As crianças e os animais são levados a brincar porque seus instintos os levam a desenvolver suas faculdades seletivas e físicas: brincam porque gostam de brincar e por isso são livres ao brincar.

O ser humano sabe quando está brincando porque está seguindo orientações diferentes da vida real: está fazendo de conta, está se retirando da realidade para se

---

<sup>27</sup> cf., Johan HUIZINGA, *Homo Ludens*, p. 4 – 6.

<sup>28</sup> Ibid. p. 7

<sup>29</sup> Ibid. p. 9

absorver em uma outra experiência vital e esta integra e exige seriedade na vontade de brincar, porque por um tempo de duração do jogo a entrega absoluta será necessária.

30

Qualquer interferência desequilibra a possibilidade de se colocar a disposição de brincar porque ele é uma forma de colocar a perfeição no mundo real. Ele é regido por regras próprias e sua desobediência desvaloriza a brincadeira, tornando-a inviável.<sup>31</sup>

Após o término da brincadeira, revistamos a memória para resgatar seu registro, sua possibilidade de alternância e de sua repetição, formando uma estrutura interna de pensamento.<sup>32</sup>

Temos além do tempo, um lugar definido para que a brincadeira aconteça: uma piscina, a rua, a quadra de esporte, a praça, o campo, o quintal, a praia.<sup>33</sup>

Ensinamos as brincadeiras obedecendo a uma tradição em nossa sociedade e também ensinamos que suas regras não devam ser violadas para que ela se complete, para que a próxima vez seja desejada. Desta forma, os elementos lealdade e ética permitem a satisfação total no período do jogo.<sup>34</sup>

Mesmo conhecendo todas as regras do brincar nos lançamos a esta experiência com a total incerteza de seu resultado, mesmo quando não se trata de brincadeiras coletivas, é a tensão que nos faz montar um quebra cabeça, responder as charadas, acertar o alvo, o desejo de ganhar não pode superar a obediência à regra do jogo.<sup>35</sup>

Quanto às regras, elas são claras e não permitem variações, elas são acordadas com antecedência e quebrá-las após o início é se desqualificar para esta ação e às vezes significa impedi-la.

Huizinga (2005) denomina este elemento de *estraga prazeres* e, às vezes, é preciso expulsá-lo para que a brincadeira possa continuar dentro do universo imaginário, dentro da ilusão.

---

<sup>30</sup>cf., Johan HUIZINGA, *Homo Ludens*, p. 11-13

<sup>31</sup>Ibid., p. 14

<sup>32</sup>Ibid p. 12-13

<sup>33</sup>Ibid., p. 34- 41

<sup>34</sup>Ibid. passim

<sup>35</sup>Ibid. p. 14

Quando a brincadeira é a razão de um ou mais encontros de pessoas ela se torna o regulador, o elo ou a aliança do grupo, as pessoas integrantes da brincadeira permanecem juntas após o seu término, se sentem integradas pelo jogo, se sentem ainda envolvidas por ele, formam clãs, frátrias, irmandades, enfim sociedades lúdicas.

36

Participar de um jogo “extra – ordinário” é ser capaz de guardar um segredo é ser portador de um mistério que só faz parte do tempo de brincar, aqui as pessoas podem se tornar outra, como no caso de se colocar uma máscara, ou de vestir uma fantasia ou disfarce:

*... as exibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2005, p. 17).*

Para este tipo de brincadeira a emoção e o arrebatamento permitem liberdade à capacidade criadora de imaginação das crianças.

O jogo prevê uma predisposição ao ritual, a solidariedade, a ordem, a tensão, ao movimento, a mudança, ao ritmo e ao entusiasmo. Para a criança, brincar é sério, mas sabe que está brincando, e, portanto é um canal para tornar as ações humanas mais elevadas.<sup>37</sup>

Huizinga (2005) registra que a rigurosidade da disposição para o brincar está presente também em outras atividades tidas como muito sérias em nossa sociedade como nos cultos, solenidades, nos rituais sagrados de uma tribo, nos tribunais e nas festas.

Todos têm formalidades, regras, local determinado e isolado do ambiente cotidiano, um período de tempo demarcado, características essas semelhantes às da brincadeira ou do jogo.

---

<sup>36</sup> cf. , Johan HUIZINGA, *Homo Ludens*, passim

<sup>37</sup> Ibid. p. 33-51

Na antiga tradição oral ou na contação de histórias ambas são constituídas de elementos presentes no jogo, por exemplo, “o faz de conta” que abrange a alteração da voz, a gestualidade, a imitação de sons de animais, ou de fenômenos da natureza são autênticas e espontâneas e a “lealdade” de se manter fiel ao papel. Estas ações levam ao ouvinte a construir imagens ou imaginação para completar a brincadeira, porque temos o contador de histórias e o ouvinte que precisa se entregar a este papel e se envolver ao ponto de se assustar quando ouvir um rugir de um leão, mesmo sabendo não ser um leão de verdade.<sup>38</sup>

Este processo que completa a brincadeira é chamado por Huizinga (2005), de processo de construção de imagem, ou de imaginação, e trata-se de uma função poética que se transforma em lúdica.

O homem moderno conta com sua sensibilidade estética e o gosto pelo mistério para refinar a compreensão do lúdico em sua vida levando-o a construir uma relação simbólica.

*O homem moderno tem uma aguda sensibilidade para tudo que é longínquo e estranho. Nada o ajuda melhor a compreender as sociedades primitivas do que seu gosto pelas máscaras e disfarces (...) todo indivíduo culto sente perante a máscara uma emoção estética imediata, composta de beleza, de temor e de mistério. Mesmo para o adulto civilizado de hoje, a máscara conserva algo de seu poder misterioso, inclusive quando a ela não está ligada emoção religiosa alguma. A visão de uma figura mascarada, como uma experiência estética, nos transporta para além da vida quotidiana, para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia: o mundo do selvagem, da criança e do poeta, o mundo do jogo. (HUIZINGA, 2005, p. 30).*

Para adentrar ao mundo do jogo é preciso querer relaxar, divertir, passear, distrair, representar, imitar, simular, iludir, dançar, competir, movimentar, praticar, comprometer-se com suas regras e acima de tudo colocar se em jogo, correr riscos.

*O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. (HUIZINGA, 2005, p. 51).*

Brincar ou jogar levanta sempre a dúvida ou a incerteza sobre seus resultados. Esta ação exige a aplicação de conhecimentos, habilidades, coragem e força, que

---

<sup>38</sup> Johan Huizinga, *Homo ludens*, p. 27

podem transformar a brincadeira em um espetáculo e neste momento ele alcança o nível cultural, “quanto maior é a sua capacidade de elevar o tom, a intensidade da vida do indivíduo ou do grupo, mais rapidamente passará a fazer parte da civilização”. (HUIZINGA, 2005, p. 55).

A palavra *lúdico* remete à alegria e à liberdade; portanto é criadora de cultura, porque emana as capacidades humanas, como o ritmo, a harmonia, a alternância que aspiram a honra, a dignidade, a beleza. Para Huizinga (2005), a magia, os mistérios, a música, a dança, as artes plásticas e cênicas, a lógica, expressam-se acima de tudo ludicamente e acrescenta que o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização.

*... À medida que uma civilização vai-se tornando mais complexa, vai-se ampliando e revestindo-se de formas mais variadas, e que as técnicas de produção e a própria vida social vão se organizando de maneira mais perfeita, o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por uma nova camada de idéias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamentos; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo. Dizemos, nesse momento, que a civilização se tornou mais séria, devido ao fato de atribuir ao jogo apenas um lugar secundário. (HUIZINGA, 2005, p. 85).*

Para ele, é o desafio do cotidiano que faz surgir uma convenção e ela se transforma em brincadeira quando alguém se compromete em obedecê-la. Sem espírito lúdico é impossível a existência da civilização, entrelaçando assim o jogo e a cultura. Entendemos que, a criança ao formular uma pergunta está descobrindo ludicamente suas possibilidades de entender o mundo, de conhecê-lo: construir enigmas é tão divertido quanto desvendá-los, tentar solucionar um problema é um desafio lúdico, que naturalmente a criança se aventura como forma de diversão.<sup>39</sup>

Para Freire (1985) perguntar é um “jogo” intelectual, que alimenta a curiosidade é se espantar diante dos fatos é um hábito e uma virtude, com elementos do brincar. Para ele, o educador sempre é capaz de se envolver no jogo das perguntas para estimular as crianças a perguntar cada vez mais e melhor sobre as coisas que as cercam.

As perguntas essenciais, para Faundez (1985) devem partir da cotidianidade e seriam elas as formuladoras de nossa primeira linguagem, a linguagem das perguntas.

---

<sup>39</sup> Johan Huizinga, *Homo ludens*, p. 122

*Sabemos que a linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 49).*

Para os autores, a experiência dos alunos será a fonte de exemplos concretos de onde poderão brotar as perguntas e buscar as respostas. Poderá ser uma ação pedagógica, para eles, falar e agir se encaixam no processo de ensino e aprendizagem infantil.<sup>40</sup>

As perguntas conduzem os processos de produção de conhecimento; assim, saber formulá-las e incentivar a sua formulação é reconhecer a sua existência no processo de ensinar e de aprender.

Aprender deixa de ser uma atividade lúdica quando perdemos a capacidade de nos assombrarmos, quando burocratizamos a vida.

Burocratizar significa adaptar, não correr risco, não se assombrar e não perguntar sobre as coisas. Então o educador que só responde abriu mão de sua inventividade, é antidemocrático e burocratizou sua práxis.<sup>41</sup>

Perguntar é se aventurar nas possibilidades de se conhecer o mundo, quanto menos o ser humano pergunta menos criativo ele passa a ser.

Se entregar à rotina sem ter um estranhamento às suas repetições e alterações é se sujeitar a uma lógica de desumanização.<sup>42</sup>

No processo educativo se completa com a capacidade de perguntar e buscar criativamente as respostas.

Para que possamos articular um trabalho na direção da comunicação, da pergunta, temos que somar a competência científica e técnica advinda da experiência intelectual e alcançarmos através dela a sensibilidade e a compreensão da cultura da camada popular.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> cf. Paulo FREIRE e Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, p. 49.

<sup>41</sup> Ibid., p. 51- 52.

<sup>42</sup> Ibid., p. 52 – 53.

<sup>43</sup> Ibid., p. 56.

Entendemos que devemos juntar as colaborações dos intelectuais na ação educativa com a ação sensível de nossas crianças para realizar o trabalho que enlace nossos ideais sociais.

*Que elementos no plano concreto de nosso trabalho pedagógico teriam de ser considerados de modo que todos esses diferentes elementos constituíssem um projeto pedagógico em que todos os "eus" ou os "outros" participassem individual e coletivamente na construção de uma nova sociedade? (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 87).*

Com esta pergunta nos aventuramos a buscar uma resposta nos mesmos autores para a evolução do trabalho e consideramos possível realizá-lo percorrendo caminhos que nos levem à alfabetização ampliada para diferentes linguagens, da formulação de perguntas que nos leve a busca de novas ações curriculares para respondê-las, revolucionando a metodologia e os materiais didáticos.<sup>44</sup>

Como nos interessa a questão lúdica, a metodológica e a seleção dos materiais didáticos, observamos que existe uma dicotomia no entendimento que adulto e criança fazem com relação ao brincar e a imagem. Em Brougère (2004) encontramos que ambos não têm os mesmos referentes culturais para interpretar as imagens, portanto não vêem as mesmas coisas. Para o adulto permanece uma imagem externa, enquanto que para a criança ela introduz esta imagem no seu universo lúdico. O estímulo que a imagem representa é mais forte que sua adequação estética e estereotipada formulada pelos adultos, o que a criança busca é quais os significados que a imagem tem para alimentar a brincadeira.

Comporta ao trabalho conceber o brinquedo no mesmo nível que a sua imagem é veiculada por diversos meios e que lhe atribuem vida, que lhe integra história e o insere à cultura infantil (Brougère, 2004). No caso da TV oferece-se um espaço de aprendizagem informal, porque a criança aprende enquanto se diverte. O autor demonstra preocupação com a qualidade da aprendizagem dos conteúdos e códigos, mas afirma ser não apenas a TV, mas todos os meios de comunicação capazes de participar do processo de aprendizagem infantil e acrescenta que a aprendizagem se dá sem presença do adulto necessariamente.

---

<sup>44</sup> cf. Paulo FREIRE e Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, passim.

*O brinquedo faz parte do sistema que propõe um universo global da cultura infantil, que se apresenta por intermédio de diferentes suportes. Portanto, podemos analisar um filme tentando determinar o efeito sobre o roteiro e a encenação do vir a ser brinquedo. (BROUGÈRE, 2004, p. 150).*

As crianças sabem que a casa e as escolas são, na maioria das vezes, organizados por adultos e que elas pouco interferem na demanda de sua reformulação. Então elas prevêem, de certa forma, que poderão encontrar outros brinquedos e jogos diferentes de seu desejo e acabam considerando que terão que saber lidar com as propostas adultas para brincar ou jogar.<sup>45</sup>

Para o educador comprometido com a escolha de um objeto ou de um suporte com função lúdica que extrapole sua representatividade, ele pode propor ações e atividades desejáveis do ponto de vista pedagógico.

Quase toda produção cultural infantil baseia-se no estímulo à criatividade e à inteligência passando pela imaginação; logo é uma ação lúdica. No caso vamos destacar duas produções brasileiras: o “Castelo Rá – Tim – Bum” de Hamburger que desafia a criança entre o imaginário do castelo e suas personagens, a ciência e a tecnologia em meio ao urbano; ou da adaptação que Ratton realizou com a obra “O menino maluquinho” de Ziraldo que provoca as crianças a entender como um garoto pode enfrentar junto com a poesia os problemas familiares e escolares. Podemos ver claramente a fantasia apoiada na realidade.<sup>46</sup>

*... a realidade da criança é diferente da do adulto. É todo um processo, todo um modo de vida que leva a criança a passar, naturalmente, de uma posição subjetivista e egocêntrica para outra, mais objetiva e científica. Aos 3 anos, a criança está na fase da indagação, do porquê. Dos 4 aos 6, trabalha com os conteúdos externos. Aos 7, inicia a sociabilização. Nesse processo, a fantasia é a realidade da criança, mas isso não significa que a criança acredite piamente no mundo da fantasia que ela própria cria (e manipula). (MERTEN, 2003, p. 146- 147).*

As brincadeiras e os brinquedos que comportam as teias de transmissões, influências e elaborações comunicacionais provocam aprendizagens audiovisuais, onde a compreensão das mensagens é alcançada por sentimentos e idéias sobre seu

---

<sup>45</sup> cf. Gilles BROUGÈRE, *Brinquedo e Companhia*, p. 230.

<sup>46</sup> Luiz Carlos MERTEN, *Criança e Cinema*, 146.

conteúdo, e pensar em como um adulto educador pode colaborar para tornar esta aprendizagem significativa passa a ser um mote para as reflexões aqui desenvolvidas.

*... Consideramos que o fato de tomarmos consciência de concepções e sentimentos emitidos em programas de TV para crianças nessa área de vivência comunicacional lúdica, constitui um dos passos para frente nos estudos, com vistas ao aperfeiçoamento de nossas práticas educativas com as mídias ... (FUSARI, 2005, p. 149).*

Crianças e Educadores somos usuários da mídia e compomos um complexo processo comunicacional e educativo de sentimentos, idéias e atitudes que podem, ou não ser emancipatórios sobre a vida contemporânea. Com as crianças podemos potencializar a imaginação sobre os meios e a realidade com todos os estímulos lúdicos audiovisuais em constante diálogo.<sup>47</sup>

Apontamos neste trabalho que os adultos possam aperfeiçoar sua atuação nas escolas considerando a produção lúdica social infantil utilizando-se de “brinquedos” audiovisuais sobre seus contextos sociais.

---

<sup>47</sup> cf. Maria F. R. e FUSARI, *Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial*, p. 161.

## Capítulo 3-

### Democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica na Educação Pública Infantil.

*No fundo, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas "elaboradas", envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-lo da estrutura. Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (esteja transformando-se aceleradamente ou não), o trabalho básico do (...) educador (...) é tentar simultaneamente com a capacitação técnica, a superação da percepção mágica da realidade, como a superação da "doxa" pelo "logos" da realidade. È tentar superar o conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade. (FREIRE, 1977, p.33)*

Iniciamos explorando as razões que levariam a educação infantil a buscar os suportes de produção audiovisual como pedagógicos na rotina escolar.

Até o advento da televisão, os meios de comunicação, como por exemplo: o rádio, o telefone, o jornal, as revistas e os livros, têm como base de comunicação a linguagem sonora e escrita. A TV altera o tipo da base de comunicação: a imagem que orienta a linguagem sonora, o que não significa um acréscimo, porque o fato de vermos não se traduz em entendimento.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Giovanni SARTORI, *Homo Videns*, p. 19 e 22.

O homem supervaloriza o sentido da visão quando desenvolve suportes maximizando sua capacidade visual<sup>49</sup>, tais como, óculos, lupa, microscópios, telescópios, binóculos, lentes das mais variadas aplicações; logo, a chegada da televisão (que significa ver de longe), satisfaz o desejo de entender os acontecimentos acompanhando as imagens e a narrativas.<sup>50</sup>

A supervalorização visual atinge as crianças quando ficam olhando a televisão, horas a fio, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever. Ao longo da história a cultura do livro se tornou elitista, enquanto a audiovisual se popularizou.<sup>51</sup>

O grau de popularização alcançado pela TV deixa um lastro de preocupação que pode mover as investigações no campo da pesquisa acadêmica, em diversas áreas do conhecimento. Como indica a seguinte citação.

*Observe-se, por exemplo, que ontem como hoje, aceita-se a televisão, genericamente falando, enquanto espaço de diversão, de lazer e veículo de informação. Mas, quase sempre ela é objeto de dúvidas e questionamento quando é analisada concretamente em suas programações. Questiona-se sobre sua efetiva influência no avanço da qualidade intelectual e cultural da vida das pessoas especialmente quanto ao capital educacional. Questiona-se sobre a efetiva influência da programação televisiva no comportamento das crianças. Antecipando ciclos e fases não só da informação e do saber como do próprio ciclo biológico. Questiona-se o noticiário político como expressão pública de dominação ideológica, agência de ponta de governos e Estado, de interesses sempre presentes, mas necessariamente ocultos. (SOUZA, 2007, p. 2).*

Trata-se então de compreender que a televisão é um instrumento monovalente, que apresenta as imagens para um espectador passivo, não lhe permitindo interação, mas que pode afetar seu modo de viver, porque sua base cultural e educativa não lhe fornece subsídios para interpretar o teor do conteúdo veiculado por este tipo de mídia.

*Era preciso que, do ponto de vista da política educacional, se usassem o mais possível esses instrumentos de comunicação, desvelando-se e desmistificando-se, porém, esses instrumentos, para que a criança ou o adolescente não ficassem simplesmente diante deles como um fato consumado. Já reparaste que, afinal de contas, a própria geração tua está*

---

<sup>49</sup> Segundo Eco, educação pela imagem e pelos sons sempre ocorreu na história humana. A educação pela linguagem escrita é fruto da democratização da escola. O autor exemplifica que os vitrais da igreja possuíam uma função educativa, uma vez que o povo não sabia ler. Os padres podiam ilustrar os feitos de Jesus, dos profetas através dessas imagens, ou seja, utilizavam unicamente voz e imagem.

[http://www.themodernword.com/eco/eco\\_future\\_of\\_book.html](http://www.themodernword.com/eco/eco_future_of_book.html)

<sup>50</sup> Giovanni SARTORI, *Homo Videns*, passim.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 23 - 27

*diante de um aparelho de televisão como um fato consumado? Basta apertar um botão e a imagem chega, e a gente não sabe bulhufas de como isso acontece. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p.50).*

Enquanto os filhos e filhas da camada popular das regiões periféricas estão em frente aos aparelhos de TV, as crianças e jovens das camadas dominantes estão interagindo com outras mídias de massa segundo Feilitzen (2002), porque o desenvolvimento das tecnologias permite a entrada de outras mídias na sociedade, como a Internet, o celular, produtos de consumo que apresentam alto valor de troca.

*... a imprensa, a escrita (...) agora têm concorrência do som e da imagem através do rádio, do cinema e sobretudo da televisão. O dia a dia das pessoas, tanto quanto a gestão de poder entre as diferentes sociedades, é necessariamente vinculado à presença e à atuação da comunicação mediática. E assim, aos poucos, a questão de fundo deixou de ser apenas reconhecer que os meios de comunicação passaram em pouco tempo de emergentes na vida social à centralidade na maneira de estruturar e explicar essa mesma vida social. A questão de fundo, já não é reconhecê-los mas, o debate sobre a sua significação, ou seja, seu lugar social. (SOUZA, 2007, p. 3)*

Esses aparatos tecnológicos permitem uma relação dentro de um universo interativo onde a característica mais importante é a existência de uma relação ativa entre os usuários, onde recebem e emitem mensagens. Nestas condições são os instrumentos que promovem, em alguma medida, a mediação do saber; entretanto, não temos garantias, que um homem comum vá adotar um computador para abandonar a televisão.<sup>52</sup>

O conteúdo da TV é generalista, não abrange toda a multiplicidade do atual cenário social, é um meio de divulgação publicitária de produtos de massa que acaba interferindo na liberdade de escolha dos seres humanos.<sup>53</sup>

Encontramos na leitura de Carlsson (2002), que a falta de confiança dos adultos com a tecnologia de comunicação dificulta a aprendizagem e o diálogo com a produção audiovisual no espaço escolar e no lar.

Yushkiavitsshus (2002) divulga em seu trabalho que foi verificado através de estudos científicos que as crianças de áreas urbanas são mais competentes para

---

<sup>52</sup> cf. Giovanni SARTORI, Homo Videns, p. 38

<sup>53</sup> Ibid., 40

selecionar programas de TV, estações de rádio, navegar na Internet do que os adultos, embora isso não garanta que sejam conscientes com relação aos conteúdos.<sup>54</sup>

Um propósito para inserir os suportes de produção audiovisual na educação infantil é o desenvolvimento e o exercício de seu julgamento em selecionar conteúdos veiculados pela mídia.

A produção audiovisual combina análise e experiência e com isso, embasa a avaliação sobre o que vêem e ouvem levando, em longo prazo, ao desenvolvimento de habilidades para mudar o estereótipo das imagens e sons da mídia.

Yushkiavitshus (2002) esclarece que o papel do adulto não é instruir, e sim, provocar as experiências de aprendizagem e produção audiovisual com finalidade de inserir suportes de produção para motivar a participação das crianças nos processos comunicacionais sociais.

Em relação à Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1999, Feilitzen (2002) declara que a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes que deve ter liberdade de expressão e expressar sua opinião com relação aos assuntos que a afetam.

A autora considera que a globalização não altera a situação do acesso desigual das crianças aos meios de comunicação e que a TV é a mais consumida por elas. Portanto, agenciar a inclusão de suportes de produção audiovisual é uma forma de garantir a igualdade social.

Outro objeto de estudo contemplado pela autora trata da imagem da criança veiculada na TV e que é construída pelo adulto, ou seja, representa a maneira como vêem ou querem ver as crianças. Esta forma de representação veiculada pela mídia impõe e distorce a essência infantil, ao que respondeu um jovem afro-americano:

*“-as pessoas se inspiram no que vêem na televisão. Se elas não se vêem a si própria na TV vão querer ser outra pessoa.”*

A pesquisa com a linguagem audiovisual está buscando legitimizar à identidade infantil, *“precisa se esforçar para fazer contato direto com as crianças e, na verdade, “permitir a elas que falem por si mesmas, em seus próprios termos, de forma que as imagens infantis na mídia transmitam respeito e dignidade”.* (FEILITZEN, 2002, p. 34)

---

<sup>54</sup> cf. A criança e a mídia, p. 17 - 18.

Estimular a produção infantil audiovisual por meio da participação é uma forma de garantir a liberdade de expressão, a liberdade de expressar a opinião, permite a visibilidade da criança na mídia e na sociedade, como um ser comunicante e com atuação mais intensa quando respeitadas as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade local.<sup>55</sup>

*... uma participação "real" na mídia na comunidade fortalece a capacidade e a curiosidade da criança dá-lhe uma visão crítica da mídia, aumenta seu conhecimento da comunidade local e inspira ação social. (FEILITZEN, 2002, p. 33).*

Para o professor, cabe apoiar e defender os interesses e necessidades e contribuir para diminuir a diferença entre o uso adulto e infantil dos suportes de produção audiovisual e se colocar como aprendente da competência infantil em aprender com e para as mídias.<sup>56</sup>

A produção infantil abre caminho em atingir o pensamento crítico, a expressão, a experiência estética, a capacidade comunicativa, a criatividade, a construção da identidade individual e coletiva. Para atingir tais fins, a tecnologia não deve prevalecer à aprendizagem da linguagem audiovisual, ao envolvimento e a participação do processo de produção infantil audiovisual e a educação e a comunicação devem somar forças.<sup>57</sup>

Barriga (1994) sintetiza que a via da inclusão deve percorrer os planos e programas de estudo da escola orientando um projeto educativo como um espaço de autonomia relativa em relação a um processo social. Trata-se tanto de analisar os limites que cabe à instituição educativa neste processo, como valorizar o manejo do poder e hegemonia que realiza no percurso da construção de seus currículos.

*... a escola tem que brigar com as novas presenças que se vêm em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, a superam de longe... Aliás, se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica... podes observar como a escola é estática, perto deles! (FREIRE e GUIMARÃES, 2003:36).*

---

<sup>55</sup> cf. Cecília Von FEILITZEN, *A criança e a mídia*, p. 27-28.

<sup>56</sup> Ibid. p. 29.

<sup>57</sup> Ibid., p. 29 – 33.

O currículo para Sacristán (1992), traduz idéias, habilidades profissionais, experiências prévias, opções éticas dos docentes.

As habilidades dos profissionais envolvidos na construção curricular remetem à capacidade de responder por suas possibilidades, compromisso ético e condições de trabalho.

A inclusão de suportes tecnológicos para a produção infantil audiovisual pode acontecer na ação política, econômica e didática da escola e de seu entorno, através do planejamento pedagógico.

Colocamos a disposição das crianças o capital cultural como um recurso material pedagógico para poderem criar a sua própria mensagem que denota sua opinião e desenvolve o pensamento crítico, criativo, reflexivo sobre a sua realidade. Quando pensávamos em suportes tecnológicos de produção audiovisual, vislumbrávamos um leque diversificado de recursos sejam os construídos pelas crianças, os brinquedos transformados em artefatos, sejam as câmeras fotográficas analógica e digital, os gravadores, a filmadora, a reprodução de fotos, o telão, o DVD, os computadores, os aparelhos de TV.

*... Com relação aos materiais que a gente tem à disposição, no contexto espacial da escola, é absolutamente importante saber usar o de que a gente dispõe e saber usar aquelas coisas que, sendo mais sofisticadas, já estão, porém à altura também das possibilidades do governo, por exemplo. Contanto que tudo isso seja posto – eu insisto nisso – a serviço da curiosidade do educando, da criatividade do educando e do conhecimento, da capacidade de conhecer e de sentir do educando, e não da memorização mecânica que ele esteja obrigado a fazer em torno de A, B, C ou D. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p.70).*

O “Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Dulce” localizada na região Sul do município de Campinas, no estado de São Paulo é o campo de estudo deste trabalho. O CEMEI Irmã Dulce é gestada pela Secretaria Municipal de Educação e como tal recebe verba trimestral para administrar localmente seus insumos. Onde a pesquisadora, sendo a diretora educacional, semestralmente, como as demais diretoras de todas as Unidades Escolares Municipais de Campinas, planeja e apresenta à Secretaria Municipal de Educação de Campinas um Plano de previsão do direcionamento de recursos, atendendo a sustentação básica da rotina, reparos

emergenciais e avançar na compra de materiais pedagógicos que colaboram com a execução do Projeto Pedagógico da escola juntamente com o Conselho de Escola.

Nos preocupamos em planejar para contemplar a administração básica da unidade escolar e dialogamos com a comunidade escolar para coletivamente implementar o patrimônio tecnológico escolar como recurso pedagógico que permite o envolvimento da criança e do educador em aprender e realizar produções.

*... uma larga quantidade de escolas não poderia fazer isso, inclusive por falta de condições técnicas; de repente, os professores não aparecem; a sua competência científica e política não surge por decreto. Mas, por outro lado, eu não tenho dúvida nenhuma de que, em uma grande porcentagem de escolas, é possível fazer isso. Para tanto, porém, é preciso que se vá fazendo, a pouco e pouco, uma reformulação da própria prática da escola. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p.65).*

Foi assim gradativamente que fomos adquirindo e ampliando os recursos da escola para que o trabalho fosse tomando corpo na práxis escolar.

As ações para planejamento, execução e avaliação estavam diretamente voltadas à vontade política das educadoras em realizar o trabalho que envolve as inserção dos suportes tecnológicos que possibilitam a produção audiovisual na infância porque sabíamos que é um caminho que garante um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a realidade vivida no cenário do trabalho. Paulo Freire nos inspira a pensar em desenvolver um trabalho para das crianças moradoras em zonas periféricas, trabalho esse que se preocupe em inserir suportes com a finalidade de potencializar a sua capacidade comunicativa.

*... Uma experiência-piloto numa zona chamada periférica da cidade, em que se ampliasse o espaço da liberdade curricular das escolas e se fizesse uma tentativa de esforço conjunto, de pôr juntos o rádio, a televisão, o jornal, o mural, os cartazes... Já pensaste? Tudo isso atuando: as artes plásticas; as crianças e os adultos pintando na rua, contando suas histórias e mandando seus recados através dos muros; alguém contando histórias de mal-assombro, o susto que teve alguém de noite, o afogamento de um colega, ou a fome que teve ... (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p.41)*

Consideramos que se trata de uma ação contingente para a educação pública infantil que estejam presentes os suportes de produção da linguagem audiovisual na rotina escolar, mas como recursos pedagógicos incorporados na práxis educativa, onde os seres humanos possam se apropriar deles para se comunicar, para se anunciar, para se identificar, para conhecer, para pensar o mundo e agir nele.

Essa experiência considera a iniciativa de rever e ressignificar os conteúdos deste mundo em direção a um mundo melhor, um mundo que aceita a criança com seu modo de viver e aprender, onde ela tenha liberdade de conhecê-lo perguntando sobre ele, sendo curiosa e estimulada a fazer novas e outras perguntas para o mundo de coisas que se apresente diante delas e mais que possam articular a esse ver, a esse querer saber, a esse pensar, sobre tudo a alegria de poder brincar para experimentar as possibilidades inúmeras que temos de viver nele.

## Capítulo 4 - O Cenário da pesquisa

### A Região Sul de Campinas

A região Sul da cidade de Campinas foi onde a pesquisa se desenvolveu. Essa região é a mais povoada de Campinas e por ser extremamente variada, concentra todos os tipos de ocupação urbana: bairros classe média alta (Parque Prado), classe média (Jardim Leonor, Nova Europa, Jardim dos Oliveiras), classe média baixa (DIC, Vila Formosa), classe baixa (Campo Belo) e ocupações em processo de legalização (Parque Oziel, parte do Jardim do Lago) e ilegais. Nessa região, há muitas favelas e também nela se localiza a zona do meretrício da cidade, o Jardim Itatinga. O comércio, na maior parte dos bairros, é apenas local. Abrange uma área industrial relevante, na qual há fábricas como a da Mercedes-Benz, Dpaschoal, entre outras. A região também conta com dois hipermercados e com o Shopping Campinas de médio porte.<sup>58</sup>

#### 4.1. Olhando para a Comunidade Escolar e para o Bairro Jardim São José

Podemos observar ao transitar diariamente pelo bairro que a sua atividade central é o comércio composto de pequenos e médios negócios, foi ele que moveu o seu crescimento. Como conseqüência da instalação do comércio percebemos que não houve planejamento para a forma de sua urbanização. Encontramos moradias que continuam em fase de estruturação e até de legalização.

Existem poucos e pequenos estabelecimentos de conveniências: padarias, restaurantes, farmácias, mercados, açougues, lanchonetes, entre outros.

Não existem espaços planejados para lazer e diversão da comunidade; então, os terrenos sem edificações são utilizados pelos meninos, jovens e adultos para jogo de futebol nos finais de semana.

---

<sup>58</sup> Dados obtidos no site [http://www.glosk.com/BR/Aparecida/-883295/pages/Lista\\_de\\_bairros\\_de\\_Campinas/23755\\_pt.htm](http://www.glosk.com/BR/Aparecida/-883295/pages/Lista_de_bairros_de_Campinas/23755_pt.htm) acessado em 12/12/2007 às 13 hs.

A comunidade precisa se deslocar deste bairro para outros para ir às compras, aos bancos, ao trabalho, para as áreas de lazer e para isso, usufruem muito dos meios de transportes públicos coletivos.

Suas ruas são estreitas e nem todas possuem calçadas, seu trânsito é rápido e os pedestres possuem o hábito de transitar pela via dos automóveis.

Seus moradores contam com Posto de Saúde.

Algumas empresas soltam gases com odores fortes na atmosfera que acabam por comprometer a qualidade respiratória dos moradores, principalmente das crianças.

As famílias se mostram preocupadas em deixar as crianças brincar na rua porque sentem medo que se envolvam em hábitos que levem à violência. O bairro é considerado por seus moradores como de alto índice de periculosidade.

Possui rede elétrica e sua fiação é com frequência roubada.

Possui rede de água e esgoto.

O nível de escolaridade entre pais e mães das crianças matriculadas na creche é na maioria Ensino Fundamental Completo, seguido de uma minoria com Ensino Médio Completo e uma mínima parcela com Ensino Superior.

O hábito da leitura pelas famílias não é praticado, sendo que os pais manifestam não terem acesso a livros, jornais e revistas.

O Centro Municipal de Educação Infantil “Irmã Dulce”, no bairro Jardim São José, é um bairro que se localiza paralelo à Rodovia Santos Dumont, que liga a cidade de Campinas ao Aeroporto de Viracopos e à Rodovia dos Bandeirantes, classificado sócio-economicamente como classe baixa.

A escola de educação infantil precisaria ter seu prédio triplamente ampliado para atender a totalidade da demanda da população.

No início do ano de 2006 a equipe docente elaborou perguntas para os membros da comunidade responsáveis pelas crianças matriculadas na unidade escolar, com a finalidade de atualizar os dados que se encontravam no Projeto Pedagógico para auxiliá-la no planejamento do trabalho condizente com o entorno escolar. Entrevistaram os responsáveis e após tabulação das respostas encontramos que em torno de 75% das mães trabalham fora e, desempenhando diferentes atividades: ajudante de

produção, auxiliar de escritório, serviços gerais, faxineira, doméstica, auxiliar de limpeza, agente de saúde, servente, costureira, professora.

As mães são jovens solteiras, ou mesmo casadas que precisam compor o orçamento familiar e necessitam dos serviços prestados pela Educação Infantil Pública para que consigam procurar trabalho e sustento necessários à sobrevivência dos seus, característica comum em nossa sociedade atual.

As profissões dos pais são diversificadas: operador de máquinas, metalúrgico, guarda municipal, pintor, pedreiro.

Detectamos que em alguns cadastros realizados com o responsável pela criança, a mãe ou o pai deixou as crianças com algum parente para construir uma outra família, ou por estar em regime fechado em presídios.

A demanda do Ensino Fundamental é redistribuída para os bairros vizinhos para ser atendida.

Não contam com o atendimento do Ensino Médio nas proximidades.

## **4.2. - Olhando para o Centro Municipal de Educação Infantil**

### **“CEMEI IRMÃ DULCE”**

Atendemos 240 crianças de 2 meses a 6 anos. O mote da unidade é educar através do cuidar e do brincar.

O atendimento é organizado em agrupamentos.

O agrupamento 1 e 2 atendem as crianças das 7h às 18h, ou seja oferece atendimento integral; já o agrupamento 3 atende crianças ~~das~~ em períodos parciais: manhã ou tarde.

Temos uma turma de 25 crianças no agrupamento 1 que abrange a faixa etária de 2 meses a 1 ano e meio. Conta com uma professora em meio período e uma equipe

de seis monitores que se revezam em equipes de 3 nos períodos de trabalho de seis horas, para viabilizar a rotina, o planejamento e as atividades pedagógicas.

O agrupamento 2 conta com uma professora em meio período de trabalho e seis monitores, com as mesmas funções do agrupamento 1, só que atende 35 crianças de 1 ano e meio até 3 anos.

Temos 6 turmas do agrupamento 3, que são crianças de 3 a 6 anos, totalizando 180 crianças, cada turma conta com uma professora responsável pelo processo pedagógico a ser desenvolvido com 30 crianças em períodos parciais.

Todas as oito professoras da unidade são efetivas.

Para preparar as refeições das crianças contamos com três cozinheiras.

Para manter a limpeza contamos com três serventes.

Para a segurança das crianças e dos profissionais contamos com dois guardas.

A diretora, que se coloca como a pesquisadora deste trabalho, assume a escola em 2004 e até 2006 trabalha sem a presença do vice-diretor e do orientador pedagógico. Esta situação só foi resolvida em 2006, quando a escola recebe uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica para compor a equipe gestora.

O Centro Municipal de Educação Infantil tem uma razoável área verde e uma interessante distribuição de espaços.

Seu conselho é ativo e participa das decisões estruturais, organizacionais, administrativas, pedagógicas e financeiras, acompanha os encaminhamentos, verifica e avalia os resultados.

Importante informar que o CEMEI Irmã Dulce é integrado à Escola Municipal da Educação Infantil do “Jardim Stella” e ambos compõem Centro Integrado Municipal da Educação Infantil 30, o que vale dizer que a direção responde por todas as funções de seu cargo pelas duas unidades sócio-educativa.

No início do trabalho a escola contava com uma câmera fotográfica analógica profissional, um aparelho de TV de 24 polegadas e uma câmera filmadora analógica precisando de assistência técnica. O que nos provocou iniciar o trabalho com os

materiais disponíveis, e criar artesanalmente outros e a levar os nossos para encaminhar o processo, até a escola estruturar seus recursos.

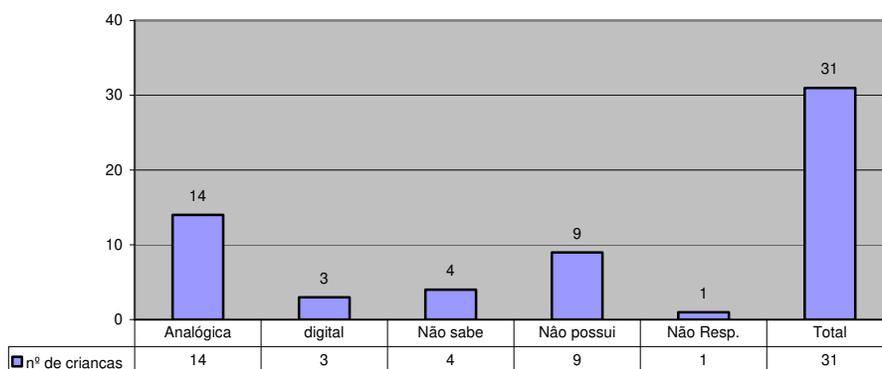
Participaram do presente trabalho no ano de 2006 trinta e três crianças de três a seis anos, sendo 15 meninas e 18 meninos, que moram próximas à escola, a maioria com núcleo familiar constituído por pai, mãe e irmãos. A maioria dos responsáveis estão trabalhando e são muito presentes nos eventos programados pelo Centro Infantil Irmã Dulce.

Foram matriculadas no Agrupamento “3 D”, no período da tarde do onde a professora era co-responsável pela evolução das atividades juntamente com a diretora-pesquisadora.

#### **4.3. - Investigando as relações existentes entre os Meios de Comunicação, as Famílias e as Crianças**

Como partimos do manuseio de equipamentos mais simples aos meios complexos, saber se em suas casas havia máquina fotográfica ou não se tornou uma questão relevante, pois este seria um suporte que seria levado para a rotina das crianças.

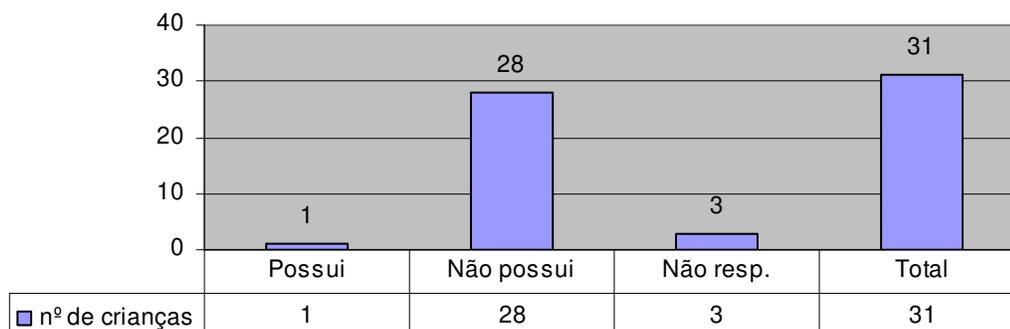
**Gráfico nº 1. "Relação Tipos de Câmeras Fotográficas X nº de crianças"**



Ao chegar neste resultado, percebemos que o trabalho atenderia a necessidade de apresentar a câmera fotográfica como um mecanismo de produção visual para as nove crianças que não a possuíam e para as demais seria importante democratizar seu manuseio.

Outro levantamento foi sobre se a família das crianças pesquisadas possuíam ou não microcomputador:

**Gráfico nº 2. "Relação Posse de Microcomputador X nº de criança"**

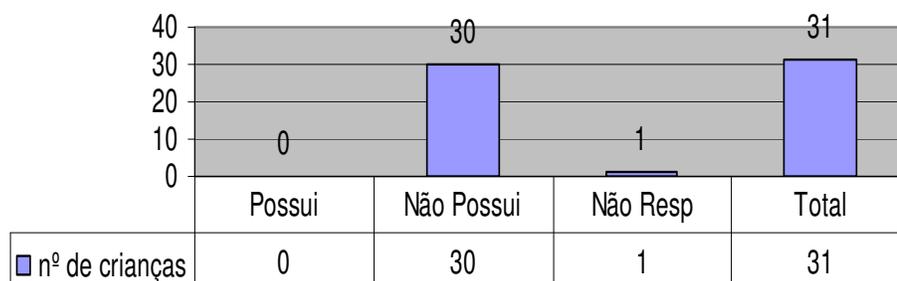


Percebemos que os dados bibliográficos se confirmaram, a criança da camada popular, de acordo com Belloni (2001), pode não ter acesso aos instrumentos tecnológicos, devido ao seu alto valor mercadológico, principalmente os que permitem interação social, como o computador, o celular, a câmera digital, o Ipod, MP3, a Internet, entre outros, que estão disponíveis no mercado para o consumo direcionado também à Infância. A inacessibilidade das camadas populares às inovações tecnológicas, que dinamizam os meios de comunicação, acarreta em agravar a situação aqui trabalhada. Por ser um forte fator hegemônico, o valor mercadológico que estes aparatos assumem na sociedade, como citamos anteriormente, acaba por determinar que, neste momento histórico, a escola pode se disponibilizar em democratizá-los e utilizá-los em processos de ensino e aprendizagem em prol da infância.

E este dado fortaleceu a intenção da pesquisa em seu início.

Queríamos saber se as famílias possuíam este aparato para registrar seus momentos, sua história:

**Gráfico nº 3. "Relação posse de Filmadora X nº de crianças"**

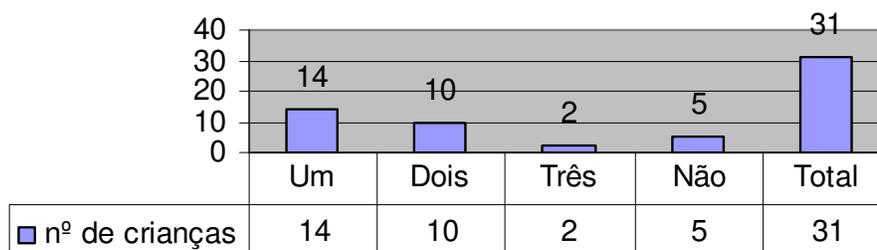


Mais uma vez, foi confirmada a idéia de Belloni (2001) que destaca que os obstáculos conflitantes com a democratização das ferramentas tecnológicas midiáticas são econômicos, sociais e culturais. Neste caso se a família não tem o suporte esta exigência da contribuição deveria partir de todos os atores sociais. Aqui conferimos que deveríamos buscar caminhos para romper com a inexistência de uma diretriz política entre o campo educacional e econômico no sentido de promover as reformulações

estruturais; materiais que exigem investimentos que atinjam alterações significativas em currículos e métodos em todas as modalidades de ensino; a permissão em se desenvolver a capacidade de auto-gestão institucional; obter adaptação e flexibilidade diante de novas tarefas; sustentar um organograma menos hierárquico e mais cooperativo.

Um dado de extrema importância para esta pesquisa se trata dos aparelhos de TV das famílias das crianças e chegamos aos seguintes dados:

**Gráfico nº 4. "Relação Quantidade de Aparelhos de TV X nº de crianças"**

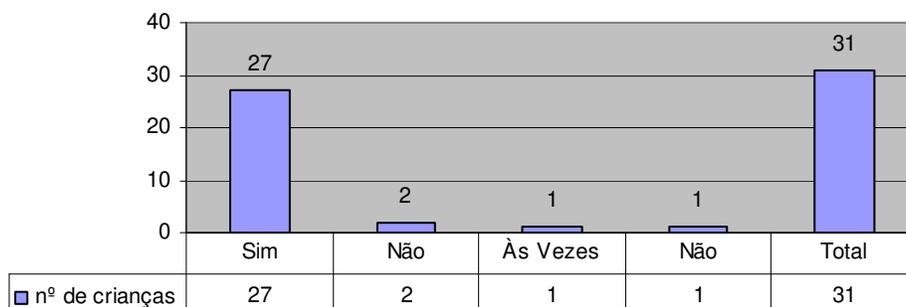


Verificamos que realmente o aparelho de televisão se destaca entre a aquisição dos eletrodomésticos, dentro de uma casa. Aqui buscamos apenas confirmação da supremacia da TV diante dos demais suportes audiovisuais.

*Contudo, mesmo em países em que as crianças estão bem equipadas com tecnologia de mídia, onde cada vez mais crianças têm aparelhos de TV, e talvez até videocassetes, em seus quartos, a produção delas com acesso a um computador em casa ainda é minoria. (FEILITZEN, 2002, 21).*

Pensamos na relevância das crianças acompanharem a programação que os adultos assistem e os dados que se seguem nos revelam sobre estas famílias que:

**Gráfico nº 5. "Relação Audiência da Programação de TV Adulta X (público infantil) nº de crianças"**

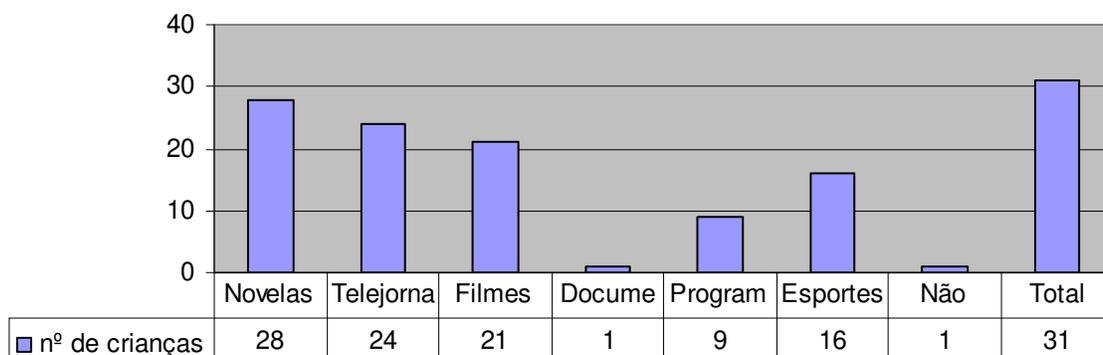


A criança passa horas frente à TV, onde são veiculados programas pelos canais abertos ou fechados de comunicação direcionados ao público infantil e ao adulto (Costa, 2001). Alguns meios de comunicação, de qualquer natureza, seja impresso, ou seja, audiovisual, criam as mensagens com propósito de ideologizar as massas, podem conduzir os homens à inatividade ou inibição do processo de construção de novos conhecimentos ou de construção histórico-cultural que transformem a realidade, conseqüentemente fazem a pessoa internalizar os valores que são veiculados pela mídia.

A importância de estimular as crianças diante da própria produção foi considerada como uma maneira para repensarem sobre as mensagens e códigos audiovisuais.

No caso, o tipo de programa que as crianças assistem seria um dado interessante para se analisar, como nos mostra o gráfico nº 6 abaixo:

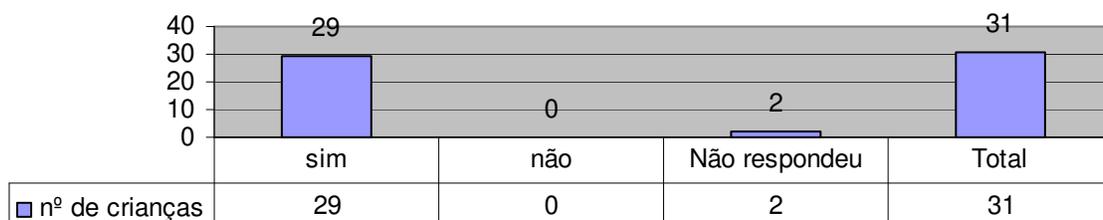
**Gráfico nº 6. "Relação da Programação Adulta de TV consumida diariamente pelas famílias X nº de crianças"**



É a família é uma unidade social central na relação entre o conteúdo televisivo e vida quotidiana. A televisão é incorporada na vida quotidiana da família de vários modos, e a tal ponto que, em alguns casos, o uso social do fluxo de televisão, por exemplo, das telenovelas, cria esferas interpessoais que se estendem para as relações da rotina familiar.<sup>59</sup>

Também acrescentou interesse à descoberta de respostas que seriam dadas pela família se as crianças utilizavam seu tempo livre para se dedicar à assistir TV :

**Gráfico nº 7. " Relação da Audiência da TV do Público Infantil TV em período oposto ao da Escola X nº de crianças"**



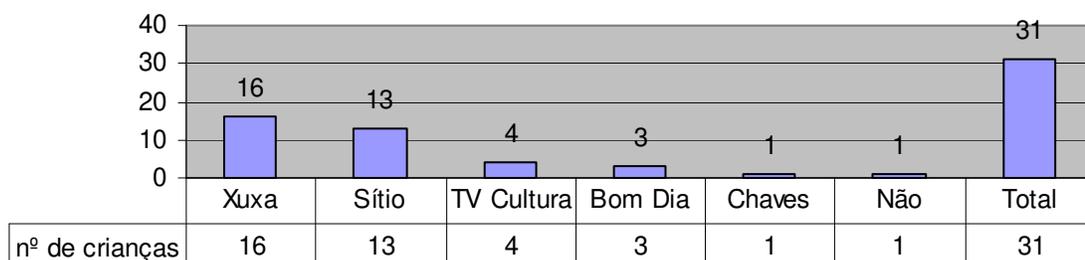
Constatamos que as crianças elegem a TV como sua atividade de lazer principal.

*"Uma conclusão que, não obstante pode ser tirada sobre o acesso e uso da mídia pelas crianças é que nos países e cidades onde a TV é amplamente difundida, ela constitui também o meio de comunicação mais provável de usado pelas crianças. " (FEILITZEN, 2002, p. 21).*

<sup>59</sup> Tomas TUFTE, Televisão, Modernidade e vida quotidiana, passim.

Ter uma visão sobre quais programas produzidos para o público infantil que o nosso público alvo de pesquisa assiste nos deu base para aprofundar nossos pressupostos iniciais. Esses dados são encontrados no gráfico de número 8.

**Gráfico nº 8. "Relação da Grade Infantil de TV X nº de crianças"**

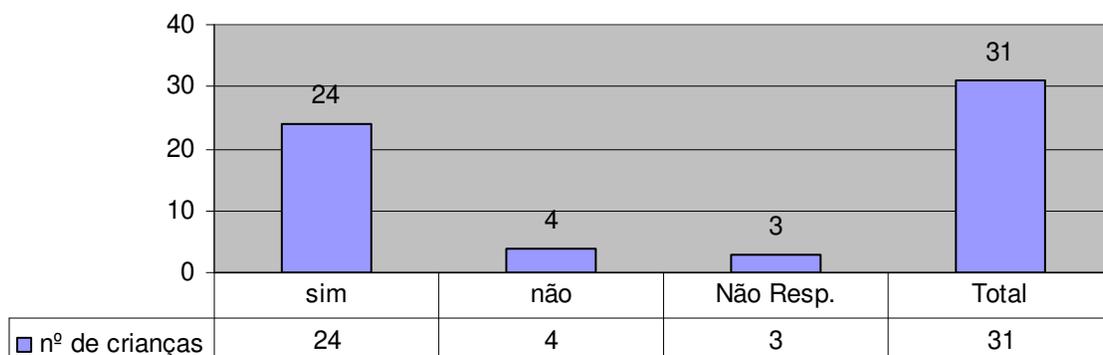


A educação para e com a mídia deve se empenhar em avaliar a produção dos conteúdos direcionados à infância, bem como a sua participação nesta programação. Ela deve buscar a democracia nestes processos com alto compromisso crítico e criativo visando amadurecer os processos de comunicação.<sup>60</sup>

Saber a opinião dos responsáveis das crianças sobre a influência que a programação da TV exerce na formação do pensamento, valores, das opiniões sobre os fatos das pessoas se tornou ingrediente indispensável para a legitimação do desenvolvimento da pesquisa. Eles nos deram o seguinte retorno nos dados encontrados no gráfico de nº. 9

<sup>60</sup> Cf. Cecília Von FEILITZEN, A criança e a mídia, p. 27

**Gráfico nº 9. "Relação dos Responsáveis sobre a Influência da TV X nº de crianças"**



Retomamos aqui uma justificativa para a pesquisa que defendemos. A educação pode tornar consciente a interação com a mídia audiovisual, portadora de reflexão crítica diante das mensagens expostas em repetições. Alertando para que a sensação provocada de amortecimento seja afastada e que a capacidade de tomar por espanto seja recuperada sobre os fatos da realidade.

Para nós, a importância deste levantamento prévio sobre posse, uso e preferência de programas audiovisuais foi suprema, porque através dele tomamos consciência e nos aproximamos dos dados reais que estão presentes nas casas das famílias das crianças que participaram do processo, deixando de ser pressupostos teóricos que nos levavam a realizar este trabalho, revelando através deste, a pertinência para o desenvolvimento deste trabalho com a produção audiovisual infantil.

As condições materiais pedagógicas e um levantamento prévio da posse e utilização dos meios de comunicação nas casas das famílias das crianças que participaram deste trabalho investigado como primeira ação do processo para a verificação dos pressupostos que serviram de base para a pesquisa.

## Capítulo 5-

### Metodologia de Análise da Pesquisa

Neste capítulo vamos explicitar as razões que nos encaminharam em direção da Pesquisa Participante.

Como optamos pela comunhão entre as áreas da educação e da comunicação a pesquisa participante, segundo Thiollent (2005), vem acolher esta intenção quando se manifesta com tratamento derivado da observação antropológica comprometida com causas populares relevantes.<sup>61</sup>

Na fala do autor,

*... Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Nesse sentido, os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação de uma situação. (THIOLLENT, 2005, p. 81)*

A pesquisa ação participante prevê que todos os envolvidos em sistemas educacionais e comunicacionais possam participar na busca de soluções de problemas que os atinjam diretamente.<sup>62</sup>

O diálogo e o encontro são as instâncias que garantem que o conhecimento pode ser apropriado.<sup>63</sup>

No que se refere ao destaque deste tipo de abordagem metodológica, o autor cita a criação de um planejamento para atingir o objetivo de estimular a camada popular em participar dos processos sociais para resolver problemas relacionados à sua qualidade de vida, no caso a aprendizagem e a produção audiovisual infantil.<sup>64</sup>

Para atingir este objetivo é preciso saber produzir determinados efeitos, conceber prioridades e organizá-las, selecionando e escolhendo recursos materiais e didáticos que sejam pertinentes ao grupo porque se propõem em ter uma dimensão

---

<sup>61</sup> cf., Metodologia da pesquisa ação, p. 80 - 86

<sup>62</sup> Ibid., p. 81

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> Ibid.

conscientizadora.<sup>65</sup> O investigar se dá no próprio movimento ou na relação das crianças com os adultos envolvidos.

Para este tipo de pesquisa, Thiollent (2005) prevê a existência do caráter espontâneo, conscientizador e comunicativo multidirecionado sabendo que sejam capazes de estabelecer canais de investigação e de divulgação no campo investigado, integrando o grupo, as informações e o conhecimento e em meio a esta dinâmica abre possibilidade para mudanças de representações, de comportamentos e de conceitos.

O potencial encontrado na atividade comunicativa é político também, porque envolve o grupo na elaboração de suportes alternativos didáticos para a leitura do mundo, como por exemplo, jornal, rádio, fotografia, cinema, poesia, teatro, música.<sup>66</sup>

*... Trata-se de fazer que aqueles que não tem voz possam gerar informações significativas sobre suas condições ou sobre seus possíveis relacionamentos com outros interlocutores. Há também casos de transformação que ocorrem quando, a partir de uma pesquisa, torna-se possível produzir e fazer circular informações ou conhecimentos que são tradicionalmente excluídos ou menosprezados por parte dos meios de comunicação de massa. Sem dúvida, é nesse quadro que a pesquisa-ação pode representar uma contribuição específica em matéria de discurso ou de comunicação alternativa a respeito dos quais os métodos convencionais têm pouco a oferecer. (THIOLLENT, 2005, p. 85).*

Explicitando sobre o caráter comunicativo, vamos usar as próprias palavras do autor, como a linguagem audiovisual onde encontramos especial atenção na linha da pesquisa:

*Na pesquisa em comunicação, a matéria-prima é feita de linguagens, palavras, imagens a serem captadas e interpretadas de um modo que muitas vezes não está desprovido de valores estéticos, e cuja evidenciação pode se tornar o ponto de partida para novas experiências comunicativas e artísticas. A dimensão estética está associada quer à arte de comunicar, quer à arte de pesquisar, o que quer dizer que se trata da produção de um, certo retrato do mundo que é também reflexo de uma intenção estética do seu produtor. Nesta perspectiva a área comunicativa está aberta a tipos de intervenção situados a meio caminho da arte ou até mesmo a tipos que pertencem a uma de suas formas, tal como, por exemplo, a forma audiovisual, com suas técnicas próprias. (THIOLLENT, 2005, p. 83).*

---

<sup>65</sup> cf., Metodologia da pesquisa ação, passim.

<sup>66</sup> Michel THIOLLENT, *Pesquisa ação*, p. 84

Testemunhamos como pesquisadores e atores da produção de um documento alternativo que resulta de nosso desafio e esforço porque nele encontramos a tradução do material audiovisual significativa deste trabalho, que pode ser pauta para futuras discussões e ações no âmbito das políticas públicas no que se refere à produção infantil audiovisual, acesso e democratização dos suportes de sua produção e qualidade de produção de conteúdo televisivo infantil.

Acompanhamos esta análise através da percepção, da observação e dos sentidos estimulados nesta trajetória, o patrimônio cultural e histórico, que se ampliam para abrir possibilidades em levar a criativa liberdade de expressão e à legítima identidade social da criança.

## **5.1 a 5.19 -**

## **Vivência das Atividades**

### **5.1. Zoom – Literatura Imagética**

#### **1ª Atividade**

Em nossa primeira atividade realizada no dia 10/03/2006, das 15:30 às 16 horas, em sala de aula, iniciamos o trabalho com contação de estórias com o Livro intitulado “Zoom” de Banyai, onde a estória é elaborada a partir de imagens.

Elaboramos os seguintes objetivos com base de que as crianças já traziam expressiva experiência com as imagens adquirida com o contato com a TV :

- Acompanhar se ocorre um despertar do grau de curiosidade na exploração do olhar, do observar, da atenção;
- Observar se esta atividade pode ampliar a capacidade da realização de análise e de relações das representatividades que as imagens podem provocar na forma de pensar elaborada pela criança, se a criança já internalizou através da experiência que tem com o assistir a TV diariamente o conceito de perspectiva associada a capacidade de construir contexto através da apresentação de imagens;
- Verificar se conduzem o contexto através da expectativa provocada pela

exposição de cada quadro de imagem.

- Constatar se a imagem permite à criança diálogo com seu universo imaginário e o expresse através de outras linguagens, como por exemplo, a oral, a gestual, etc.;
- Verificar se o conteúdo do livro pode ser interpretado como um jogo para as crianças;
- Avaliar se as imagens provocam na criança a criação, mesmo que fantástica de formular hipóteses.

### **Aprendizagem da Linguagem da Imagem e do Som**

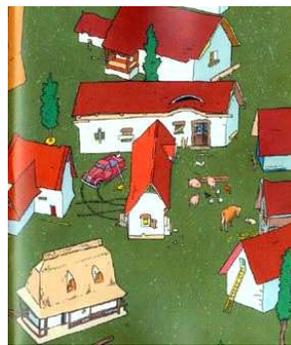


Imagem nº. 1

No desenho acima as crianças manifestaram muita curiosidade e atenção. Uma delas sugere que o desenho representa uma cidade.

Verificamos então que as crianças demonstram saber reconhecer, como afirma Bosi (1988), uma representação e articulá-la com sua forma de pensar.

Aproveitamos para questioná-los sobre onde estariam um galo e duas crianças que olhavam pela janela da casa, e que neste desenho haviam se transformado em brinquedo. As crianças afirmaram que estavam na casa, mas que não era possível vê-los na imagem. Neste caso, pode-se considerar que elas apontaram a noção entre as proporções, escala e perspectiva de Aumont (1993).

Ao chegarmos à imagem abaixo perguntamos: “Quem vemos agora?”.

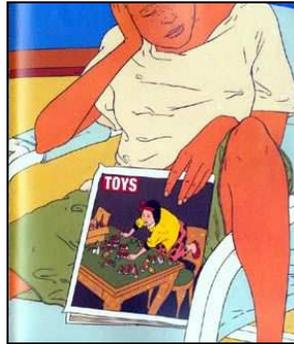


Imagem nº. 2

As crianças fugiam da pergunta respondendo : “Está em cima de uma cadeira!”, ao invés de dizer quem se encontrava nela. Dissemos então: “A casinha que a menina estava brincando, que estava lá na cidade em cima de uma mesa...”, neste momento fomos interrompidos pelas crianças que disseram “Um livro!”, destorcendo novamente o diálogo e atentando-se mais às imagens.

Mcluhan (2003) destaca que a pessoa pode se concentrar mais na visualidade do que na audição, e vice e versa, o que determina isso é a cultura que a criança se insere. Percebemos que o discurso das crianças não estava sendo conduzido pela fala e sim pela imagem, estavam dialogando com a imagem.

Na medida em que as imagens iam se sucedendo perguntamos: “-Onde será que ele está?”, uma criança respondeu que estava sentado. Insistimos em perguntar: “ – Sentado onde?”,então obtivemos a resposta: “-Está na praia.”



Imagem nº. 3



Imagem nº. 4

Insistimos para que observassem melhor e confirmassem se realmente se tratava de uma praia e algumas crianças disseram que sim, e outra criança afirmou ser uma piscina.

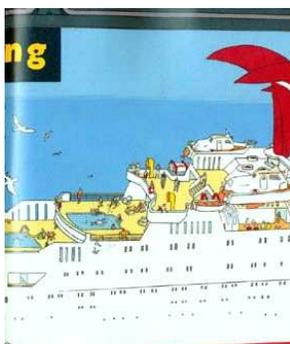


Imagem nº. 5

Então uma criança disse que ele, referindo-se ao menino da imagem anterior, estava viajando. Em seguida perguntamos: “-Ele está viajando pra onde?” “-Eu acho que ele está num navio.”.

Recontamos rapidamente a história: “-Então, aquele moço que estava lendo a revista, onde havia aquela menina que brincava com a casinha e também o galo: eles estão no barco viajando?”.

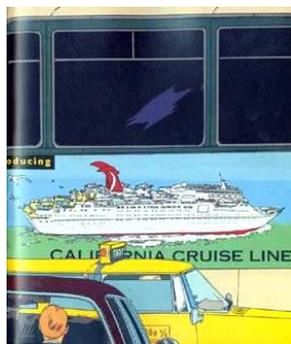


Imagem nº. 6

Ao virar a página, perguntamos: “-O que aconteceu aqui?”. As crianças disseram que apareceram um carro e ônibus. Perguntamos ainda se eles também estavam na água, mas elas disseram que estavam na ponte. Perguntamos: “-O barco estava na água, na ponte ou em outro lugar?”. Então uma das crianças disse: “-Ele está no ônibus.”.

Em relação à referência de expectativas e contextos pode-se destacar que:

*A noção de expectativa na recepção de uma mensagem é absolutamente capital. E, é claro, está intimamente ligada à de contexto. Ambas as noções condicionam a interpretação da mensagem e completam as noções de instruções de leitura. (JOLY, 1996, p. 61).*

Na próxima imagem encontramos diferenças nas respostas, onde uma criança afirma ver uma carta que chega à praia e a outra afirma ser uma ilha.

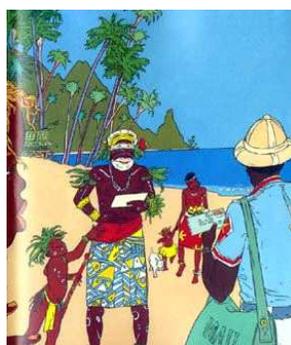


Imagem nº. 7

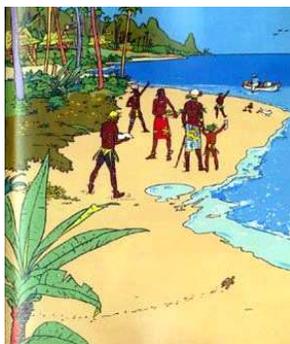


Imagem nº. 8

O carteiro estava indo embora da ilha em um barco, como mostra o desenho acima, nesta parte algumas crianças se despediram dele dizendo e acenando tchau.

Percebemos que a criança se transporta para estória vivendo um papel daquele enredo imagético, como afirma Estrella et al. (2006) adentrou um mundo imaginário, através da sua visualidade.

Como o livro se chama “Zoom” a sua intenção é a de relativizar as imagens através do aumento da lente sobre objetos tornando-os cada vez mais distantes ao observador. Questionamos então o que seria a figura abaixo.



Imagem nº. 9

As crianças responderam que é a lua ou que era a Terra.



Imagem nº. 10

Quando viramos a página uma criança disse que era “uma bolinha pequena, uma bolinha de nada.”.

Levamos as crianças a transitar pelas imagens sabendo que elas poderiam ter o efeito de se tornarem conhecimento em alguma medida e em algum momento da vida delas, *a imagem pode ser um instrumento de conhecimento, porque serve para ver o próprio mundo e interpretá-lo.* (JOLY, 1996, p. 58).

### **Análise da Aprendizagem Lúdica e Curiosa**

Ao chegarmos nesta imagem perguntamos às crianças: “- O que será que é esse desenho?”.



Imagem nº. 11

Elas arriscavam respostas tais como: “-Uma mão!”, “-Um pé?”. Perguntamos então “- De quem?” e elas responderam: “- De um lobo!”

Então, Wallisson discordou, pois o pé que estava vendo não era semelhante ao do lobo fazendo desenho no ar com uma mão dos contornos pontiagudos do desenho.

Confrontando esta experiência à literatura estudada percebemos que a criança permitiu que seu universo imaginário dialogasse com a imagem que estava exposta em sua frente e confrontou as duas, através das linguagem gestual, porque seu repertório oral não contemplou os contornos do desenho feito no ar, ao mesmo tempo que integrou-se ao jogo de imaginar.

*... se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". (HUIZINGA, 2005, p.7).*

Prosseguimos a análise do desenho da página seguinte



Imagem nº. 12

Uma das crianças disse que era um “patinho”, outra que era “uma galinha” e a Gabrielle imitou o movimento de bater asas e sonorizando o “cócócócó” e foi seguida por outras crianças.

Uma das definições dada ao jogo, de acordo com Huizinga (2005), se baseia no desejo de satisfazer um instinto de imitação, novamente observamos que a expressão corporal imperou ao repertório da fala da criança.<sup>67</sup>

Ao verem a imagem abaixo as crianças disseram que o menino da figura em questão era o Vinícius um dos alunos da turma.

---

<sup>67</sup> Homo Ludens, p. 4.

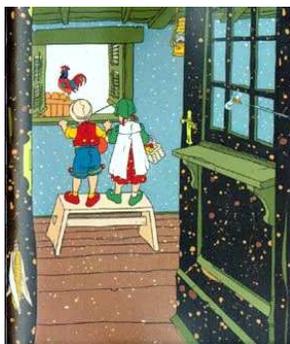


Imagem nº. 13

Ele se alegrou com a possibilidade de ser o menino olhando pela janela.

Neste momento, observamos através do riso que de fato, como declara Huizinga (2005), a criança é capaz de se transportar de superar a si mesma que chega a aceitar que é outra coisa, sem, contudo perder o sentido da realidade.<sup>68</sup>



Imagem nº. 14

Perguntamos às crianças, sobre o desenho acima: “-Será que a casa é de verdade ou de brinquedo?”.

As crianças responderam que era de brinquedo. Então prosseguimos perguntando: “-Será que a casa virou brinquedo?” “-Porque se for é muito legal.”.

Elas animadas confirmaram que a casa tinha virado brinquedo sim.

Perguntamos então se ainda dava para ver o galo e a janela da casa. As crianças responderam que não era possível vê-los porque eles haviam virado brinquedos.

---

<sup>68</sup> Homo Ludens, p. 17

Conferimos ao que Brougère (2004) afirma que o brinquedo pode ser apoiado em qualquer suporte para se remeter ao mundo do imaginário.

Passamos de uma página a outra e a imagem abaixo se revela, uma criança disse: “-É um jogo!”

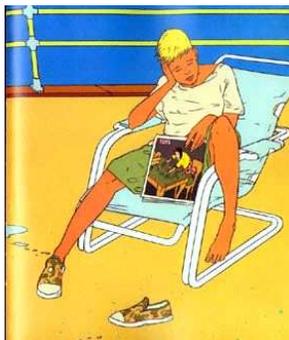


Imagem nº. 15

As crianças conseguem, conforme estudamos, identificar a seqüência dos desenhos como um jogo dominando seu conceito, que diz que segue regras que se dissociam da realidade, que acontece dentro de um intervalo de tempo demarcado e que precisa de predisposição em participar, Huizinga (2005).

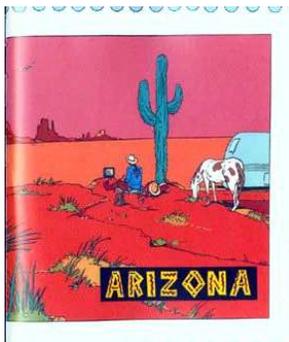


Imagem nº. 16

A estória se seguiu até a imagem acima, quando aquele moço de chapéu aparece em um cenário que pedimos que nos dissessem onde estaria ele agora, uma criança disse que estava na árvore, outra que estava sentado, outra que estava no deserto e outra que estava na rua.

Dissemos que ele estava no deserto e viramos a página. Dissemos que agora ele havia se mudado para uma carta e perguntamos como poderia isso, uma criança disse que ele virou bilhete.

As crianças se permitiram temporariamente em fantasiar a situação, admitindo que o homem de chapéu se transformou em um bilhete(selo) deliberadamente, conforme encontramos em Huizinga (2005), a criança é capaz de se entregar a esta hipótese.

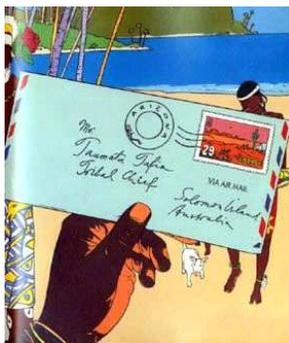


Imagem nº. 17

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos**

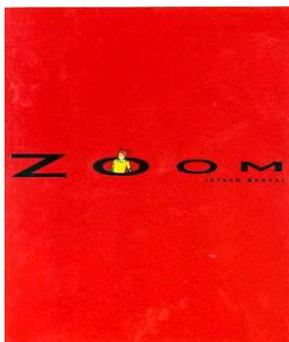


Imagem nº. 18

Escolhemos a literatura imagética como nosso primeiro suporte porque possui a condução de conteúdo pela ilustração com significados próprios que pede uma leitura que vai sendo narrada através de suas imagens que possui signos próprios que constitui quase todas as funções das linguagens: representativa, descritiva, narrativa, estética, simbólica, fática, expressiva, lúdica que cria uma expectativa que estimula muito a curiosidade elemento fundamental para a busca e construção do conhecimento.

69

---

<sup>69</sup> cf., Luís CAMARGO. *Para que serve um livro com ilustrações?*, p.273 – 279.

## 5.2. Câmera Escura

### 2ª Atividade

Em nossa segunda atividade, que ocorreu em 17/03/2006, das 15:30 às 16 horas, levamos para a roda das crianças a Câmera Escura, um objeto confeccionado para esta ação. Pintamos uma caixa de preto, recortamos um retângulo, colamos um plástico transparente sobre ele e fizemos uma moldura branca; do lado oposto, perfuramos a caixa com um alfinete, o que dava abertura para espiar através dele.

Elaboramos os objetivos abaixo com pressupostos na experiência visual infantil extra escolar.

- Verificar se o objeto fazia relação a outros pertencentes ao universo infantil;
- Desvendar se a curiosidade consegue ampliar o campo das imagens através de uma abertura pequena, assim como ocorre com o ato do olhar ativo.
- Perceber se a criança transforma o objeto em brinquedo;
- Observar se após a explicação das regras as características de uma brincadeira ou de um jogo se manifestam;
- Verificar se após o domínio do conhecimento pela criança ela é capaz de transmiti-lo para seu colega.
- Observar se a possibilidade das crianças exercitarem o olhar ativo ou a buscar de um novo olhar sobre as imagens de seu entorno se efetiva com esta proposta;
- Verificar se o objeto daria referência à câmera fotográfica ou ao ato de tirar fotos;
- Observar se o objeto pode aguçar as possibilidades de relação a outros objetos da identidade cultural do grupo.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Iniciamos perguntando às crianças se elas tinham alguma idéia do que seria aquela caixa.

Murilo disse que era uma foto.

Observamos que a criança associa a forma da caixa a uma fotografia, percebemos que se tratava de um objeto que fazia parte de seu patrimônio cultural, o que nos remete ao metabolismo que liga as diferentes linguagens, Santaella (2001).

Perguntamos se sabiam onde mais havia um “buraquinho” pelo qual pudessem enxergar Wallisson respondeu: “- Os olhos.”

Uma criança de quatro anos de idade consegue perceber a ligação entre as imagens e o cérebro, sabe que é necessário existir uma abertura que permita a luz atravessar, no caso a pupila até impressionar a retina, nas palavras de Bosi:

*Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos estão ligados pelos nervos óticos, de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que uma expansão diferenciada da estrutura celular do cérebro. (BOSI, 1988, p. 65).*

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Nesta atividade Maria Isabella pediu para que abríssemos a caixa.

Para esta criança a funcionalidade do objeto impera sobre as sua potencialidade de se transformar em um brinquedo, ou, de realizar relações com outra imagem, Brougère(2004).

Dissemos que não era uma caixa para abrir e perguntamos de que cor ela era, uma criança falou que era preta, outra que era branca e nós concordamos com ambas, afinal, era uma caixa preta com moldura branca.

Dissemos às crianças que tínhamos dado um nome a ela, “Câmara Escura”, porque era escuro dentro dela.

Explicamos que atrás havia um buraquinho bem pequenininho. Uma criança pediu para ver.

Percebemos que esta antecipação aos demais é característica de indivíduos competitivos, em acordo com Huizinga, (2005) e dissemos que todos nós iríamos ver através dele, mas o que será que iríamos ver pelo furinho?

Explicamos às crianças que quando a Câmera Escura chegasse em suas mãos poderiam virá-la para os lados, para cima e para baixo para tentar descobrir o que dava para ver através dela. Passamos então a caixa.

Neste ponto a criança se sentiu livre para brincar ou não, dentro das condições postas como regra, Huizinga (2005).

Chegou então à vez do Caio Eduardo que olhou para todos da roda falando seus nomes. O Wallisson fez pose para ele e, ao pegar a caixa, ficou procurando o buraco. Caio tentou ajudá-lo mostrando como deveria fazer e para isso olhou novamente e o seu colega observou bem a explicação e depois conseguiu fazer sozinho.

Percebemos que quando uma pessoa aprende como se faz algo ela já pode se comprometer em ensinar alguém, ela se preocupa em passar o que sabe para as outras pessoas.

*É preciso, porém deixar claro também que esta busca, esta curiosidade permanente não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo(sic!). (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 52).*

## Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.



Imagem nº. 19

Este objeto permitiu às crianças que se olhassem, que se procurassem, foi uma maneira de olhar novamente de revistar com os olhos.

*Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 17).*

Perguntamos se eles sabiam o que é uma fotografia e o Felipe respondeu que era tirar foto, fazendo o som do "clic, clic" e fingindo que está segurando uma câmera fotográfica. Continuamos com as questões de como se tira foto e o Caio disse que era com a máquina. Perguntamos se eles sabiam como era a máquina que tira as fotos que eles tinham em casa.

Verificamos que como eles não sabiam como ela funcionava, mas sabiam como ela era e fizeram gestos e sons para dizer o que sabiam sobre a máquina fotográfica.

*... os objetos, os fatos, os acontecimentos, não são presenças isoladas. Um fato está sempre em relação com outro, claro ou oculto. Na percepção da presença de um fato está incluída a percepção das relações com outros. São uma só percepção. Por isto, a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens. (FREIRE, 1977, p. 29).*

### 5.3. Olhos Vendados

#### 3ª Atividade

A terceira atividade chamada de “Olhos Vendados” ocorreu em 23/03/2006, na sala de aula das 15:30 às 16 horas. Todas as crianças vendaram os olhos por uns momentos, para não enxergar. Depois, com os olhos vendados, deveriam tocar em num amigo para tentar adivinhar quem era. Poderiam tentar adivinhar pegando no cabelo, na orelha, no nariz e no ombro, com cuidado.

Nossos objetivos para análise foram:

- O objetivo foi o de buscar e ampliar as referências da memória mental e da imaginação através do toque e da audição;
- Averiguar se a atenção das crianças habilita-nas em reconhecer seus colegas pelo sentido da audição ou pelo reconhecimento das vozes;
- Avaliar a importância da regra para a brincadeira e para os participantes dela e para que ela alcance seus fins em sua duração.
- Verificar se a experiência visual se sobrepõe à experiência tátil, tendo como parâmetro que as crianças estão expostas a inúmeros apelos visuais veiculados pela televisão;
- Nesta atividade experimentamos o suporte de vender os olhos para explorar mais a experiência tátil e lúdica para verificarmos se as crianças desejariam tentar descobrir o que estava sendo escondido visualmente;
- Nosso propósito era que a experiência tátil não os impedissem de imaginar, de perceber as formas e realizar identificações ou relações, pensando em tornar a imagem acessível sem o sentido da visão numa cultura imagética.

#### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Com o entusiasmo de serem descobertos falavam sem parar, com o objetivo de que a criança que estava sendo vendada acabasse descobrindo pela voz quem era seu

colega. Uma criança disse que colocaria zíper na boca da outra, que seria o "homem invisível".



Imagem nº. 20

Percebemos que a criança investiga sua memória através da voz de seu colega, a voz assume então um diálogo com as imagens que a criança é capaz de recorrer para identificar seu emissário.

*Se uma imagem é apreendida no plano visual, não importa que o seu suporte, seu canal, seja pintura, uma fotografia, uma holografia ou um filme, nem que seja do campo do erudito, popular ou comercial. Fazendo um paralelo com a modalidade sonora, você é capaz de pensar numa variedade de veículos ou canais que poderiam transportar uma mensagem musical? (REILY, 2004, p. 15).*

Ajudamos a uma menina a colocar as mãos na cabeça da colega. Como ela deixou as mãos paradas, pedimos para que mexesse suas mãos. Ela então passa a mão por bastante tempo na orelha da colega. Perguntamos se já sabia quem era e ela respondeu que se tratava de uma menina.

Continuamos perguntando porque ela achava que era uma menina. Ela disse que era porque estava "sentindo". Perguntamos o que ela estava sentindo, se ela saberia dizer quem era e ela respondeu que não sabia.

Iniciamos algumas questões, como, por exemplo, se ela era grande. Ela disse que não, que era pequena. Perguntamos também se ela usava brinco, recebendo uma resposta afirmativa.

Falamos: "-Repare como está o cabelo dela, está solto ou preso?"

Ela disse que estava preso.

A questionamos sobre quem seria uma menina de pequena estatura da turma, foi então que ela respondeu que era a Beatriz.

O que buscávamos era poder recorrer ao termo imagem mental, chamar a imagem através do reconhecimento do toque. Assim pudemos estabelecer uma relação com a seguinte passagem:

*A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, de vê-lo quase como se estivéssemos lá. Uma representação mental é elaborada de maneira quase que alucinatória, e parece tomar emprestadas suas características da visão. Vê-se. (JOLY, 1996, p. 19).*

### **Análise da Aprendizagem Lúdica e curiosa**

Vendamos a Vitória e escolhemos o Vinícius, que estava com a mão na boca, para ser “descoberto”. Ela usou só uma das mãos e se concentrou apenas na cabeça do colega. Rapidamente tentou desistir, dizendo que não sabia quem era.

Uma criança da roda assoprou que era o Vinícius, então perguntamos se estivesse sem venda saberia quem era. Ela não responde, simplesmente sorri.

Relembramos a regra de não assoprar, explicando que dessa forma a brincadeira não faz sentido e que se todos não colaborassem parariamos de brincar.

Aqui coube perfeitamente a pertinência das regras para que o jogo seja possível.

*Por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito do jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. (...) E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida real recomeça. (...) o jogador que desrespeita ou ignora as regras (...) priva o jogo da ilusão. (HUIZINGA, 2005, p. 14).*

O jogo exige que todos se envolvam na obediência absoluta às regras para que este espaço e tempo permitam sua conclusão.

Com outra dupla onde a criança vendada iniciou explorando o cabelo, o rosto, tocou o nariz, a boca e descobriu que o colega estava chupando o dedão.

Perguntamos se já sabia quem era e ela disse que não.

Tentamos ajudar pedindo que ela prestasse atenção na localização da mão do colega.

Ela foi explorando o braço, a camiseta, o cabelo, os olhos, as orelhas.

Perguntamos se tinha adivinhado e ela disse que sim, mas antes de sua resposta um menino da roda se antecipou dizendo que era o Matheus.

Perguntamos: "-Qual dos Matheus?", e ela retirou a venda e com olhar de reprovação para os colegas, disse que havia escutado um menino falando.

Para a criança quem infringe a regra é o que Huizinga chama de desmancha prazeres, porque ele está ameaçando a existência do jogo, ele destrói o mundo mágico e por isso não está apto a brincar.<sup>70</sup>

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**



Imagem nº. 21

O desejo deles era o de ver, como se as coisas só existissem após serem vistas.

O que para Aumont (1993), a imagem pode ser entendida por analogia (semelhança entre imagem e a realidade) ou por mimese (imitação representativa da realidade que indica um ideal de semelhança absoluta), a imagem passa a contribuir a si mesma como representação da realidade e dentro de um ponto de vista mais amplo, como uma referência em nossa relação com o real. É assim que, através do estabelecimento e reconhecimento dos códigos visuais, a imagem torna-se uma forma expressiva capaz de organizar nossas maneiras de ver o mundo e compreendê-lo, de viver nele e de comunicar.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> cf., Homo Ludens, p. 14-15.

<sup>71</sup> cf., Charbelly, ESTRELLA et al., *Comunicação e imagem*, p. 50.

## **5.4. Caixa Tátil**

### **4ª Atividade**

Em nossa quarta atividade, ocorrida em 24/03/2006, das 15 às 15h30min horas, escolhemos uma caixa de madeira com duas aberturas laterais com cortinas que permitem a entrada dos braços das crianças para manipular e adivinhar quais os objetos que foram colocados dentro dela.

Elaboramos os seguintes objetivos com base na contraposição da experiência visual infantil:

- Analisar através da experiência tátil o potencial de construção das imagens infantis;
- O objetivo desta atividade é elevar a capacidade tátil para imaginar, para descobrir, para conhecer.
- Nesta atividade experimentamos o suporte de caixa para explorar mais o sentido do tato ludicamente para verificarmos se nesta atividade ele (o tato) poderia superar o sentido da visão;
- Estimular as crianças a imaginar através da experiência tátil as formas, as texturas, as proporções.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Continuamos a perguntar o que poderia haver dentro da caixa e as crianças disseram que não sabiam. Perguntamos então: “-Será que a caixa serve para alguma coisa?”. Em resposta, as crianças disseram que era para procurar com o olho. Dissemos que não, que aqueles buracos eram para colocar os braços e um menino disse que parecia uma casa.

Quando chacoalhamos a caixa ela fez um barulho alto, pois em seu interior havíamos colocado vários objetos.

Pediram para ver porque a caixa tinha feito tanto barulho, então falamos que eles não poderiam ver só poderiam tocar, colocando as mãos nos buracos laterais que tinham cortinas, para adivinhar quais objetos haviam sido colocados na caixa.

### **Análise da Aprendizagem Lúdica e curiosa**

As crianças, alvoroçadas, pediram para começar a tocar e então explicamos que a caixa passaria por todos e alertando que só poderiam tocar, sem tirar nada de dentro da caixa.

Iniciamos com uma menina, que ao colocar as mãos dentro da caixa disse ter sentido um “copinho”, uma “panelinha” e uma mamadeira.

Um menino reclamou que só tinha coisa de “muié”. Perguntamos como ele poderia ter certeza do que afirmava se ainda nem havia pego a caixa, e, como resposta, ele pediu para a menina pegar algo de menino, mas ela não o ouviu.

Então ele queria saber como ela pôde pegar, nós respondemos que com as mãos e então ele nos perguntou como é que ninguém havia pego nada ainda. Nós falamos que já haviam pego, mas não haviam tirado da caixa. Ele quis então saber se ninguém iria mostrar e nós respondemos que não, porque era uma brincadeira de adivinhar, na qual não se podia olhar.

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

A menina, confirmando, disse que havia pego sim no “copinho”.

Nesta passagem reconhecemos que a criança, assim como o adulto, coloca a supremacia dos sentidos na capacidade de olhar.

*... no momento em que a Terra perde a posição de centro do universo, o Homem do Renascimento assume esta posição. É a partir desta posição central que o Homem vai passar a organizar o espaço à sua volta e, esta nova organização do espaço se submeterá a um dos seus órgãos: os olhos. (ESTRELLA et al., 2006, p. 16).*



Imagem nº. 22

## 5.5. Encaixe das Partes do Olho

### 5ª Atividade

A atividade, ocorrida em 24/03/2006 das 15:30 às 16 horas, chama-se o “Encaixe das Partes do Olho Humano Ampliado”. Colocamos várias peças grandes no chão da sala de aula e propusemos às crianças que montassem.

- Com propósito de analisarmos os elementos permutativos desta representação, ou seja, para que o brinquedo as estimulasse em conhecer ou a relacionar-se com o olho humano.
- Com o propósito de verificarmos se esta proposta despertaria a curiosidade nas crianças em querer desvendar o objeto.
- Avaliar se esta atividade atinge as crianças em seu desejo de conhecer o novo.



Imagem nº. 23

## **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Pode-se interpretar esta associação mental através do princípio de permutação, pela sua eficácia, ele permite uma conjugação entre formas, cores, plasticidade que se tornaram um conjunto reconhecível para se chegar às imagens de um olho e de uma câmera.

*De fato, o princípio de permutação permite descobrir uma unidade, um elemento relativamente autônomo, substituindo-o por outro. Isso requer, portanto, que eu disponha mentalmente de outros elementos similares, mas não presentes na mensagem: elementos substituíveis. Assim, vejo o vermelho e não o verde, nem o azul, nem o amarelo etc. Vejo um círculo e não um triângulo, nem um quadrado e nem um retângulo etc. Vejo linhas curvas e não retas etc. Esse tipo de associação mental que permite descobrir os elementos que compõem a imagem (aqui signos plásticos: a cor, as formas) estende-se à distinção das diversas classes de elementos: vejo um homem e não uma mulher, uma criança, um animal a ninguém...; ele está com roupa esporte e não esporte fino ou de gala...(signos icônicos: motivos reconhecíveis); aqui há um texto escrito e não uma página em branco; ele é preto e não vermelho, e assim por diante...(signos lingüísticos: texto). (JOLY, 1996, p. 52).*

## **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Aconteceu a seguinte situação:

Falamos que se tratava de um quebra cabeça, tínhamos então que montá-lo para descobrir o que iria formar.

Após várias tentativas as crianças conseguiram montar o globo ocular, porém era um objeto pouco conhecido, Felipe, depois das dicas, disse que sabia que aquilo era o olho, e a Vitória nos falou que o olho parecia uma câmera.

## **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Este encaixe ampliado do globo ocular foi inserido apenas para instigar a curiosidade sobre o objeto para provocar as crianças à busca do desvendamento.

*... um dos objetivos fundamentais que a educação sistemática (...) deveria se propor (...) seria exatamente o exercício dessa curiosidade de saber seria essa coisa que Madalena Freire chama de "a paixão de conhecer o mundo"! (FREIRE E GUIMARÃES, 1982, p. 40).*

## **5.6. Monóculos Fotográficos**

### **6ª Atividade**

Neste encontro em 07/04/2006 em sala de aula das 15 às 16 horas, levamos monóculos com imagens registradas da família da professora para apresentarmos um suporte imagético diferente e antigo. O objetivo desta atividade centra-se no reconhecimento de um processo histórico que acompanha a elaboração e a revelação das imagens.

Elaboramos os seguintes objetivos com base na contraposição da experiência visual infantil:

- Observar se as crianças diante da apresentação de um novo objeto detêm o olhar com mais atenção e perseverança;
- Verificar se esta atividade vence a pressa usual do querer ver para transformá-la num buscar ver.
- Analisar se esta atividade comporta o elemento diversão do brincar;
- Observar se esta atividade comporta o elemento da entrega do brincar.
- Verificar se as crianças ao conhecer os monóculos têm possibilidade de conhecer o desenvolvimento histórico dos suportes das imagens fotográficas.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Igor foi afastando o monóculo para verificar até que distância conseguia ver a foto dentro do objeto. Paulo, que estava ao seu lado, tentou acompanhar este movimento; quase todos continuaram compenetrados em olhar e fazer algum comentário sobre a foto.

Ele estava completamente absorto em seu olhar, ele estava exercitando seu olhar perseverante.

*A perseverança. A atenção deve enfrentar e vencer a angústia da pressa. A atenção mora e demora no tempo, por isso é lenta e pausada como o respirar da ioga. Só na medida em que o olho se detém e permanece junto ao objeto, ele pode descobrir os seus múltiplos perfis (aspectos, visadas) e, ao longo do mesmo processo, recuperar a sua unidade em um nível mais complexo de percepção... (BOSI, 1988, p. 84).*

Perguntamos se alguém tinha esse tipo de foto dentro de um quadradinho em casa e poucas crianças responderam que tinham.

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

A Gabrielle virou o monóculo para olhá-lo de todos os lados.



Imagem nº. 24

O que verificamos é que as crianças se concentraram muito nesta atividade tanto para conhecer o objeto, quanto para compreender as imagens que se projetam dele.

*... estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se (...) Serve também para designar a idéia de manejar, examinar, "farejar", dispor pequenos ornamentos e, finalmente apreciar o luar. (...) parece ser a idéia de lidar com alguma coisa com uma atenção divertida, de se entregar despreocupadamente a uma atividade. (Huizinga, 2005, p. 38).*

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Quando trouxemos os monóculos nossa intenção era mostrar um instrumento que o homem já construiu e que atualmente foi superado por os suportes de produção de imagens, queríamos que eles experimentassem muitas possibilidades de poder ver e acrescentando a historicidade ou o desenvolvimento dos suportes.

*... seriam formas de você estar usando instrumentos que a humanidade vem tendo à sua disposição, através do avanço tecnológico. Para mim, será um absurdo negar esse avanço e querer brigar contra ele. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 67).*



Imagem nº. 25

## **5.7. Conhecendo as Fotos de Fotógrafos Profissionais**

### **7ª Atividade**

Selecionamos mais de 40 fotos em preto e branco, coloridas no tamanho do papel A4 com conteúdo brasileiro, dos fotógrafos Araquém Alcântara, Bruno Alves, Edson Sato, Fábio Colombini, François- Marie Barnier, José Caldas, Maurício Simonetti, Sebastião Salgado e Walter Firmo. Com este material montamos um painel em 14/04/2006 das 15 às 16 horas, propondo um exercício do olhar infantil diferente daquele que tem quando assiste televisão, visando os seguintes objetivos:

- Analisar se as crianças tentam dialogar com os conteúdos das fotos, através da sua imaginação se utilizando do confronto das imagens.
- Verificar se as crianças teriam uma atitude curiosa diante das fotografias que possibilita a habituação intelectual infantil.
- Observar se esta oferta de outros suportes imagéticos e de conhecimento sobre o país, além dos que as crianças têm acesso em seu cotidiano amplia o patrimônio cultural infantil.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

“-Tia, essa é feia.”, disse Nathália.

Perguntamos se realmente havia achado a foto feia e ela confirmou.

Questionamos então se as demais crianças também achavam feia a foto. A foto era colorida de um menino negro de costas olhando para traz segurando um feixe de peixes sobre os ombros. A maioria das crianças concordou com a opinião dela, menos a Ana Júlia que disse ter gostado da foto.

Este confronto colabora e muito para a interpretação de imagens publicitárias, jornalísticas e políticas, além de ampliar o patrimônio imagético da criança ao que nos remete ao conceito de Presença/ausência.

*Dissemos que esse tipo de interpretação exigia um pouco de imaginação. É esse caso, pois, para compreender melhor o que a mensagem me apresenta, concretamente, devo me esforçar para imaginar que outra coisa poderia ver nela. Na realidade, as possibilidades de escolha são sempre tantas e tão variadas que o esforço não é tão intenso assim. Em compensação é muito instrutivo. Por exemplo, o simples fato de observar na publicidade, no jornalismo, na política ou em qualquer lugar, que determinado argumento me é apresentado por um homem (e não por uma mulher) é necessariamente significativo e tem de ser interpretado. (JOLY, 1996, p. 53).*

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Uma criança falou que gostou da foto da flor Vitória Régia, aproveitamos o momento para apresentar a flor, contando sobre o seu habitat natural, então passaram a olhar atentamente para ela.

Foi uma provocação para que as crianças revistassem a beleza da foto.

*... Quer dizer: quanto mais ele exercita essa relação curiosa de quem arrisca para conhecer, desvelando o objeto do seu conhecimento, tanto mais ele tem condições de criar uma habituação intelectual, de criar caminhos de busca e de apreensão do objeto. (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 79).*

## Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.



Imagem nº. 26



Imagem nº. 27



Imagem nº. 28



Imagem nº. 29

Elegemos que para esta inserção teríamos dois critérios o objeto das imagens deveria ser brasileiro e que a oferta deles seria em imagens coloridas e em preto e branco buscando ampliar o referencial sócio-histórico-cultural das crianças, conversando sobre os lugares, as profissões, o lazer, a paisagem, as infâncias, os animais e a vegetação nativa das imagens escolhidas.

*Ela se obriga a deixar de ser um espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante e, portanto criador. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 37)*

### 5.8. A Montagem do Painel de Fotos do Álbum da Criança

#### 8ª Atividade

Solicitamos que as crianças trouxessem em 18/04/2006, das 15 às 16 horas, sua foto preferida de seu álbum familiar para contar um pouco sobre as razões que a

fizeram selecionar aquela imagem e a partir destas fotos montamos um painel. Através das imagens das fotos as crianças contaram suas histórias, apresentaram seus amigos, brinquedos, famílias, enfim estabelecemos laços.

Elaboramos os seguintes objetivos com base nos registros familiares das crianças:

- Verificar se para a criança as imagens fotográficas são portadoras de memórias com significados pessoais que podem ser comunicadas;
- Avaliar se o conteúdo da mensagem fotográfica pode ser criado ou imaginado pela criança sendo assim considerado como elemento da brincadeira;
- Observar se através do painel de fotos publicado no salão da escola as pessoas poderiam ter a disposição informações sobre as características da clientela escolar e se isso chamaria atenção delas.

Para fins de análise escolhemos o recorte com a Ana Júlia, porém esta atividade foi realizada com a maioria das crianças da turma.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Ana Júlia: Mostrando sua foto para a pesquisadora, diz: “– Essa eu gostei mais porque minha mãe tirou essa foto.”

Pesquisadora: “- Por que a sua língua está azul?”

Ana Júlia: “- Porque eu enfiei duas vezes o dedo no bolo azul do meu irmão.”



Imagem nº. 30

Pesquisadora: “ - Então foi por isso que sua língua ficou azul.”

Ana Júlia cola sua foto no painel.

A pesquisadora tira uma foto da foto e mostra para Ana Júlia.



Imagem nº. 31

Ana Júlia está comunicando um fato de sua vida, com toda alegria que cabe em contar ou lembrar do momento que foi registrado por meio da fotografia.

*Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. (JOLY, 1996, p. 55).*

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Ana Júlia: (O tempo todo balançando o corpo de um lado para o outro). “- Eu fui no casamento da minha mãe e tirei isso.”

Pesquisadora: “- Sua mãe casou e você foi no casamento dela?”

Ana Júlia: (Afirma com a cabeça). “- Com um vestido bem lindo!”

Pesquisadora: “- Deixa eu ver?” (a criança mostra a foto para a pesquisadora) “- Você pode colar a sua foto no painel, quem são as pessoas que estão na foto?”

Ana Júlia: (Apontando para a menina vestida de noivinha de festa junina). “- Meu irmão, quer dizer, minha irmã.” ( e em seguida apontando para o menino vestido a caráter) “- Meu irmão e essa aqui sou eu.”

Pesquisadora: “- E onde foi essa festa?”

Ana Júlia: “- Na escola da minha amiga.”



Imagem nº. 32

O que mais chama atenção no relato da criança é que ela se deixou levar totalmente pela fantasia, ela realmente se evadiu da vida real quando contou que estava no casamento da mãe, mas se tratava de uma festa junina, ela estava totalmente predisposta a viver, naquele momento, a sua fantasia obedecendo às duas características fundamentais do jogo.

*Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real" para uma esfera temporária da atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA, 2005, p. 11).*

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**



Imagem nº. 33



Imagem nº. 34

A criança trouxe a sua foto preferida e ao mostrá-las nos contou detalhes do acontecimento que a envolvia, montaram o painel que se tornou um marco de pertencimento de cada criança do grupo dos pais dos funcionários e dos educadores, porque ele revelava a identidade da comunidade escolar.

*... Ela trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade de saber.*

*Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extra-escolares de seus alunos; o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 59).*

## **5.9. Construção da Câmera de Lata**

### **9ª Atividade**

Em 28/04/2006, das 15 às 16 horas, levamos para a sala de aula os materiais necessários para construir junto com as crianças uma máquina de lata fotográfica.

Elaboramos os seguintes objetivos com base no processo de apropriação da câmera de lata pelas crianças através do processo da sua construção coletiva.

- Verificar se o processo da construção da câmera de lata teria como conseqüência a apropriação do instrumento lúdico de produção de imagem de autoria coletiva;
- Analisar se a criança desenvolve a curiosidade em relação a função da câmera de lata, entendida como um brinquedo e sua capacidade de reproduzir imagens;
- Avaliar se através do exercício da confecção do objeto as crianças o tratariam com pertencimento do grupo.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Mostramos como a máquina ficou, mas falamos que por último deixamos para fazer uma coisa que eles iriam gostar muito. Nós iríamos enfeitar nossa máquina de lata com cópias de foto  $\frac{3}{4}$  de algumas pessoas e perguntamos se eles saberiam nos dizer de quem eram aquelas fotos. Foi então que eles começaram a olhar atentamente para todas e nessa medida foram identificando todos os colegas e ao se achar apontavam e diziam empolgados: -Olha, sou eu!

Como elas se buscavam verificamos que estavam se apropriando daquele suporte quando se viam como parte dele, estavam fazendo uma relação entre elas e a câmera de lata.



Imagem nº. 35



Imagem nº. 36

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Neste dia iniciamos a atividade mostrando uma lata de tinta vazia para as crianças e falando que ela se transformaria em uma câmera fotográfica.



Imagem nº. 37

Felipe nos perguntou se a lata seria capaz de fotografar de verdade.

A criança ao perguntar se a câmera fotográfica de lata será capaz fotografar ela está em conflito com o suporte e suas potencialidades. Ao que nos remete a seguinte citação:

*... na capacitação técnica que vais tentando fazer com que esses moços, já deve ir-se desenvolvendo uma compreensão política dessa capacitação e, simultaneamente, uma prática constante de imaginação criadora, da inventividade dos sujeitos em formação. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 92).*

## Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.



Imagem nº. 38



Imagem nº. 39



Imagem nº. 40

As crianças participaram de todas as etapas de construção da câmera de lata e partir desta construção estabeleceram uma valoração do instrumento e sabiam que ele seria um dos suportes que poderiam usar para produzir suas imagens.

*Acho esta idéia excelente. O próprio momento de confeccionar um material é altamente pedagógico, político, enquanto prática. A prática de fazer, de criar, de pensar, de projetar um material adequado, que corresponda melhor às condições concretas, sociais, da população de uma área; a prática de executar, de avaliar, de medir a utilidade e a eficiência de um material, é uma prática profundamente pedagógica! (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 109).*

### 5.10. Fotografando com a Câmera de Lata e Revelando as Fotos

#### 10ª Atividade

Nos dias 03, 04 e 05/04/2006, das 15 às 16 horas, com 10 alunos em cada dia, fomos para a biblioteca que havia se transformado em laboratório (foram colocadas cortinas escuras nas duas janelas e bocais com duas lâmpadas vermelhas) para

colocar e retirar o papel fotográfico na Câmera de Lata. Cada grupo tirou três fotos e teve liberdade para escolher o objeto de sua foto dentro do espaço escolar.

Em 12/05/2007, no período da tarde visitamos o Museu de Imagem e Som da Cidade de Campinas para revelar nossas fotos tiradas com a Câmera de Lata. Lá, fomos recepcionados pelo Pedro que realizou a revelação das fotos.

Elaboramos os seguintes objetivos com base no potencial de observação das crianças:

- Analisar se o processo de ensino e aprendizagem potencializa o desvelamento do objeto;
- Avaliar como a criança planeja e organiza a captura de imagem através da fotografia;
- Verificar se as etapas de produção e revelação das imagens estão sendo explicitadas às crianças, inclusive no aspecto histórico.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Vitória do segundo grupo, no caminho para o laboratório, chamou a atenção para uma mariposa da mesma cor do tronco da árvore plantada ao lado da biblioteca. Bati uma foto e a mostrei ao grupo de crianças que estava próximo a mim.



Imagem nº. 41

Foi uma demonstração de um olhar atento que Bosi <sup>72</sup> define como um olhar portador de discernimento, que vê além das aparências, que percebe as potencialidades das formas, mas para assumir esta percepção é necessário estar atento aos fenômenos e saber aguardar a sua epifania.

---

<sup>72</sup> cf., Fenomenologia do olhar, p. 84.

Depois de terminada a atividade o grupo estava retornando à sala e se deparam com o painel das fotografias do álbum e ficaram olhando e conversando com os colegas sobre a sua foto.



Imagem nº. 42

O diálogo que se estabeleceu entre as crianças e as fotografias, o que nos levou ao princípio heterogêneo da imagem, que Joly, define da seguinte maneira:

*Isto é, reúne e coordena dentro de um quadro (ou limite) diferentes categorias de signos: "imagens" no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos (cores, formas, composição interna, textura) e a maior parte do tempo também signos lingüísticos (linguagem verbal). É sua relação, sua interação, que produz sentido que aprendemos a decifrar mais ou menos conscientemente e que uma observação mais sistematizada vai ajudar a compreender melhor. (JOLY, 1996, p. 38)*

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Pesquisadora: “- O que vocês vão fazer agora?”

Crianças: “- Tirar foto.”

Pesquisadora: “- Com o quê?”

Crianças: “- Com a máquina.”

Pesquisadora: “- Com qual máquina?”



Imagem n.º. 43

Luana: “- Com essa aqui.” (apontando para a filmadora)

Wallisson: “- Não!”

Pesquisadora: “- Qual então?”

Wallisson: “- Com essa daqui.” (Apontando para a câmera de lata).



Imagem n.º. 44

No relato acima encontramos duas crianças apontando para suportes diferentes para fotografar, o detalhe é que havíamos confeccionado a câmera de lata para que pudéssemos fotografar neste dia, porém a presença da filmadora confunde uma das crianças. O que nos levou a refletir sobre como o adulto e a criança se relacionam enquanto estão construindo conceitos, porque estes são fatos inesperados, inusitados e surpreendentes.

*No fundo, o que vai acontecer é o seguinte: é que ele refaz a sua capacidade de conhecer no exercício curioso que os educandos começam a fazer para conhecer aquele objeto que ele já conhece. (...) no fundo, o educador refaz na cognoscibilidade, quer dizer, na capacidade de conhecer. Então, significa o seguinte: enquanto o educando está conhecendo, ele, o educador, está reconhecendo. E eu estou convencido, Sérgio, de que todo, ou quase todo, implica um conhecer de novo diferentemente. Há, portanto, uma possibilidade extraordinária de que o educador vá acrescentando facetas novas, que ele não tinha visto ainda, no ato de conhecer aquele objeto. (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 83).*

Igor conduziu a próxima imagem escolheu o brinquedo do parque e pediu para as crianças subirem para capturar a imagem.

Nessa seqüência de fotos abaixo vemos que o processo de produção da imagem se incorpora em uma aventura, ela exerce fascinação, ela mobilizou o grupo e produziu uma satisfação, uma festa, uma realização de um bom trabalho.<sup>73</sup>



Imagem nº. 45



Imagem nº. 46



Imagem nº. 47



Imagem nº. 48

*Escola que, plural nas suas atividades, criaria circunstâncias que provocassem novas disposições mentais nos seus alunos brasileiros, com que se ajustariam, em condições positivas, ao processo de crescente democratização que vivemos. (FREIRE E GUIMARÃES, 1982, p. 38).*

Após todos os grupos tirarem suas fotos com a máquina de lata fomos ao Museu de Imagem e Som da cidade de Campinas para revelá-las. As crianças acompanharam todas as etapas da construção da câmera de lata, de capturar as imagens e da revelação das fotos.

<sup>73</sup> cf., Charbelly Estrella et al., *Comunicação e imagem*, p. 55.



Imagem nº. 49

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Em seqüência da atividade de construção da câmera de lata partimos para a improvisação de um laboratório para colocarmos o papel fotográfico, para tirarmos a foto com a máquina e retirarmos o papel fotográfico para a revelação que foi feita no museu da imagem e som da cidade de Campinas, em todo o momento a criança participou ativamente.



Imagem nº. 50



Imagem nº. 51

Começamos com a literatura imagética, depois com o espiar o mundo, exploramos a sensação tátil, mostramos os monóculos, depois apresentamos fotos de artistas profissionais, montamos o painel com as fotos das crianças, montamos a máquina de lata e agora vamos capturar as imagens com ela e revelar estas imagens.



Imagem nº. 52

Dentro de uma lógica de caminhar com a inserção dos suportes mais simples para os mais complexos, determinados em democratizar não apenas os suportes e uma possível forma de operá-los, como também a sua tessitura histórica em nossa sociedade.<sup>74</sup>

## **5.11. Fotografando com as Câmeras Analógicas: Manual e Automática**

### **11ª Atividade**

Em 17, 18 e 19/5/2006, das 15 às 16 horas, com grupo de 10 crianças por encontro, nos dispusemos a apresentar as câmeras fotográficas analógica e digital. Depois de explicar um pouco sobre seu funcionamento as crianças puderam utilizá-las para tirar suas fotos de quem e de onde quisessem dentro da escola.

Elaboramos os seguintes objetivos com base nas possibilidades das crianças construírem suas mensagens imagéticas:

- Analisar quais os conteúdos das imagens escolhidas pelas crianças;
- Verificar se a criança se relaciona com curiosidade com as câmeras e com o objeto selecionado;
- Avaliar se a escola disponibilizando tais suportes estimula a criatividade e o processo de ensino e aprendizagem para as crianças.

---

<sup>74</sup> cf. Paulo FREIRE e Sérgio Guimarães, Sobre a educação vol 2, passim.

## Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som

Matheus escolheu tirar uma foto da monitora Juliana que é a sua mãe, no refeitório. Após ele sorriu satisfeito com sua ação e os dois se beijaram.



Imagem nº. 53



Imagem nº. 54

Kesy escolheu tirar foto do Mayke seu irmão e aluno da professora Leni no salão da escola. Ela demorou um pouco para visualizar a imagem, então seus colegas começaram a brincar de pega - pega no salão.



Imagem nº. 55



Imagem nº. 56

Bruna escolheu as duas colegas sentadas no sofá da casa.



Imagem nº. 57



Imagem nº. 58

O momento de globalização que vivemos atribui importância nas infinitas possibilidades de integração e de interação mediada pelas imagens técnicas com a realidade. A comunicação social está hoje sobre a égide das imagens, ao mesmo tempo, que afeta e constrói é afetada e é construída num processo dinâmico de emissão e recepção de mensagens que são veiculadas através principalmente dos meios TV, cinema, fotografia, vídeo e Internet.

*... incentivando seu interesse e engajando-os nessa deliciosa aventura de descobrir nas imagens cotidianas, "sentidos ocultos" e "códigos secretos". Ocultos e secretos não porque estejam escondidos ou tenham algum valor mágico, mas porque ver com outros olhos é experiência de revelação e surpresa. (ESTRELLA, 2006, p. 6).*

Abordarmos também o potencial das mensagens que uma imagem carrega, além da simplicidade do ato de vê-la, retirando a naturalidade da visão ingênua, para a compreensão de algumas das suas lógicas sociais e atribuindo as imagens do cotidiano os elementos informativos, estéticos e formativos. Consideramos que são produtoras de sentido e de bens simbólicos que interferem em nosso pensamento em nossa percepção do mundo.<sup>75</sup>

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**



Imagem nº. 59



Imagem nº. 60



Imagem nº. 61



Imagem nº. 62

<sup>75</sup> cf. Charbely ESTRELLA et al., Comunicação e Imagem, p. 5-7.

Após a apresentação dos suportes de produção visual as crianças puderam explorar o instrumento e a escola para conhecê-los melhor e produzir um registro desse conhecimento.

*... De um lado, portanto, é o instrumento que se entrega à curiosidade do menino, da criança, o que é importante também, para a formação do educador; ele deve ser formado de forma diferente. De outro lado, o instrumento deve, tanto quando possível, ser usado no sentido de estimular a criatividade, a expressão artística da criança. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 63).*

Analisamos que foi com grande criatividade e vontade que as crianças se relacionaram com os suportes oferecidos.

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**



Imagem nº. 63



Imagem nº. 64



Imagem nº. 65



Imagem nº. 66

Como explicitamos na atividade anterior estamos transitando por entre as várias possibilidades de inserir meios que possibilitem a produção de imagens para e com a infância, dos meios mais simples aos mais sofisticados disponíveis no momento.

*... com relação aos chamados instrumentos audiovisuais, é o de que com eles e através deles nós possamos, de um lado, exercitar, estimular a vontade de conhecer, nas crianças. Portanto, o próprio instrumento pode ser dado à criança, para a criança saber o que é esse instrumento. (FREIRE e GUIMARÃES, 1977, p. 63).*

As crianças não se inibiram frente ao instrumento, pelo contrário ao utilizá-lo expressaram suas mensagens visuais verificadas nas produções fotográficas infantis.

## 5.12. Fotografando com a Câmera Digital

### 12ª Atividade

Em sala de aula, no dia 23/05/2006, das 15 às 16 horas, com toda a turma, apresentamos a câmera fotográfica digital, explicamos como ela opera e saímos pela escola para que cada criança pudesse escolher e capturar uma imagem.

Elaboramos os seguintes objetivos com base na experiência televisiva das crianças:

- Observar se as crianças levariam em conta o enquadramento assistido pela televisão ao tirar as fotos;
- Conferir se as crianças somariam à esta experiência a maior liberdade adquirida através dos contatos anteriores com as câmeras analógica e automática;
- Analisar se com esta atividade as crianças desenvolvem maior experiência estética.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Isabella tirou do Leandro em frente à casinha.



Imagem nº. 67



Imagem nº. 68

Leandro, como a maioria das crianças, fez pose para a foto.

Aqui podemos observar a função referencial que pode dominar em uma imagem, tornando-a instrumento de conhecimento porque fornece informações sobre os objetos, os lugares ou as pessoas, em formas visuais. Ampliando esse conceito a imagem é conhecimento porque serve para interpretar o próprio mundo quanto ao exercício de produzi-la, este exige que a pessoa olhe, escolha e aprenda, atribuindo à imagem a função estética para proporcionar ao espectador sensações específicas, no caso as informações que as imagens estão nos dando diz respeito a uma atividade dirigida por uma educadora para uma criança que está tirando a foto de um colega na casinha da escola da Educação Infantil.<sup>76</sup>

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

A Vitória tirou foto da Nathália sentada na mureta do solário.

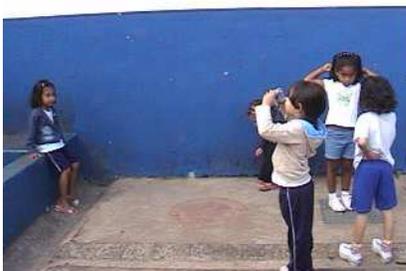


Imagem nº. 69

Dar liberdade para criança escolher um foco, um cenário, uma pessoa, foram exercícios que permitiram o desenvolvimento da capacidade de realizar recortes na realidade de tentar olhá-la de uma determinada forma para buscar sua compreensão.

*“É urgente, por isso mesmo – me parece também – que a escola ofereça situações concretas, ou se sirva das que já existem nela ou fora dela, para que as crianças, sem espontaneísmo, mas espontâneas, se exercitem na formação da sua disciplina intelectual.” (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 53).*

---

<sup>76</sup> cf. Martine JOLY, Introdução à análise da imagem, p. 60.

## **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica**

Paulo escolheu capturar a imagem do Caio na casinha.



Imagem nº. 70



Imagem nº. 71

Todas as crianças puderam ter contato com as câmeras fotográficas de lata, analógica, automática e agora a digital. Com esta iniciativa pudemos mostrar que a criança pode ser estimulada a utilizar instrumentos, que, na maioria das vezes, é para ela proibida.

*Por isso é que seria interessante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro da sala das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo. (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 101).*

### **5.13. Cantando “Vamos fazer um Filme”**

#### **13ª Atividade**

Convidamos dois jovens Sarah e Henrique para visitarem as crianças em 31/05/2006, das 15 às 16 horas, na escola. Pedimos que tocassem ao som do violão uma música que pudessem relacionar a experiência visual à auditiva sobre a experiência que estávamos vivendo de produção de imagem, então eles cantaram e ensinaram as crianças a cantar a música “vamos fazer um filme” de Legião Urbana.

Elaboramos esta atividade com os seguintes objetivos:

- Analisar se houve motivação em convidá-los à autoria e produção de um filme de curta metragem através da mensagem musical;
- Observar se existe por parte das crianças envolvimento em conhecer melodias e

- letras diferentes do repertório infantil;
- Acompanhar se as crianças permitem a integração de elementos novos à sua rotina com prazer e significado formativo social.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

*A parte aprendida da música foi:  
A minha escola não tem personagem  
A minha escola tem gente de verdade  
Alguém falou do fim do mundo  
O fim do mundo já passou  
Vamos começar de novo  
Um por todos e todos por um  
O sistema é mal  
Mas minha turma é legal  
Viver é (...) morrer é difícil  
Te ver é uma necessidade  
Vamos fazer um filme*



Imagem nº. 72

*... O que é importante numa sociedade é algo que foi construído ao longo da história de uma comunidade, e esse algo pode não ser significativo para outro grupo social; nesse caso, independentemente da acuidade visual ou auditiva dos indivíduos dessa comunidade, passará despercebido. (...) Não são os olhos, os ouvidos, as mãos em contato com os objetos que levam ao conhecimento do mundo lá fora – num caminho das coisas, fora; para a mente, dentro-, mas os significados de outros homens, construídos culturalmente, indicando aquilo que é relevante, para que olhos, ouvidos e mãos identifiquem, e se apropriem, de significados. Com isso, muda a própria maneira de*

*enxergar, ouvir e manipular. O processo é ativo, de busca, e não uma mera recepção passiva de sensações que chegam indiscriminadamente ao ser. (REILY, 2004, p. 19).*

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**



Imagem nº. 73

Depois que aprenderam esta letra eles gostavam de cantá-la muitas e repetidas vezes com a turma, aliás, quando a criança encontra prazer em alguma atividade, que vamos nomear de “jogo” ela busca sempre repetí-la.

*... Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também à sua estrutura interna. Em quase todas as formas mais elevadas de jogo, os elementos de repetição e de alternância (como refrain) constituem como que um fio e a tessitura do objeto. (HUIZINGA, 2005, p.13).*

Através desta atividade observamos como as crianças estão abertas para o novo e como a novidade é rica potencialmente em aprendizagem e ludicidade.

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**



Imagem nº. 74

Trazer pessoas diferentes, com suportes diferentes, no caso o violão, com repertórios diferentes, apresentar para as crianças outras formas de se comunicar com o mundo e deixá-las realizar a avaliação do quanto essa experiência será constitutiva de seu conhecimento crítico e criativo, foi nessa direção que conduzimos esta atividade.

77

## **5.14. Filmando com a Câmera Digital**

### **14ª Atividade**

Em 02/06/2006, das 15 às 16 horas, explicamos como a filmadora funciona. Até então, as crianças estavam esperando por este dia porque desde nossa primeira atividade ela esteve presente e só nesse momento iriam manipulá-la.

Dirigimos-nos às crianças, divididas em grupos de 4, e fomos explicando sobre envolver a alça em volta do pescoço, retirar a tampa da lente, ligar a chavinha na função câmera, apertar uma vez o botão vermelho para iniciar a filmagem e apertá-lo quando encerrá-la. Mostramos a tela de LCD, por onde poderiam ver o que estariam filmando e explicamos como acionar o zoom para aproximar e afastar as imagens.

Passada esta etapa, as crianças nos encaminharam para onde gostariam de filmar e assim o fizeram. Fizemos a proposta para que eles fizessem um filme e eles aceitaram com alegria.

- Ao apresentarmos este instrumento para as crianças objetivamos em possibilitar uma vivência da sua participação no processo comunicacional audiovisual.
- Observar quais imagens seriam mais filmadas pelas crianças buscando um significado infantil;
- Acompanhar se com a explicação do funcionamento da câmera e da sua exploração as crianças poderiam conhecer com mais intimidade o espaço escolar.

---

<sup>77</sup> cf., Paulo FREIRE e Sérgio GUIMARÃES, *Sobre Educação* vol 2, passim.

## **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Igor filmou com imagens estáveis e fez close dos bebês, nos disse que prefere filmar a fotografar.



Imagem nº. 75

Após observar sua produção, sua maneira de conhecer e de mostrar seu universo escolar foi-nos muito significativo.

*Essas máquinas semióticas de que fala Arlindo Machado são agenciadoras de operações que produzem sentido para nossos atos e modos de vida e que estão presentes não apenas na mídia institucionalizada, mas também em nossa vida cotidiana. É nossa urgência contemporânea inventariar o mundo pelas imagens que somos capazes de produzir dele. Observar essas imagens e discutir suas características constitui uma busca por compreender a diversidade das formas como vemos, experimentamos e apresentamos o mundo. (ESTRELLA et al., 2006, p. 61).*

## **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Matheus filmou a monitora infanto juvenil Luzia.



Imagem nº. 76

Ele também filmou também Ariane e seu marido Hugo na sala da direção. Ele nos contou que filmar não é difícil.



Imagem nº. 77

Através desta experiência vimos que Matheus adentrou em espaços que em sua rotina não havia adentrado até aquele dia com tamanha atenção, filmou a direção, mas não um membro dela, se deparou com a monitora e seu marido mexendo no micro, quando entrou na secretaria não encontrou como de costume a funcionária Rosa, mas deu de frente com a monitora Luzia, que também como ele, é moradora do bairro e isso provoca na criança um sentimento de pertencimento e de intimidade com o espaço e com as pessoas, porque percebeu que elas se deslocam dentro do campo escolar e que estavam, como ele, para além de seus agrupamentos e suas funções para conhecer e comunicar esta escola.

*Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 37).*

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Nessa atividade explicamos como a filmadora funciona, as crianças estavam esperando por este dia porque desde nossa primeira atividade ela esteve presente e só nesse momento iriam manipulá-la.

Em cada mesa se sentavam um grupo de quatro crianças nos dirigimos a cada grupo e fomos explicando sobre envolver a alça em volta do pescoço, retirar a tampa da lente, ligar a chavinha na função câmera, apertar uma vez o botão vermelho para iniciar a filmagem e apertá-lo quando encerrá-la.

Mostramos a tela de LCD, por onde poderiam ver o que estariam filmando e explicamos como acionar o zoom para aproximar e afastar as imagens.

Passada esta etapa, as crianças nos encaminharam para onde gostariam de filmar, Wallisson nos conta que filmou os bebês no berçário, alguns ficaram rodeando a filmadora curiosos, perguntamos a ele, por que eles estavam olhando e a Luana disse que é porque querem ser filmados.



Imagem n<sup>o</sup>. 78

A resposta da Luana foi muito espontânea e nos levou a revisar desde a primeira atividade a descontração das crianças diante da filmadora.

*... imagino os risos quase de pena de algumas crianças, em suas escolas primárias, diante da professora que pretende propor ou apresentar algo, no campo do conhecimento, que está, porém, de longe já incorporado à experiência pessoal do aluno, e que ele já superou através da própria televisão, não? (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 36).*

## **5.15. Crianças Escolhendo o Figurino e o Roteiro**

### **15<sup>a</sup> Atividade**

Em 05/06/2006, das 15 às 16 horas, explicamos que a função do figurinista que é escolher as roupas que as personagens vestirão durante uma apresentação. No nosso caso, as crianças figurinistas seriam as responsáveis em selecionar as roupas dos

atores do filme que elas iriam fazer. Passaram a tarde realizando esta ação com as roupas que estavam no baú da sala de aula.

Elaboramos os seguintes objetivos com base de que a brincadeira para ser realizada precisa ter regras:

- Observar se as crianças aceitam encenar os papéis estabelecidos;
- Analisar se as crianças deixam que outras crianças escolham o figurino delas;
- Acompanhar se neste processo a relação é lúdica;
- Verificar como as crianças relacionam os papéis sociais em sua maneira de brincar.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Vitor que também encenou um pai foi chamado e colocou um chapéu de bruxo e uma camisa xadrez.



Imagem n.º. 79

Paulo foi chamado pelos figurinistas, ficou decidido que ele representaria um aluno no curta metragem escolheram colocar nele uma pochete de ursinho de pelúcia e uma máscara de carnaval.



Imagem n.º. 80

Nós víamos as crianças se vestindo com os figurinos acima descritos e outros mais, e observamos grande desenvoltura nos papéis sociais convencionais, o que nos leva a relacionar com as imagens com função de metáforas sociais.

*Todavia, a "imagem" ou a metáfora também pode ser um procedimento de expressão extremamente rico, inesperado, criativo e até cognitivo, quando a comparação de dois termos (explícita e implícita) solicita imaginação e a descoberta de pontos comuns insuspeitados entre eles. (JOLY, 1996, p. 22).*

### **Análise da Aprendizagem Lúdica e curiosa**

Na medida em que chamávamos uma criança dizíamos para eles o que a criança seria, mas Igor iniciou escolhendo e pondo uma jaqueta preta, um óculos escuro, uma gravata e um chapéu, esta escolha acabou determinando que ele representaria o guarda da escola na produção do curta metragem.



Imagem nº. 81



Imagem nº. 83

Chamamos a Késy que foi a cozinheira, começaram colocando em sua cabeça uma peruca prateada, depois uma pulseira, nela coube o vestido que tentaram colocar na Luana. Na hora de escolher o sapato ela tirou o tênis, mas ficou com meias listradas e calçou um tamanco.



Imagem nº. 82



Imagem nº. 84



Imagem nº. 85

A atividade foi invadida por um profundo envolvimento em criar os figurinos, numa grande autonomia em exercer o papel de figurinista, na aceitação das crianças em permitirem ser vestidas por seus colegas, no incorporar a roupa para representar e fundamentalmente na liberdade em brincar.

*... sabemos que as exposições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2005, p. 17).*

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Explicamos que a função do figurinista é escolher as roupas que as personagens vestirão durante uma apresentação.

No nosso caso, o figurinista seria responsável em vestir os atores do nosso filme.

Perguntamos quem gostaria de ser o figurinista se dispuseram o Wallisson e o Igor.

Quando perguntamos ao Wallisson o que um figurinista faz ele respondeu que escolhe as roupas das pessoas que vão filmar. Igor nos disse que saberia escolher as roupas para todos que fossem participar da filmagem.

Então, todos foram decidindo as personagens que o filme teria, eles iam dizendo para nós: pais, mães, alunos, o Sr. José, ou seja o guarda, professora, Sarah e Henrique.



Imagem nº. 86

*... as coisas entram no tempo através dos homens; deles recebem um significado- significante. As coisas não se comunicam, não contam sua história. (...) O que se com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno do conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento "experencial"), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1977, p. 50 e 52).*

## **5.16. Entrevistando na Creche**

### **16ª Atividade**

Em 06/06/2006, das 15 às 16 horas, perguntamos se elas gostariam de entrevistar utilizando as pessoas que trabalham na escola elas aceitaram.

Entrevistamos o guarda, duas serventes, uma professora e uma cozinheira.

Elaboramos os seguintes objetivos com base na importância de aproximar as crianças dos sujeitos que trabalham na escola:

- Analisar se através da aprendizagem com a filmadora as crianças poderiam estreitar as relações com todos os profissionais que trabalham na creche;
- Observar se a atividade despertaria a curiosidade em formular perguntas para a entrevista;
- Acompanhar se tanto as crianças entrevistadoras quanto os entrevistados se divertiam enquanto a ação "entrevista" se dava.
- Verificar se a experiência das crianças como telespectadoras daria pressupostos técnicos para realizar a entrevista, como por exemplo, enquadramento e ritmo no diálogo.

## Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som



Imagem nº. 87

Wallisson: “- Você sempre foi cozinheira?”

Sueli: “- Não sempre não, comecei agora acho que tem três meses.”

Wallisson: “- O que você fazia antes?”

Sueli: “- Antes eu era doméstica, trabalhei de...aí como é que chama?...  
Auxiliar de Produção e agora cozinheira.”

Wallisson: “- E mais o quê?”

Sueli: “- Depois eu trabalho em casa, estudo.”

Wallisson: “- Você tem filhos?”

Sueli: “- Tenho, uma menina de 25, uma de 20 e um menino de 4 anos.”

Wallisson: “- Eu também tenho quatro anos.”

Sueli: “- Você? Então, (rindo), o meu filho também.”

Wallisson: “- Como é seu nome?”

Sueli: “- S.S..”

Wallisson: “- Você está gostando de ser cozinheira?”

Sueli: “- Eu estou gostando, eu estou adorando cozinhar para vocês.”  
“-Você come a nossa comida?”

Wallisson: “- Como.”

Sueli: “- Você gosta?”

Wallisson: “-Gosto.”

Sueli: “- Então □a bom.” (rindo)

Pesquisadora: “- O que você mais gosta de comer quando elas fazem?”

Wallisson: “- A comida.”

Sueli: “- Mas qual comida?”

Wallisson: “- Polenta, não gosto não.”

Sueli: - Polenta você não gosta?

Pesquisadora: “- Só da polenta que você não gosta e acha gostosa todas as outras comidas?”

Wallisson: “- É.”

Sueli: “- Ah então a bom, o resto você gostando está bom. Você come carniinha?”

Wallisson: “- Como.”

Sueli: “- Pãozinho?”

Wallisson: “- Como.”

Sueli: “- Toma leite?”

Wallisson: “- Como, não eu bebo.”

Sueli: “- Então, e como você se chama?”

Wallisson: “- Wallisson.”

Sueli: “- Nome bonito o seu.”

Wallisson: “- Obrigado.”

Sueli: “- Tchau.” (rindo).

A narrativa aqui selecionada mostra um momento híbrido, onde imagem e som se unem na linguagem audiovisual que satisfaz plenamente a percepção sensorial, conforme encontramos em McLuhan (2005). Porém vamos observar para além dela para compreender sua significação, recorreremos ao movimento de síntese e de interpretação que segundo Reily (2004) engloba a busca do sentido geral desta comunicação que prevê a polissemia (múltiplas possibilidades de interpretação), característica própria das linguagens. As pessoas quando interagem no processo de comunicação carregam para este momento seu repertório sócio-histórico-cultural ligado a sua experiência de vida.

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Wallisson: “-Você nasceu em Campinas?”

Elaine: “- Eu nasci em Campinas e você nasceu em Campinas?”

Wallisson: “- Não, Acaju (Aracajú).”

Elaine: “- E quem mais nasceu em Aracajú?”

Wallisson: “- Mais ninguém.”

Pesquisadora: “- Só você nasce em Aracajú?”

Wallisson: “- Sim.”



Imagem nº. 88

Pesquisadora: “- Sabe quem veio de lá de perto de Aracajú para morar aqui?”

Wallisson: “- Não.”

Pesquisadora: “- Aquela moça de vermelho que está ali.”



Imagem nº 89

Wallisson: “- De onde você é?”

Francisca: “- Do Ceará.”

Elaine: “- É perto de Aracajú.”

Wallisson: “- Como você veio parar aqui?”

Francisca: “- Vim parar aqui por causa do desemprego, lá não tinha emprego, então eu vim pra cá para ganhar mais.”

Pesquisadora: “- Você sabia que ela trabalha aqui na escola?”

Wallisson: “- Eu não. O que você faz aqui?”

Francisca: “-Eu limpo as salas pra ficar tudo limpinho para vocês, eu limpo as mesinhas, as cadeirinhas, os banheiros, o refeitório. A creche inteira.”

Quando a criança começou a conversar com as serventes da escola com o objetivo de entrevistá-las elas foram conduzidas totalmente pelo ritmo das perguntas que possuíam a lógica da criança de quatro anos, o que esclareceu sua capacidade de organizar, fluir e de estabelecer a comunicação.

Para Huizinga (2005), a brincadeira adquire uma autonomia e ordem mais elevada do que o de seriedade. Explicando que a seriedade tenta excluir qualquer traço da brincadeira em seus procedimentos, enquanto a brincadeira pode se integrar aos da seriedade com toda competência.

Quando Kesy e Mayke terminaram a entrevista, eles tiveram a iniciativa e sem pedir permissão, começaram a roteirizar e filmar uma brincadeira com os bichinhos de pelúcia que ficam na direção.

Mayke pediu para sua irmã mexer os dois cachorrinhos, ela começou a fazer, mas de costas para a câmera, Mayke disse pra ela se virar para poder filmar.



Imagem n.º 90



Imagem n.º 91

Depois é a Kesy que pediu ao Mayke para balançar o rabinho do cachorro e latir, depois pediu para eles se beijarem.



Imagem n.º 92



Imagem n.º 93

Então, como a câmera estava filmando apoiada na mesa, Mayke chamou sua irmã para se juntar a ele para mexer com a coruja também.



Imagem nº. 94

Os dois irmãos se sentiram livres para brincar não só com o suporte de produção audiovisual, mas com todos que pudessem tornar aquela experiência mais significativa para eles, se permitiram em explorar possibilidades e o educador presente se tornou observador e admirador da ação criativa das crianças.

*“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos na aproximação<sup>78</sup> dos objetos cognoscíveis.” (FREIRE, 1996, p. 28).*

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

A Kesy escolheu entrevistar seu irmão na sala da direção.

Kesy: “- Você gosta de tirar foto?”

Mayke: “- Gosto.”

Kesy: “- Você já tirou foto de alguém?”

Mayke: “- Nunca.”

Kesy: “- E você falou para sua tia(professora) que você quer tirar?”

Mayke: “-Não.”

---

<sup>78</sup> Grifo nosso.

Kesy: “- Então fala pra ela.”  
Mayke: “- Falo.”  
Kesy: “-Mike você pode tirar foto de todo mundo que trabalha aqui, de mim, você pode tirar da nuvem, foto do guarda, foto de seu amigo, da sua tia, é vamos ver...do parque.” “-E você vai querer tirar foto do quê?”  
Mayke: “-O que?” “-Do que eu gosto?” “-Você já falou desse assunto, agora tem falar de outro assunto.”  
Kesy: “-Não, você não entendeu, do que você quer tirar foto?”  
Mayke: “- De passarinhos, de camelos.”  
Kesy: “- Aqui não existe camelo, M.T..”



Imagem nº. 95

Mike: (Ele ri) “- Só se eu viajasse e tirasse.”

*“Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e na a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.” (FREIRE, 1996, p. 34).*

## 5.17. As Crianças Filmando

### 17ª Atividade

Nos dias 07, 08 e 09/06/2006, das 15 às 16 horas, as crianças manipularam a filmadora para criar mais intimidade com o suporte e com as possibilidades de criar conteúdos a partir dele em seu espaço escolar.

- Observar se as crianças teriam facilidade em operar a filmadora;
- Acompanhar quais seriam seus objetos de interesse na escola;
- Analisar a organização estética das imagens obtidas.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

Participaram da festa dos aniversariantes e filmaram no parque.



Imagem nº. 96



Imagem nº. 97

Nesses momentos as crianças produziram registros que são a partir daí acervo imagético da escola, seja na festa de aniversariantes, ou, na hora do parque essas imagens serão sempre no tempo presente porque representam situações que se repetem na rotina, são imagens do real e assim permanecerão se não dermos à elas referências. A imagem tem uma força de presentificação e por isso é mágica.<sup>79</sup>

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Os resultados da filmagem foram closes lindos, imagens das copas das árvores incríveis e a captura de imagens, como essas abaixo, de situações bem sugestivas de seus colegas.

<sup>79</sup> cf. Charbely ESTRELA et al., p. 68.



Imagem nº. 98



Imagem nº. 99

Quando somos tocados por estas imagens pensamos em todo o caminho que percorremos para que a câmera chegasse às mãos de seus autores, pensamos em como foram produzidas e em como a beleza ainda se comporta nesta dinâmica de se revelar, *“a vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. (...) São muitos que unem o jogo e a beleza.”* (HUIZINGA, 2005, p. 9-10).

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Algumas imagens saíram trêmulas, outras não, porém, nosso objetivo não era de filmar como profissionais. Não se trata apenas de oferecer um instrumento, mas de estabelecer uma mediação dialógica entre os sujeitos, objetos dentro de um contexto.



Imagem nº. 100



Imagem nº. 101

*O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialocidade, na problematização, educador - educando e educando - educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.* (FREIRE, 1977, p. 55).

## 5.18. Curta-metragem das Crianças

### 18ª Atividade

Em 30/06/2006, das 15 às 16 horas, depois de construírem o roteiro, definirem o figurino, eles filmaram a sua produção que se trata de “Um dia na escola”. Elaboramos objetivos centrados na oportunidade de se desvelar como as crianças concebem a rotina escolar:

- Observar como as crianças escolhem as linguagens para comunicar sua mensagem;
- Acompanhar como as crianças recriam os papéis sociais que elas interagem na rotina escolar;
- Analisar como as crianças se instruem, sugerem para dirigir as cenas através da filmadora.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

A professora representada pela Vitória recepcionou as crianças e começou o dia com a “hora do conto”, na qual, leu a história de Chapeuzinho Vermelho para seus alunos.



Imagem nº. 102

A aluna Júlia também interpretou o papel da professora, iniciou a atividade cantando a música “pela estrada à fora eu vou bem sozinha...” de uma maneira bem entusiasmada.



Imagem nº. 103

Nathália é a terceira criança que quis fazer o papel da professora, contou a história do chapeuzinho mostrando as ilustrações do livro. Ela avisou que estava na hora do jantar e acompanhou as crianças até o refeitório.



Imagem nº. 104

Quase todas as crianças já haviam brincado de escolinha e muitas quiseram viver o papel da professora. E cada uma o fez de maneira singular: a Vitória centralizou na palavra falada, Júlia na palavra cantada e Nathália nas ilustrações do livro principalmente.

Vamos explorar teoricamente a representação da Nathália quando se expressa através das ilustração do livro “Chapeuzinho Vermelho”. Isso traz a literatura infantil quase toda fundamentada em ilustrações que para Camargo (2003) serve como suporte para um texto verbo-visual, porque encontramos ambos texto e imagens em uma hibridação que pede que seu leitor seja híbrido, uma pessoa capaz de ler palavras e imagens não apenas separadamente mas em profunda interação.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> cf., *Para que serve um livro com ilustrações*, p. 273.

## **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Um dia na escola: os pais trouxeram as crianças para a escola de mãos dadas. Elas diziam: “-Boa tarde.” para o guarda Igor e se despediam de seus pais, alguns com aceno, outro dando beijo na bochecha de seus filhos.



Imagem nº. 105



Imagem nº. 106

Vê-los representando papéis de seus responsáveis é vê-los fazendo ou uma avaliação, ou uma reprodução, ou ainda criando uma maneira muito mais ou muito menos intensa de fazê-lo.

*... a criança atua na construção do seu ser social e cultural, na sua socialização ou aculturação. Esta pode, então, aparecer como uma interpretativa (...) a dimensão inovadora e criativa da participação da criança na sociedade, assim como o fato de ela não se contentar em interiorizar a cultura, mas participar da sua participação. Como todos os membros da sociedade, ela está ligada ao processo de reprodução social do qual participa. Ela não recebe passivamente as imagens, as mensagens, as normas e sim as interpreta, ao fazer isso lhes dá um sentido específico, o que faz com que o mesmo contexto produza indivíduos diferentes, que não podem ser então reduzidos ao efeito do contexto, mesmo que sejam produzidos num mesmo contexto. (BROUGÈRE, 2004, p. 249).*

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Após todos se sentarem, a professora comunica que receberão a visita da diretora Simone , representada pela Luana, acompanhada de dois visitantes: Sarah, representada pela Gabrielle, e pelo Henrique, representado pelo Felipe.



Imagem nº. 107

Ao entrarem, a Simone diz: “estamos, os três, aqui, para ensinar uma música para vocês”. O Henrique traz consigo um violão e enquanto toca, todos cantam o refrão da música “Vamos fazer um filme”, que diz: “A minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de verdade, alguém falou que o fim do mundo, o fim do mundo já passou, vamos começar de novo, um por todos e todos por um. O sistema é mau, mas minha turma é legal, viver é *hum*, morrer é difícil, te ver é uma necessidade, vamos fazer um filme.” O câmara man que neste momento é o Igor também canta a música e sua voz pode ser ouvida enquanto acontece a filmagem. Eles nesse momento cantam e gesticulam coreografando a música, e o fazem com prazer.



Imagem nº. 108

## 5.19. Visita a Rádio Educativa

### 19ª Atividade

Para esta atividade, tivemos que fazer um trabalho prévio, onde cada criança levou para casa um gravador portátil e um caderno, para que seus pais ensinassem ao seu filho ou filha a cantar uma música que marcou sua infância, gravando a mesma,

escrevendo a letra no caderno, para que a criança ensinasse os colegas da sala de aula.

Ao término desta etapa, realizamos duas visitas, em 05 e 06/11/2006 das 13h30min às 16 horas, a Rádio Educativa com grupos de quinze crianças para conhecerem seu funcionamento, cantar e contar histórias.

Elaboramos os seguintes objetivos com base na importância dos veículos de comunicação na sociedade atual.

- Observar se as crianças realizam uma interação significativa com o espaço social da rádio, como produtoras de mensagens;
- Analisar se esta atividade estimularia a criatividade e a liberdade de expressão infantil;
- Acompanhar se a aprendizagem com os suportes: gravadores, microfones, câmeras fotográficas e filmadora se dão de forma lúdica, criativa e provocativa para as crianças.

### **Análise da Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**



Imagem nº. 109



Imagem nº. 110

Uma criança perguntou ao Ivair, jornalista responsável pela programação da rádio, o que é áudio e ele respondeu que é tudo que pode ser ouvido: música, fala, barulho de carro. E a Emanuelle completou a idéia dizendo que ouvir historinha também é. Ivair explicou que tem o áudio e o vídeo. Se referiu à filmadora e à maquina fotográfica como vídeo. Ele explicou que tudo o que dá para ver imagens é vídeo e o que é áudio é para ouvir.

Ele perguntou se as crianças iriam fazer um filme com o material dessa visita e as crianças disseram que sim. Ele perguntou o que eles iriam fazer com o filme depois que estivesse pronto e também onde iriam passar: se para os amigos ou na TV e pediu uma cópia para a rádio.

Este encontro na rádio entre crianças e profissionais nos mostrou que podemos pensar em aceitar o desafio de sermos provocados a refletir e agir sobre a dimensão pública e política da comunicação e da educação para viabilizar práticas sócio-culturais significativas e contextualizadas historicamente preocupadas em desenvolver a alteridade e a sociabilidade entre as pessoas.<sup>81</sup>

### **Análise da Aprendizagem lúdica e curiosa**

Utilizamos de duas passagens desta atividade para relacionarmos teoria e prática, a primeira com enfoque na comunidade escolar e a segunda que envolve a interação da educação com a comunicação onde encontramos um depoimento que acrescenta à reflexão teórica.

Para esta atividade, tivemos que fazer um trabalho prévio, onde cada criança levou para casa um gravador portátil e um caderno, para que seus pais ensinassem ao seu filho ou filha a cantar uma música que marcou sua infância, gravando a mesma, escrevendo a letra no caderno, para que a criança a cantasse para os colegas na sala de aula.

Ao término desta etapa, realizamos duas visitas à Radio Educativa com grupos de quinze crianças para que conhecessem seu funcionamento, para cantar e para contar histórias.

Em sala a Natalia cantou “Eu fui no tororó”.

O Felipe cantou “Ovo Choco”, neste momento, as crianças se comportaram como se estivessem brincando de ovo choco realmente. Foi muito engraçado.

---

<sup>81</sup> cf., Mauro Wilton de SOUZA, O lugar social da comunicação mediática, p. 19-20.



Imagem nº. 111

### **Análise do processo de democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica.**

Ensinamos à criança como o gravador opera, explicamos também que a letra da música deveria vir escrita num caderno, colocamos estes materiais dentro de uma caixa e esta visitou todas as casas. Provocar este diálogo foi para nós uma maneira de deixar a criança e a família terem um momento conduzido pela infância ludicamente, porque para realizar a tarefa os responsáveis tiveram que parar a rotina e junto com seu filho ou com sua filha se dedicar seu tempo para cantar, escrever, gravar e devolver para a classe esta produção que envolveu buscar na memória qual a música que eles gostavam e cantavam na infância deles.

Quando entramos no estúdio da rádio educativa um jornalista percebeu uma criança filmando com um dedo na frente e a instruiu a enquadrar melhor e comentou que, quando ele era pequeno, não teve oportunidade de brincar com esses equipamentos.



Imagem nº. 112

A criança consegue gravar, fotografar, filmar e democratizar estas produções com as pessoas que estão diretamente ligadas a elas. Encontramos em Paulo Freire apoio para esta ação por ser um método não tradicional para a escola trabalhar ela está conduzindo a criança para uma posição de pesquisador quando ela mesma pode responder, conversar sobre as razões do seu trabalho, porque fotografou ali e não lá, porque esta e não aquela pergunta no momento que entrevistou, por que entrevistou essa e não aquela pessoa, enfim, é um a maneira de introduzir a infância à pesquisa utilizando a curiosidade para sustentar o processo.<sup>82</sup>

O processo de desenvolvimento do ser humano está relacionado ao nível de interação que o sujeito consegue estabelecer com os objetos de seu interesse é assim que ele assimila a realidade e age sobre ela. Esta relação estrutura seu conhecimento, o desestrutura também, na medida em que ao se sentir desafiado busca responder às experiências vividas, logo, a ação e a interação são fundamentais para garantir que o indivíduo conheça o mundo que vive.<sup>83</sup>



Imagem nº. 113



Imagem nº. 114

Na sala entrou mais um jornalista da rádio, cumprimentou as crianças, e com o celular que tirou foto. A L.S. pediu para tirar foto dele. Ele ri e diz que estava pensando que era moderno, mas não perto dos equipamentos que estavam com as crianças.



Imagem nº. 115



Imagem nº. 116

<sup>82</sup> cf., Paulo FREIRE e Sérgio GUIMARÃES, Sobre Educação vol 2, p. 60-61.

<sup>83</sup> cf. Vera L. B. SANTOS e Ivo BENDER, Criança, Teatro e Dramaturgia, p.161 – 165.

Todo nosso percurso foi permeado pela vontade de democratizar e inserir instrumentos de produção de imagem e som para que as crianças pudessem realizar suas produções, ampliar e relacionar ao seu patrimônio cultural.

Chegamos até a última atividade buscando conferir se liberdade em fazê-lo pode levar a infância em entender os códigos, as mensagens das linguagens áudio visuais, dando uma capacidade crítica e criativa diante desta linguagem.

E fechando esta última análise encontramos conforme aponta nossas referências teóricas:

*“... com relação aos chamados instrumentos audiovisuais, é o de que com eles e através deles nós possamos, de um lado, exercitar, estimular a vontade de conhecer, nas crianças. Portanto, o próprio instrumento pode ser dado à criança, para a criança saber o que é esse instrumento. (...) De um lado, portanto, é o instrumento que se entrega à curiosidade do menino, da criança, o que é importante, também, para a formação do educador; ele deve ser formado de forma diferente. De outro lado, o instrumento deve, tanto quanto possível, ser usado no sentido de estimular a criatividade, a expressão artística da criança.” (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 63).*



## Capítulo 6-

### Conclusão

Defendemos que a base teórica da pesquisa se encontra no autor Paulo Freire, porque este se encontra no campo da educação popular que defende arduamente a pedagogia conscientizadora como força de mudança e libertação, onde encontramos em seu trabalho que a base de qualquer teoria e a chave do conhecimento encontra-se na experiência pessoal e na capacidade de aprender a partir de impressões retiradas do universo vivido;

Por discutir a difícil questão da comunicabilidade entre as camadas sociais, porque nos apresenta importante contribuição sobre o discurso pedagógico, o conceito de invasão cultural;

Para ele a alfabetização deve permitir ao alfabetizando a compreensão do ato de ler, de estudar, ensinando-o a pensar a partir da realidade social que o cerca, estimulando, assim, a prática de um diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítica e libertadora;

Partilha o esforço comum de conhecer a realidade que busca transformar, na ajuda e conhecimento mútuos, como na pesquisa ação participante;

Dedicou-se em produzir material junto com Sérgio Guimarães para provocar a reflexão da controvertida presença dos meios de comunicação de massa na sociedade atual e, principalmente, o seu poder de interferência no processo educativo, Paulo Freire enfrenta o problema, numa postura de conhecimento da realidade, e propõe o reaproveitamento da tecnologia da comunicação a favor do homem, questionando, apontando caminhos, comparando e sugerindo alternativas a serem utilizadas por comunicólogos e pedagogos;

Destaca a importância da formação política, da manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável dos seres humanos;

Expôs a concretude do “ser professor” e divulgou questões relevantes do cotidiano do professor (a), como por exemplo, disciplina, relação teoria e prática, uma nova compreensão do que é ensinar e aprender, a armadilha ideológica da

denominação tia-professora, por uma escola democrática e do compromisso com a transformação social;

Mantém aceso os cheiros e os gostos da sua infância no bairro de Casa Amarela. É o despojamento de quem já foi, voltou e pode, sem constrangimento, brincar com as memórias de menino, ser duro com os responsáveis pela miséria no país, ser analista das situações que vivemos nesta última década. Devanear mostrando uma sabedoria que só a vida vivida de forma coerente e feliz;

Porque defende a pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando;

Por defender as condições para a realização dessa utopia que é a democratização da sociedade brasileira;

Por questionar o papel do intelectual nas sociedades em transformação e sua relação com as camadas populares;

Por recolocar a importância da relação dialética entre teoria e prática, viabilizando revisões fundamentais;

Por analisar criticamente a cotidianidade e o saber empírico como espaços privilegiados de conhecimento, de consciência política e de práxis;

Por respeitar as angústias cotidianas do professor na experimentação da pedagogia do diálogo, nas mudanças de atitudes práticas e teóricas que nessas escolhas se revelam a concepção de educação;

Analisamos três categorias através das vivências:

**A aprendizagem da linguagem da imagem e do som;**

**A aprendizagem lúdica e curiosa para a infância;**

**A democratização e inserção de suportes de produção de imagem e som através da ação pedagógica na educação pública infantil.**

Fundamentalmente porque a imagem é mensagem, portanto comunicativa e podemos conhecer seus códigos.

A criança se desenvolve plenamente quanto mais sua liberdade de expressão for curiosamente e ludicamente estimulada.

É função da escola pública é realizar um trabalho que eleve a consciência, a comunicação e a atuação do homem sobre a sua realidade, através da implementação e intervenção na apropriação de suportes que possibilitem a produção crítica do conhecimento.

A partir dos registros fílmicos e fotográficos que foram produzidos durante a realização de cada atividade fizemos um DVD para outras possibilidades de análise acadêmica desta pesquisa.

### **Aprendizagem da Linguagem da imagem e do som**

O sistema de linguagem humano interliga por meio de códigos várias linguagens aos sentidos, o que o caracteriza como integrado.

Em nosso trabalho interessou abordar a capacidade, percepção, observação e atenção para entender os códigos ou signos que integram a mensagem visual e auditiva e como estes sentidos acionam o pensar, o conhecer e o imaginar. Relacionar as funções da imagem no exercício de sua leitura, sabendo que esta pode ser polissêmica, porém trazendo consigo elementos de referência, informação ou de metáfora.

Destacamos a associação de linguagens como uma forma híbrida que respondeu a uma solicitação de compreensão maior do conteúdo de uma mensagem, dando-lhes assim maior significado.

Devido ao intenso dinamismo das mídias na sociedade optamos por focar neste trabalho a possibilidade de aproximação entre as áreas da comunicação e da educação, pois ambas reconhecem que a cultura é afetada por ele.<sup>84</sup>

### **A Aprendizagem lúdica e curiosa**

A análise desta categoria qualificou a curiosidade e a espontaneidade como capacidades naturais do ser humano, o que segundo Freire e Guimarães (1982) está diretamente associado à sua potencialidade de construção de conhecimento e à sua comunicabilidade.

---

<sup>84</sup> Maria Cristina Castilho COSTA, *Educominacador é preciso*, passim.

Verificamos se a escola pode criar espaços onde a curiosidade da criança possa se manifestar livremente em seu grupo social e sobre os acontecimentos que envolvem a sua realidade, o que a torna conceitualmente um ser sócio-cultural ativo e criativo.

Optamos pela brincadeira ou pelo jogo para encaminhar as atividades do trabalho e efetivamos sua análise através de seus elementos rítmicos, sua duração, existência de regras e disciplina. Consideramos também sua relação com a capacidade de entender o mundo a partir de sua dinâmica, o que preestabelece a imaginação, a imitação, o deslocamento da realidade, a fantasia, a aventura, a entrega, a satisfação e a fascinação.

Nossas ações estão sobre duas molas propulsoras do conhecimento humano: a curiosidade e a ludicidade.

### **Democratização dos suportes tecnológicos através da ação pedagógica na educação Pública Infantil.**

Nesta categoria concentramos ações que possibilitam desenvolver o conceito de competência política, técnica e comunicativa dentro da escola, o processo histórico do desenvolvimento tecnológico, dos suportes mais simples aos mais complexos.

Recorremos à ênfase dada pelos autores Freire e Guimarães às possibilidades que se abrem ao utilizarmos os instrumentos de produção de mídia, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, assim como a criatividade no ambiente escolar, tanto nas crianças como em seus profissionais.

Dispomo-nos a observar se com a inserção dos suportes as crianças podem desenvolver a capacidade de olhar e ouvir, assim como, de produzir ativamente as linguagens imagética e sonora; se conseguem estabelecer relação entre os objetos, sujeitos e o conhecimento; se seu patrimônio sócio-histórico-cultural é ampliado com essas ações; se da espontaneidade e da ingenuidade conseguimos passar para atitudes criativas e críticas diante da leitura imagética e sonora do mundo.

Percorremos uma trajetória que aponta para a possibilidade de estimular a criança a ter uma relação ativa diante dos meios de comunicação quando a chamamos a participar dos processos comunicacionais que pode quebrar o efeito narcótico que a

TV exerce sobre ela, ou a tendência de ecoar, ou de repetir as palavras já ditas nos meios de comunicação que desenham uma ideologia dominante ou de manter medo do canto das sereias que a chama para realizar uma comunicação nova e contextualizada, diferente da maneira que interpretamos os mitos de Eco, Narciso e Ulisses no corpo do trabalho.

Reconhecer na comunicação as mediações possíveis com suportes tecnológicos e com os sentidos faz dela aliada em integrar a criança para interagir no processo comunicacional social.

O educador ao aceitar este desafio em desenvolver um trabalho que é mediado pelos suportes tecnológicos para negociar com os sentidos devolve ao ato de educar o compromisso político em planejar ações e pensar em formas de contribuir para dinamizar a rotina escolar, com isso sua atuação é acompanhada de estudo, reflexão, diálogo em parcerias que tornam a gestão menos hierarquizada e mais colaborativa.

Ao responder à necessidade de inserir aprendizagem da linguagem da imagem e do som para crianças de três a seis anos aparece à importância do seu conteúdo que é revelador das mensagens que podem ser compreendidas através da leitura de seus códigos, características, elementos e fundamentos que podem ser e são decodificados quando intencionalmente nos envolvemos com as imagens e com os sons na práxis escolar.

Nesta medida, a atenção, a observação e a interação com a linguagem da imagem e do som vão ampliando o acervo de conhecimento, de informação, de expressão artística que serve de parâmetro de leitura do mundo e não só dela, mas também do potencial de comunicação que se estabelece nas relações e nos espaços onde a criança atua.

Transitar neste caminho em companhia da curiosidade e da ludicidade resgata a essência da criança em se abrir ao mundo.

Ela começa tocando, olhando, ouvindo, brincando, reconhecendo e perguntando para este mundo que está fora dela o quê e como ele é. E este convite para brincar curiosamente com as imagens e com os sons é respondido pela produção infantil.

A inserção de instrumentos tecnológicos pode acontecer logo na Infância, seu acesso e a utilização dessas ferramentas de produção audiovisual para as crianças aguçam sua curiosidade, intensificam suas relações sociais, aumentam seu poder de argumentação, seu desejo de conhecer, perguntar, produzir, criar e anunciar novidades.

Nossa trajetória mostra que a educação pública infantil pode garantir o direito ao acesso aos suportes de produção de mensagens imagéticas e sonoras à criança da periferia, mesmo quando não os tenham em seu lar, como podemos conferir no levantamento de dados da comunidade, assim fazendo diminuirmos a distancia entre as infâncias das diferentes classes sociais.

Indicamos as colaborações que este trabalho de pesquisa pode acrescentar na construção do Projeto Pedagógico e nas práticas escolares da rede Pública de Educação Infantil, e destacamos que pode ser reconduzido como material para outras vertentes de pesquisa acadêmica.

## Referências

ALCÂNTARA, Araújo. et al. **Brasil Retratos Poéticos**. V. 1; Textos: Raimundo Gadelha – São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

Arnaldo ANTUNES, Carlinhos BROWN e Marisa MONTE. Letra de Música **Infinito Particular**. In: Marisa Monte. Infinito Particular. N.347704 2. EMI

AUMONT, Jacques. **A imagem**. – Campinas- São Paulo: Papyrus, 1993.

BANYAI, I. **Zoom**. - SP: Brinque-Book, 2004.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1984.

BARRIGA, Angel Diáz. **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico**.- Buenos Aires, Argentina: Aique, 1994.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do Olhar**. In O Olhar. Org. Adauto Novaes. - São Paulo: Cia das Letras, 1988. (p.65- 87).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**; Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória. – São Paulo: Cortez, 2004.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**. Trad. David Jardim Júnior- Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

CAMARGO, Luís. **Para que serve um livro com ilustrações?** In A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Org. Sissa Jacoby – Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CARLSSON Ulla. **Apresentação pela diretora da Câmara Internacinal da UNESCO**

**para Crianças e Violência na Tela do Nordicom.** In Carlsson Ulla e Von Feilitzen, Cecília (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação.* – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicador é preciso.** In *Cadernos de educomunicação.* - São Paulo: Editora Salesiana, 2001. Cap. 4

COUCHOT, Edmond. **Da representação à Simulação.** In Parente, André. (Org.). *Imagem Máquina.* – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

DUPAS PENTEADO, Heloísa. **Psicodrama, televisão e formação de professores.** – Araraquara – SP: Junqueira & Marin editores, 2007.

ECO, Umberto. **The future of the book.** – Berkeley- University of Califórnia: Geoffrey Numberg, 1997. [http://www.themoderword.com/eco/eco future of the book](http://www.themoderword.com/eco/eco_future_of_the_book) Acesso em 15 dez 2007.

ESTRELLA, Charbelly et al. **Comunicação e imagem.** Orgs. Andréa Estevão e Fernando do Nascimento Gonçalves. – Rio de Janeiro, 2006.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta.** São Paulo: Huicitec, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** - RJ: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** - SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ e FAUNDEZ Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** - RJ: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_ e GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**. v. 1. - SP: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação**. v. 2. - SP: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, Maria Fernanda de Resende. **Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial**. In Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação; Kishimoto, Tisuko Morchida. (Org.)- São Paulo: Cortez, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**; Trad. João Paulo Monteiro. – São Paulo: Perpectiva, 2005.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**; Trad. Marina Appenzeller – Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KAFKA, Franz. **Beim Bau der chinesischen Mauer** und andere Schriften aus dem Nachlaß. (in der Fassung der Handschrift). - Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag (12446), November 1994, S. 168-170.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**; Trad. Maria Lucia Homem e Ronaldo Entler. – São Paulo: Ed. 34, 2001.

MACHADO, Arlindo. **O Quarto Iconoclasmo e Outros Ensaios Hereges**. – Rio de Janeiro: Contracapa, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como extensão do Homem**. Trad. Décio Pignatari. – São Paulo: Ed. Cultrix, 2003.

FRANÇOIS- Marie Banier. **Barnier Brésil**. – Paris: Gallimard, 2001.

MERTEN, Luiz Carlos. **Criança e Cinema**. In: A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Jacoby, Sissa (Org.) – Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

Renato RUSSO. Letra e Música **Vamos fazer um filme.** de Renato Russo. Legião Urbana.

REYLY, Lúcia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** – Campinas, SP: Papirus, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Âmbito de diseño.** In Sacristán, José Gimeno e Gomes, A. Pérez. Compreender y transformar la enzeñanza. – Madrid, Espana: Morata, 1992.

SALGADO, Sebastião. **Terra.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual e verbal.** – São Paulo: Iluminarus, 2001.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni e BENDER, Ivo. **Criança, Teatro e dramaturgia.** In A criança e a produção cultura: do brinquedo à literatura. Sissa Jacob (Org).- Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

SARTORI, Giovanni. **Homo Videns: televisão e pós modernidade.** Trad. Antonio Angonese. – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

SATO, Edson. et al. **Brasil Retratos Poéticos.** Vol. 2; textos Raimundo Gadelha. – São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.** - Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, O. I. **Contra a Violência: Experiências Sensoriais Envolvendo Luz e Visão. Educação para a Mídia e Tecnologia Educacional de um Ponto de Vista Latino-Americano.** In CARLSSON, Ulla. & VON FEILITZEN, Cecília. (Org.) A Criança e a Mídia: Imagem, Educação, Participação. - SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002: 263-277.

SOUZA, Mauro Wilton. **O lugar social da comunicação mediática.** <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/artigos.html>. Acesso em 13 ago 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação.** - SP: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação no campo da comunicação sócio-política.** In: Comunicação e sociedade. nº 4, p. 63-79, 1985.

TUFTE, Tomas. **Televisão, modernidade e vida cotidiana: discussão sobre o trabalho de Roger Silverstone face a diferentes contextos culturais.** <http://www.intexto.ufrgs.br/v1n2/a-v1n2a4.html>. Acesso em 17 dez 2007.

VON FEILITZEN, Cecília. **Educação para a mídia, Participação Infantil e Democracia.** In Carlsson Ulla e Von Feilitzen, Cecília. (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação, participação. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

YUSHKIAVITSHUS, Henrikas. **Prefácio pelo diretor-geral assistente de comunicação, informação e informática da UNESCO.** In Carlsson Ulla e Von Feilitzen, Cecília. (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação, participação. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

**Anexos-**

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Magna Roberta Espiriga  
R.G. 25.074.761-3, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Cina Julia Espiriga Lopes no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Magna Roberta Espiriga  
Assinatura do responsável

20/06/2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Cláudia Gomes de Helomida Santos  
R.G. 34.447.580-3, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Beatriz Caroline dos Santos no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Cláudia

Assinatura do responsável

Compimás 12 de junho 2006.  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Maria C. Valentim Auran  
R.G. 6.948.766-1, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Bruna C. Valentim Auran no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Maria C. V. Auran  
Assinatura do responsável

18/06/2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Sara Elisa de Saranã  
R.G. 40.993.565-7, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Caio César de Moura no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Sara Elisa de Saranã  
Assinatura do responsável

19/06/2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Éluzo Pamas Costa do filho  
R.G. 30.655.279-6, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Caio Eduardo Pamas do filho no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Éluzo Pamas Costa do filho  
Assinatura do responsável

13 de junho de 2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Ana Paula C. Santana

R.G. 48631966-0, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,

Felipe Santana Silva no Projeto Educativo De Produção

Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Ana Paula C. Santana  
Assinatura do responsável

29/06/06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Carolina Rocha da Silva

R.G. 09 821673-26, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,

Fernando da Silva Rocha no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Carolina Rocha da Silva

Assinatura do responsável

12 de junho 2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Silvoneide Lisboa Candido  
R.G. 24.483.750.8, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Gabriel Lisboa de Oliveira no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Silvoneide Lisboa Candido  
Assinatura do responsável

19 de Junho 2006  
data

*garcia*

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, *Claudiceia de Lima Feneira*  
R.G. *40.666.409.2*, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
*Giuseppe de Lima Gonçalves* no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

*C. Feneira*  
Assinatura do responsável

*21.06.06*  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Luciana Soares da Silva  
R.G. 26-571-530-1, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Helloisa da Silva Fonseca no Projeto Educativo De Produção  
Midiatica Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Luciana Soares da Silva  
Assinatura do responsável

31 de junho de 2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Ivalda Lucas de Oliveira Silva  
R.G. 21.123.707, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Igor Torres Silva no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.



Assinatura do responsável

14-06-2006

data

Julia Maria

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Janine Taveira dos Santos  
R.G. 43121329 - 7c, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Julia Maria Santos de Souza no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Janine Taveira dos Santos  
Assinatura do responsável

20/06/2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Rosa maria bene  
R.G. 4.645.687.4, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Juliana clara lopes no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Rm bene  
Assinatura do responsável

14 de junho 2006  
data

Kezi

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Edson TERESA  
R.G. 35 549 945 15, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
KEZI KYSSIANA M. TERESA no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Edson TERESA

Assinatura do responsável

19. 07 06

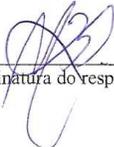
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, MIRAME SALES  
R.G. 33.147.650.2, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Leandro Sales Almeida Ribeiro no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

  
Assinatura do responsável

21.06.06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Amanda Paloma Silva

R.G. 40.503.574-3, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,

Luana Tayman Silva Santos no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Amanda Paloma Silva  
Assinatura do responsável

14/06/2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, MAURO LUIS SOUSA MADEIRA

R.G. 47 986 589 - 21, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,

MARCOS VINÍCIUS SILVA MADEIRA no Projeto Educativo De Produção

Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.



Assinatura do responsável

18/06/06

data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Bruna Marcella Juliano  
R.G. 28.513.568.5, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Maria Isabella Juliano no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Bruna Marcella Juliano  
Assinatura do responsável

21/06/06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Juliana Felice Lucio  
R.G. 30.986.554-2, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Mateus Alexandre de Oliveira no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Juliana Felice Lucio  
Assinatura do responsável

21/06/2006  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Maria Aparecida de Oliveira  
R.G. 25282614-0, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Mathews Henrique de O. Jesus no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

  
Assinatura do responsável

14/06/06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

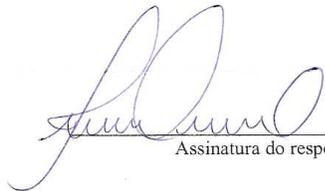
Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Joseane de Souza de Oliveira

R.G. 48609373-6, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,

Mathews Vinícius de Oliveira no Projeto Educativo De Produção

Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

  
Assinatura do responsável

05/07/06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Angely Mendes Moraes  
R.G. 12 629 343, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Mayke Anderson Mendes Torres no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Angely Mendes Moraes  
Assinatura do responsável

04/07  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Cidália Cristina O. Alves  
R.G. 25.470.848 - 1, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Murilo Alves de Oliveira no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.



Assinatura do responsável

12/06/2006

data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Mauro Modaleira Fernandes Alves  
R.G. MG-10.240.925, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Nathalio Fernandes Guimarães no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Mauro Modaleira  
Assinatura do responsável

20/06/2006  
data

Paulo Henrique

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Janaina Roberta da Silva  
R.G. 48.507.753-3, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Paulo Henrique da Silva Ribeiro no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Janaina Roberta da Silva  
Assinatura do responsável

04/07/06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Chloie Bogussi Thimoteo  
R.G. 23.768.706.9, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Luís Bogussi Thimoteo no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Chloie Thimoteo  
Assinatura do responsável

14.06.06  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Silvana Cardoso dos Santos  
R.G. 29.257.786-2, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Vinícius Cardoso dos Santos no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Silvana Cardoso dos Santos  
Assinatura do responsável

21/ Junho / 2006  
data

*Vitor Hugo*

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, *Claine Cristiana Nogueira*  
R.G. *30.627.241-X*, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
*Vitor Hugo Nogueira Soares* no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

*Claine Cristiana Nogueira*  
Assinatura do responsável

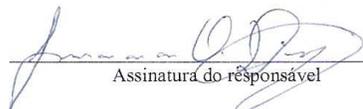
*30-06-06*  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Juciana Oliveira Dias  
R.G. 35.921.489-4, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Vitória Chira Oliveira no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

  
Assinatura do responsável

14 de junho.06.  
data

*Victoria G.*

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MIDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, *Giseli Lima Claro*  
R.G. *40263449-4*, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
*Victoria Gabrielle de Lima Claro* no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

  
Assinatura do responsável

*23/06/06.*  
data

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos finalizando nosso projeto de PRODUÇÃO DE MÍDIA INFANTIL realizada com seus filhos: já tiraram fotos e produziram um filme. O resultado final deste projeto será um DVD, e para que o mesmo possa ser produzido precisamos de sua autorização para que a imagem de seu filho possa aparecer para fins educativos: Formação Pedagógica.

Por favor, preencha a autorização abaixo:

Eu, Speilene Borges Santa  
R.G. 39.784.502-9, autorizo a veiculação da imagem de meu filho,  
Wallison Santa Linhas no Projeto Educativo De Produção  
Midiática Infantil do CEMEI IRMÃ DULCE.

Speilene Borges Santa  
Assinatura do responsável

12-06-06  
data

## Anexo 2 - Modelo do questionário aplicado às Famílias

Srs. Pais ou responsáveis,

Solicitamos que os Srs. possam responder ao questionário abaixo, oferecer dados reais para implementar o Projeto da Produção Midiática Infantil:

Em sua casa tem máquina fotográfica?

( ) sim ( ) não em caso afirmativo quantas \_\_\_\_\_ com filme \_\_\_\_\_ digital \_\_\_\_\_

Em sua casa tem microcomputador?

( ) sim ( ) não em caso afirmativo Qual a idade das pessoas que o utiliza? \_\_\_\_\_

Para quais finalidades? Profissional ( ) Estudantil ( ) Navegar na Internet ( )

Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_

Possui drive para disquete? ( ) sim ( ) não

Possui drive para CD? ( ) sim ( ) não

Possui drive para DVD? ( ) sim ( ) não

Possui gravador de CD? ( ) sim ( ) não

Possui gravador de DVD? ( ) sim ( ) não

Impressora? ( ) sim ( ) não

O acesso a Internet é feito através de qual sistema: ( ) pulso telefônico ( ) speedy

( ) Virtua ( ) outros \_\_\_\_\_

Em sua casa tem filmadora? ( ) sim ( ) não

Quem a opera? ( ) pais ( ) filhos

Idade das pessoas que filmam? \_\_\_\_\_

Em sua casa tem TV? ( ) sim ( ) não Em caso afirmativo quantas? \_\_\_\_\_

Seus filhos acompanham a programação do final da tarde e noite até dormirem?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo quais os programas assistidos pela família?

( ) jogos esportivos ( ) novelas ( ) programas de auditório ( ) telejornal ( ) filmes

( ) documentários

No período inverso ao da escola seu filho (a) assiste TV? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo quais são os programas? ( ) desenho ( ) programas Infantis

Caso sejam programas infantis, qual o nome do programa? \_\_\_\_\_

Os pais pensam que a televisão tem forte influência na formação do pensamento, dos

valores, das opiniões sobre os fatos? ( ) sim ( ) não

Os pais apoiam que estes instrumentos: máquina fotográfica, filmadora, microcomputadores sejam parte da formação e produção crítica de seus filhos desde a infância nas escolas públicas?

( ) sim ( ) não

A não utilização das ferramentas tecnológicas na rede pública infantil e fundamental como suporte pedagógico pode afetar a qualidade do Ensino Público oferecido para a Classe trabalhadora em comparação com a Rede Particular de Ensino?

( ) sim ( ) não