

Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura midiática e a educação

Raquel Gonçalves Salgado

Rita Marisa Ribes Pereira

Solange Jobim e Souza

Introdução

A cultura lúdica infantil, nos dias de hoje, se apresenta como um espaço social aberto à realização de histórias, brincadeiras e jogos, em que as crianças estão construindo conhecimentos, valores e identidades a partir de constantes diálogos com a cultura midiática global. É cada vez mais evidente o significado que a mídia tem assumido na configuração do repertório imaginativo das crianças ao oferecer-lhes referências simbólicas, narrativas e valores estéticos, que compõem o enredo de suas fabulações, as identidades dos personagens que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens.

Procuramos dar visibilidade a estas questões no decorrer de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os modos como as crianças interagem com os desenhos animados contemporâneos, construindo valores e conhecimentos nas interfaces com esses textos midiáticos. A realização de oficinas, caracterizadas como espaços de debate e reflexão sobre a mídia televisiva, é a tônica do trabalho de campo desta pesquisa, desenvolvido junto a 21 crianças de 5 a 6 anos de uma turma de Educação Infantil¹, de uma das unidades do Serviço Social e do Comércio (SESC) da cidade do Rio de Janeiro². Nas oficinas, crianças e adultos – pesquisadoras e professoras – engajam-se em um processo de partilha e construção de conhecimentos e experiências em atividades que envolvem o planejamento, a produção e avaliação de programas televisivos de diversos gêneros, incluindo aí animações e anúncios publicitários.

Neste artigo, apresentaremos o planejamento e a produção de dois desenhos animados, *O Sonho de Iago* e *Jurassic Park III*, cujo processo de criação contou com a participação efetiva das crianças, professoras e pesquisadoras. Cabe salientar que essas atividades assumem relevância no interior da pesquisa por estarem abertas à experimentação e ao conhecimento, por parte de crianças e adultos, das condições de produção das animações, envolvendo desde o uso de aparatos tecnológicos, exigido pelas técnicas empregadas, até reflexões sobre as relações entre a tecnologia e a produção estética.

Cabe ressaltar ainda que mais do que construir um “saber fazer” ou uma competência técnica no campo da produção midiática, o que propomos, com a re-realização dos desenhos animados, é a abertura de espaços propícios a reflexões sobre as relações que crianças e adultos estabelecem com os textos midiáticos, não apenas na condição de espectadores, mas também como produtores. Sem dúvida, outros conhecimentos, distintos daqueles produzidos quando atuamos como audiência ou público, são construídos quando participamos dos bastidores de um programa, seja em sua idealização ou realização. Os diversos modos de conhecer e lidar com diferentes momentos da experiência midiática – incluindo aí o planejamento e a realização dos desenhos animados, cujos processos de produção passam a ser objetos de reflexão – são aspectos-chave da abordagem metodológica que delinea a investigação em foco. Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa que se define no cruzamento de dois vetores: a produção de conhecimento sobre a relação entre infância e mídia e a intervenção nas experiências construídas por crianças e adultos sobre a cultura midiática contemporânea.

Técnica, política e cultura: conceitos fundamentais para a educação na contemporaneidade

O filósofo Vilém Flusser (1998), em seu livro *Ensaio sobre a fotografia – para uma filosofia da técnica*³, propõe uma análise crítica da técnica tomando como referência o processo da produção fotográfica. No entanto, mais do que um específico objeto de estudo, a fotografia é utilizada por Flusser como recurso para dar visibilidade a uma questão de maior amplitude: a dimensão política da técnica. Essa questão é tratada, principalmente, no que se refere à produção de imagens, num contexto em que as imagens tornam-se, cada vez mais, linguagem hegemônica. A escolha da fotografia como centro de sua análise deve-se ao fato de a mesma constituir o protótipo de um novo modo de produção cultural, que não somente torna possível uma nova forma de registro do mundo, mas é também desencadeadora de modos diferentes de organização do pensamento, bem como das próprias relações humanas, que passam, então, a pautar-se na relação “homem-aparelho”. É o que nos esclarece Arlindo Machado, em sua apresentação à edição portuguesa da referida obra:

É com a fotografia que se inicia, portanto, um novo paradigma na cultura do homem, baseado na automatização da produção, distribuição e consumo da informação (de qualquer informação, não só da visual), com conseqüências gigantescas para os processos de percepção individual e para os sistemas de organização social. Mas é com as imagens eletrônicas (difundidas pela televisão) e com as imagens digitais (difundidas agora no chamado ciberespaço) que essas mudanças se tornaram mais perceptíveis e suficientemente ostensivas para demandar respostas por parte do pensamento filosófico (1998: 11).

O conceito de *aparelho* é construído por Flusser com fins de distinção do conceito de instrumento. Enquanto o instrumento é visto como um objeto cuja função consiste no prolongamento ou mesmo na simulação de um órgão do corpo humano que serve para o trabalho, o aparelho é entendido pelo autor como sendo um *brinquedo que simula um dado tipo de pensamento* (1998: 23). Numa primeira visada, o aparelho fotográfico – como outras modalidades de câmeras – poderia ser classificado como um instrumento, na medida em que tem também por objetivo a simulação do olhar humano. No entanto, essa classificação é insuficiente, na medida em que os aparelhos simulam não apenas um órgão, mas uma forma de pensamento. A diferença entre eles estaria no fato de que, enquanto os instrumentos têm sua utilização circunscrita à decisão humana, os aparelhos são objetos dotados de uma significativa autonomia, relativizando, assim, sua adequação à vontade humana.

Flusser não está querendo dizer, com isso, que os aparelhos sejam um produto “supra-humano”; ao contrário, os aparelhos, assim como as demais produções culturais, são vistos pelo autor como produtos construídos por sujeitos humanos e, por isso mesmo, inseridos nas distintas formas em que se dão as relações sociais, como expressão de sua política, economia, estética etc. A fim de reforçar o imbricamento das produções técnicas com as diferentes esferas da experiência humana, Flusser aplica o conceito de aparelho não somente aos objetos de que fazemos uso em nosso cotidiano – máquina fotográfica, televisão, computador, forno de microondas –, mas estende-o também aos aparelhos administrativos, jurídicos, políticos, etc., buscando recuperar a consciência de que uma imagem não pertence isoladamente ao campo estético, cognitivo ou político. Independentemente do contexto em que se encontra – uma revista científica, um jornal ou uma revista de modas –, a imagem congrega, em si, todas essas instâncias, isto é, propõe e expressa conceitos estéticos, científicos e político, entre outros.

O que caracteriza os aparelhos e, principalmente, os diferencia dos demais objetos culturais é o fato de que estes são *programados*, isto é, são dotados de um arcabouço conceitual e simbólico inscrito previamente ao seu funcionamento. Enquanto os instrumentos serviam para transformar a natureza através do trabalho – no sentido da crítica marxista –, os aparelhos surgem para modificar a própria vida humana, na

medida em que as transformações que operam situam-se prioritariamente no plano simbólico. Um aparelho pode ser considerado um objeto que produz significados. No caso da fotografia, o que é produzido é mais do que a superfície materializada no papel, incluindo o significado do que foi ali apresentado, ou seja, conceitos – de luz, cor, perspectiva, etc. – transformados em imagem e vice-versa.

De acordo com Flusser, a produção de objetos simbólicos não é uma atividade recente, considerando os inumeráveis escritores, pintores, dramaturgos que, há muito, problematizam nosso cotidiano com suas obras. O diferencial está em que o uso do aparelho traz à tona um novo tipo de produção, em que o homem se integra ao aparelho, sendo este, agora, parte efetiva do processo de criação. Isso denuncia, na compreensão do autor, uma ruptura na esfera cultural cujas dimensões se amplificam a todas as esferas da vida humana, e que, por isso mesmo, demanda a formulação urgente de uma crítica comprometida em desvelar essa nova condição de produção, “uma reflexão densa sobre as possibilidades de criação e liberdade numa sociedade cada vez mais programada e centralizada pela tecnologia” (Machado In: Flusser, 1998: 13).

Acoplado ao aparelho, o fotógrafo está mais próximo do funcionário que do artista. Esta afirmação é trazida por Flusser a partir da sua polêmica tese de que todo aparelho, em virtude de sua preliminar programação, apresenta um número finito de possibilidades de combinações, esgotáveis, uma vez que a totalidade dessas combinações precisa ser prevista no ato da programação. Embora o *continuum* intermitente das inovações tecnológicas coloque em xeque a tese flusseriana da finitude da programação dos aparelhos, essa mesma tese se redimensiona ao problematizar as possibilidades de criação num contexto em que esta – a criação – passa a se dar indissociada do uso de “aparatos tecnológicos e deles tirar proveito sem que aquele que o utiliza tenha a menor idéia do que se passa nas suas entranhas” (Machado In: Flusser, 1998: 12). Ou seja, é possível fotografar ou filmar sem conhecer os mecanismos internos que processam as imagens fotográficas ou audiovisuais. A automatização desses aparatos – foco automático, filmes que dispensam ajustamento de luz, som mixado ou *sampleado* – faz com que o processo de produção fique reduzido ao simples apertado de botões, descomprometendo, com isso, o produtor de conhecer efetivamente aquilo que produz. Do mesmo modo, o resultado desse tipo de produção é recebido por seus espectadores na sua condição de produto, cuja percepção dispensa conhecer seu processo de realização.

Para aprofundar essa abordagem, Flusser recorre ao conceito de *caixa preta*, conceito originário da eletrônica que designa a parte complexa de um circuito que, para simplificação de seu desenho, é omitida e substituída por uma caixa vazia onde se escreve apenas o nome geral do circuito omitido. A caixa preta é um dispositivo fechado e lacrado, cujo interior é inacessível e só pode ser intuído, posto que fundamental é saber o que tem dentro sem abri-la. Há uma parte do processo que

escapa ao produtor; ele pertence exclusivamente ao aparelho – à sua programação. Questionando o significado da criação na era dos aparelhos, o autor retoma o conceito marxista de alienação e o transpõe do mundo do trabalho industrial para a esfera da produção cultural, num contexto que classifica como pós-industrial – não mais pautado na produção de objetos, mas na produção de informações e significados.

A perspectiva da liberdade no contexto da produção da informação coloca-se, de acordo com Flusser, sob duas condições. A primeira, de caráter pragmático, implica na superação das possibilidades pré-inscritas ao aparelho em sua programação. Nesse caso, o fotógrafo não somente conquistaria sua dimensão de artista, como também colocaria em xeque todo um sistema de programação. A segunda, de caráter filosófico, está ligada à construção de uma efetiva reflexão acerca desse tipo de produção, com vistas a elaborar categorias apropriadas para a compreensão de uma cultura desencadeada por esse tipo de intervenção técnica. Nesse aspecto, a preocupação de Flusser aproxima-se das prerrogativas trazidas por Walter Benjamin (1987) em sua análise das transformações da produção artística desencadeadas pela era da reprodutibilidade técnica: a construção de uma reflexão voltada para a ética e para a politização da produção cultural, inapropriável pelos signatários da opressão, sejam estes os fascistas contemporâneos de Benjamin, sejam os “tecno-capitalistas” indicados por Flusser, cujo estabelecimento de poder passa pelo monopólio do saber tecnológico.

Comprometido com a construção desse tipo de reflexão, o presente estudo busca analisar a relação de crianças e adultos com a recepção e a produção de desenhos animados no âmbito de uma pesquisa-intervenção no espaço escolar. É neste contexto que os profissionais da educação devem se manifestar, analisando os desafios que se impõem hoje para a democratização do acesso e do uso criativo dos aparatos tecnológicos no mundo contemporâneo. Assim sendo, vale destacar os modos como adultos e crianças posicionam-se frente aos aparelhos e, por conseguinte, frente às questões técnicas por eles demandadas. Quando comparamos o modo como crianças e adultos se apropriam dos aparatos técnicos, logo nos damos conta de que, para a criança, o aparelho é um brinquedo, um convite ao jogo. O aparelho é um objeto pouco facultado a elas por parte dos adultos, ou, quando facultado, regido por critérios diferentes daqueles a partir dos quais os adultos os evocam. Em que circunstâncias máquinas fotográficas, câmeras de vídeo, videocassetes, computadores são colocados à disposição das crianças? Será a televisão um dos aparelhos a que as crianças mais têm acesso? Como problematizar seu funcionamento? Qual o sentido, para a criança, dos produtos culturais voltados para ela? Como interagem com os desenhos animados que assistem na TV? O que aprendem? Que valores sociais permeiam as narrativas televisivas? Como se dá a produção da subjetividade infantil a partir dos personagens da TV? Nosso propósito é enfrentar algumas destas questões na pesquisa-intervenção que relatamos a seguir.

Duelos entre titãs: suspense, violência e fama como estratégias discursivas advindas dos textos midiáticos

Com técnicas e histórias distintas, as duas animações produzidas possuem enredos muito próximos, nos quais as crianças assumem os papéis de heróis destemidos em invencíveis batalhas travadas contra monstros poderosos. A primeira delas, *O sonho de Iago*, se origina do sonho de um dos meninos da turma, contado em detalhes em sala de aula. Sua história trata das façanhas do menino Iago – ao mesmo tempo personagem e autor – em suas batalhas contra um monstruoso *Alligator*. Com a ajuda de seu poderoso cão Rottweiler, o menino enfrenta com coragem a fúria do terrível réptil, que é finalmente por ele derrotado e destruído. Tecido a partir do diálogo estabelecido entre o menino e uma das pesquisadoras, o texto dessa história delinea-se ao longo das interlocuções que permitem a construção das cenas e dos personagens e, neste sentido, escapa do fluxo de uma narração de uma história propriamente dita, com princípio, meio e fim.

Iago: Olha, eu sonhei, eu sonhei que eu tava dentro de uma lagoa. Aí, quando, quando a água tava se mexendo assim, tava se mexendo. É. Eu tava tomando banho na lagoa mesmo. Aí, aí, quando levantou. Eu vi uma coisa assim estranha. Aí, quando veio por baixo de mim, me mordeu. Aí, me puxou pra debaixo d'água. E começou a me puxar.

Raquel: Que coisa foi essa?

Iago: Era um Alligator.

Raquel: Um Alligator!

Iago: É. O bicho tinha 30 metros.

Raquel: Nossa!

Iago: E ele pesava 50.000 quilos.

Raquel: E como você encarou esse bichão?

Iago: Eu tava com um arpão. Eu joguei o arpão dentro da boca dele. E aí não adiantou nada.

Raquel: Ah! Também um bicho tão grande assim, né?

Iago: É. Mas quando eu tinha uma coisa, eu peguei ele assim pela boca, fechei a boca dele, tirei minha perna da boca dele, assim oh! Quando eu peguei o rabo dele. Eu peguei o rabo dele e puxei pra fora d'água. Aí, comecei, só que ele mordeu, me puxou pra água de novo.

Raquel: Nossa Senhora!

Iago: Aí, até que veio um ... É... Aí, veio, aí veio um Rottweiler. O bicho era fortíssimo. Aí, o bicho... Olha o tamanho dos músculos do meu Rottweiler! (Iago mostra os seus músculos) O bicho era assim, enorme! O meu Rottweiler era assim.

Raquel: O Rottweiler? O Rottweiler era seu amigo?

Iago: Era. Eu era dono dele. Até que ele mordeu o rabo do crocodilo. Ficou balançando, balançando, balançando, ele jogou o crocodilo pra água.

Raquel: Nossa! E aí você conseguiu se salvar.

Iago: Não! O crocodilo quebrou a porta. Caramba! O bicho era fortíssimo! Aí o Alligator mordeu. Aí até que eu tinha uma arma, que eu peguei uma espingarda. Eu mirei na boca do Alligator. Aí, boom! Explodiu o Alligator. Aí, depois, aí depois, eu fui pra casa pra ir dormir. Aí quando eu acordei, meu sonho acabou.

O suspense como recurso utilizado por Iago para acentuar a aventura, conferindo à sua história o caráter de façanha aproxima e muito sua narrativa de um filme de ação ou desenho animado. Como podemos observar, esse recurso aparece exatamente nas situações críticas da história, seja para anunciar um personagem, seja para enfatizar a coragem do herói-menino. Isso se explicita no momento em que Iago introduz o vilão na trama e, por conseguinte, incrementa o tom da ameaça que realça a ação e a aventura, elementos indispensáveis para a composição de seu herói: “–Eu tava tomando banho na lagoa mesmo. Aí, aí, quando levantou. Eu vi uma coisa assim estranha. Aí, quando veio por baixo de mim, me mordeu. Aí, me puxou pra debaixo d’água. E começou a me puxar”.

A introdução do personagem coadjuvante na história, o cão Rottweiler, também se realiza com o tom de suspense que Iago confere ao texto: “–Aí, veio, aí veio um Rottweiler. O bicho era fortíssimo. (...) Olha o tamanho dos músculos do meu Rottweiler! O bicho era assim, enorme! O meu Rottweiler era assim”. A forma que esse personagem assume aproxima-se muito à de personagens dos desenhos animados contemporâneos, como *Pokémon* e *Digimon*, em que os monstros são fiéis companheiros dos meninos-heróis Ash e Tai Kamiya, respectivamente. Assim como Ash e Tai são responsáveis pela performance de seus Pokémons e Digimons, através de treinamentos e “digievoluções”, Iago aparece como o dono do Rottweiler, o que lhe dá uma certa responsabilidade pelos feitos de seu companheiro.

Na parte final do texto, é também o suspense que desenlaça a trama, quando Iago se destaca como o herói destemido, aquele que, de fato, destrói o vilão, o Alligator. Nem mesmo o Rottweiler foi capaz de tamanha bravura. Iago, nesse trecho da história, confere acabamento ao seu herói, tornando-o o único responsável pela destruição do monstro e aquele que, com sua arma, aparece como o mais poderoso da trama.

Dando o tom do enredo da história e compondo seus personagens, o suspense é eleito por Iago como o principal elemento para a construção de sua narrativa, já que, se por um lado, acentua a periculosidade do monstro-inimigo, por outro, permite a composição de um herói à sua altura, em que poder e coragem são ingredientes

fundamentais. O suspense como estratégia discursiva é, sem dúvida, capturado dos textos midiáticos que circulam o cotidiano e o imaginário do menino Iago, ao mesmo tempo autor e herói da saga. A forma e o sentido, que ele confere tanto ao herói que cria quanto ao enredo em que este se insere, são frutos do diálogo mudo que trava com os heróis virtuais dos filmes de ação e dos desenhos animados que povoam seu imaginário.

Uma saga de dinossauros, intitulada *Jurassic Park III*, é o tema proposto pelas crianças para a segunda animação. Suzana, a professora responsável pela turma, comenta que a escolha desse tema tem origem no forte envolvimento das crianças com histórias sobre dinossauros. A modelagem de dinossauros com massinha, bem como os conhecimentos requintados sobre as diversas espécies e a complexa nomenclatura desses animais pré-históricos revelados pelas crianças são alguns dos argumentos apresentados por Suzana que justificam o interesse que demonstram na temática. Sobre esse assunto, Buckingham e Scanlon (2003) mostram as similaridades que aproximam os dinossauros dos Pokémons, uma vez que ambos envolvem um conhecimento enciclopédico, requisitado pela variedade de espécies, atributos e classificações que possuem. Além disso, são personagens que se dirigem a um público diversificado, sendo cobijados por meninos e meninas de diferentes grupos etários, e representam temas versáteis, haja vista a ambigüidade em torno de suas existências por estarem no limite entre o fato e a fantasia. Os autores destacam, ainda, a atividade de busca das crianças por conhecimento na esfera midiática, no sentido de construir uma taxonomia detalhada das mais diversas espécies, como um outro aspecto presente na proximidade existente entre dinossauros e Pokémons.

O primeiro passo da produção de *Jurassic Park III* é a construção de uma história coletiva, que também é marcada por processos de interlocução entre as crianças, as professoras e as pesquisadoras. Vale ressaltar que, ao longo do processo de criação da história, as crianças se inserem na trama como personagens, que, na maioria das vezes, aparecem como protagonistas, atribuindo a nós, adultos, apenas os papéis coadjuvantes, fato recorrente em grande parte das narrativas de filmes e desenhos animados contemporâneos.

Novamente, poder e coragem participam da composição dos heróis e estão associados à invencibilidade conferida aos monstros-inimigos. As crianças, sobretudo os meninos, se envolvem em disputas pelo lugar do herói dos heróis, conquistado por aquele que dominar as seguintes regras: o poder de destruição, realçado pelo uso e conhecimento de armas; a capacidade e a coragem de enfrentar os perigos, que se acentuam na medida em que a violência do agressor e o risco da ameaça também aumentam; e a conquista da fama. Isso é visível nas cenas criadas por Matheus e Iago, apresentadas a seguir.

Alexia: Aí, quando ele pisou, aí ele saiu correndo, correndo. Aí, quando eles pararam, o Matheus e a Joice, os dinossauros comeram eles.

Matheus: Ah! Eu não mato o dinossauro, não é?! Eu atiro quatro flechas vindo da garganta, entra na garganta dele...

Raquel: Então, o Matheus... Olha, o dinossauro tá correndo atrás de você, já tá com a boca aberta pra te, pra te comer. O que você faz?

Matheus: Eu fico parado, eu fico parado. Depois, quando ele me engole pronto. Quando ele me engole, da minha mão sai uns ganchos. Aí, depois eu faço assim com a minha mão e... Eu enfio no dinossauro e parto ele ao meio. Eu saio do dinossauro. E lá vem o Rex. Eu corto a garganta do Rex. Ele cai no chão.

Quando Iago entra em cena:

Iago: Oh, eu vou entrar com dois arpões, é claro, né? (...) Tinha dois velociraptors, quer dizer três. E eu tava com uma luva e eles não sabiam do que tinha dentro delas. Aí, eu joguei num velociraptor, mas veio mais um, trinta e nove depois. E depois veio mais quarenta e cinco.

Crianças: Um bando.

Iago: E depois eles caçam em bando, já que eles caçam em bando, eles vieram todos...

Raquel: Vieram todos, mas pra cima de você? Você não precisou da ajuda do Bruno Fernandes?

Iago: Não. Não precisava. Eu tinha mais arma. Minha luva tinha umas unhas, tirava assim, oh!

Raquel: Você não precisava da ajuda do Bruno?

Suzana: E você foi ajudar o Matheus pelo menos?

Iago: Eu arranhei eles (referindo-se aos dinossauros). Cada uma travava. Uma travava e a outra cortava a cabeça (reportando-se às unhas de sua luva).

Em meio a decapitações, arco-e-flechas, arpões, míssil, as crianças vão agregando à história cenas em que a violência – cada vez mais requintada – é o ingrediente indispensável para a atribuição de sentido à narrativa. Longe de admitir que esse fato seja resultante de atitudes ou desejos agressivos das crianças, salientamos aqui a presença da violência como estratégia que confere aventura à história. Ao estarem cientes de que têm em mãos o trabalho de elaboração do enredo para uma animação, as crianças, tomando como referência simbólica os textos midiáticos que atravessam seus imaginários, apostam no recurso à violência como forma de garantir fidedignidade a esse gênero discursivo. É, pois, no plano da imaginação que essa mesma violência aparece como linguagem lúdica que expressa e significa o tom emotivo do texto.

Um outro ponto a ser considerado na composição do enredo e dos personagens da história é a cobiça pela fama. A possibilidade de tornar-se famoso, como um dos aspectos do jogo em que os meninos se inserem para compor seus heróis, surge em função do contexto em que a história se produz e de suas possíveis conseqüências, já que seu propósito é dar origem a uma animação que, supostamente, pode dirigir-se a um auditório social muito mais amplo do que aquele onde nasce. Para os meninos, tornar-se famoso significa fazer de seus heróis os protagonistas da história e de si próprios os mais bem-sucedidos do grupo. Assim sendo, a inserção na esfera midiática, na condição de autores, produtores e protagonistas de uma animação, contribui, de certa forma, para que as crianças persigam esse ideal e as impulsiona a compor e a viver tais identidades na ficção e, por que não dizer, na vida.

De O sonho de Iago a Jurassic Park III: o processo de transformação das histórias em imagens

O *sonho de Iago* é a primeira história que deixa de ser apenas o relato de um sonho para ganhar o colorido de imagens, transformando-se em uma animação⁴. Uma vez pronto, assistimos e avaliamos o tão esperado desenho animado. Habitadas com a estética dos desenhos animados da TV, produzidos com alta tecnologia, as crianças ficam um pouco decepcionadas com as imagens de nossa animação, que aparecem sob a forma de seus próprios desenhos em movimento. A ausência de tridimensionalidade dos desenhos é a questão apontada pelas crianças como a principal falha presente na animação e sua principal diferença em relação aos desenhos animados veiculados pela televisão.



Figura 1: Cenas da animação – O sonho de Iago

Raquel: Vocês gostaram do desenho animado?
Crianças: Mais ou menos.
Raquel: Mais ou menos. Por que mais ou menos?
Criança: Porque tem que ter a cor de dentro dele.
Raquel: Ah! É porque os desenhos que foram lá pra televisão foram os desenhos que vocês fizeram, né? E na verdade esse é o primeiro desenho animado que a gente tá fazendo, né? Um dia, quem sabe, a gente não consegue fazer um desenho animado assim que seja mais parecido com um desenho animado da televisão?
Iago: É. Podia fingir que tinha pele e colocar por cima a pele e fazer um filme.
Raquel: Você gostou do jeito que ficou?
Iago: Você pede pra colocar umas pele de mentira pra fazer um filme.
Raquel: É? Tá faltando isso?
Iago: Pô!

As crianças fazem um apelo à tridimensionalidade quando reclamam a ausência de pele e cor nas imagens da animação. Isso remete ao que Art Clokey denomina por *Spatial Hunger* – o que significa “faminto de espaço” –, uma falha visual, reconhecida pela audiência, na animação bidimensional, que é superada pela tridimensionalidade ao atribuir à animação um senso de maior proximidade com o espaço do mundo real (Wells, 2003). Com “fome de espaço” – sobretudo daquele visualizado em animações tridimensionais, como *Toy Story*, *Shrek*⁵ e outras, – e em busca de uma técnica e estética alternativas às figuras planas de *O sonho de Iago*, as crianças recorrem à animação de massinha. É nesse instante que a idéia de produzirmos uma outra animação vem à tona. As sugestões quanto ao tema e à forma como a segunda animação deve ser produzida apontam para valores estéticos e conhecimentos sobre técnicas na produção de imagens – no caso, os desenhos animados –, construídos pelas crianças ao interagirem com os textos midiáticos na vida cotidiana. Tais conhecimentos, sem dúvida, são suscitados e postos em prova no momento em que as crianças se vêem como produtoras de imagens e tomam suas próprias produções como objetos de reflexão e crítica. Temos aí os desdobramentos da técnica nos modos de perceber e refletir sobre a configuração do real e a produção da cultura, tal como trazidos anteriormente na discussão das questões apontadas por Benjamin (1987) e Flusser (1998). As crianças, ao recorrerem a uma técnica em detrimento de outra com o intuito de se aproximarem mais de uma realidade representada por textos midiáticos com os quais interagem, estão construindo valores estéticos que participam dos modos como percebem o mundo, seja este concreto ou imagético, e definem o que é belo ou feio, perfeito ou imperfeito.

A tentativa de superar as falhas técnicas encontradas na primeira animação é o fato desencadeador da proposta de produção da animação seguinte. Dessa vez, a tridimensionalidade no processo de produção das imagens precisa ser alcançada e, para isso, as crianças propõem a confecção de bonecos de massinha como alternativa para a representação bidimensional dos cenários e personagens presentes em *O sonho de Iago*.

Iago: *Jurassic Park III*.

Raquel: Você quer que a gente faça esse desenho?

Iago: É, mas com pele.

Alexia: Pra gente, pra gente fazer, no caso de massinha, pra filmar e aí depois botar na TV.

Após a produção da história coletiva que dá origem ao enredo da animação, as crianças confeccionam os dinossauros e os personagens da saga com massinha de modelar, assim como montam os cenários com desenhos feitos por elas próprias das paisagens que ambientam as principais cenas da história.

A divisão do trabalho, processo no qual as crianças passam a escolher o modo de participar – se fazendo um dinossauro, um colega da turma, um vulcão ou uma floresta –, faz com que elas possam experimentar, de maneira consciente, uma das principais características do trabalho em mídia: a autoria coletiva frente à produção fragmentada.

Em seguida, passamos para a elaboração do *storyboard*, uma espécie de roteiro para a organização dos quadros que compõem as cenas, o qual conta com a participação efetiva de Suzana que desenha os personagens e suas ações em cada uma das cenas. Com esse roteiro, iniciamos a montagem das cenas, com os personagens, heróis e dinossauros de massinha, e os cenários construídos pelas crianças. Nessa etapa, com o uso de uma câmera fotográfica digital, Suzana e nós, pesquisadoras, tiramos fotos sequenciais das ações dos personagens, presentes em cada uma das cenas retratadas no *storyboard*. Essas fotos consistem em quadros que, uma vez dispostos em seqüência, compõem as cenas da história.

A ausência das crianças dessa etapa do processo de produção da animação justifica-se pelo fato de esta exigir um trabalho técnico exaustivo, acentuado pela falta de armação nos bonecos de massinha para dar-lhes mobilidade e sustentação. Assim, cada cena, para ser montada, depende de uma contínua movimentação dos bonecos no interior do cenário. Esse trabalho demanda muitas horas de concentração, para nós, fora do tempo dedicado ao trabalho direto com as crianças e, para a professora, muitas vezes para além de seu horário de trabalho. Embora as crianças não tenham participado efetivamente dessa parte da produção, tomamos o cuidado de proporcionar-lhes oportunidades de lidar com essas minúcias da produção⁶.

Por fim, as fotos digitais correspondentes às cenas são organizadas e animadas no computador. Com movimento e som, dinossauros e heróis ganham vida e a história das crianças transforma-se, de fato, em uma animação⁷.

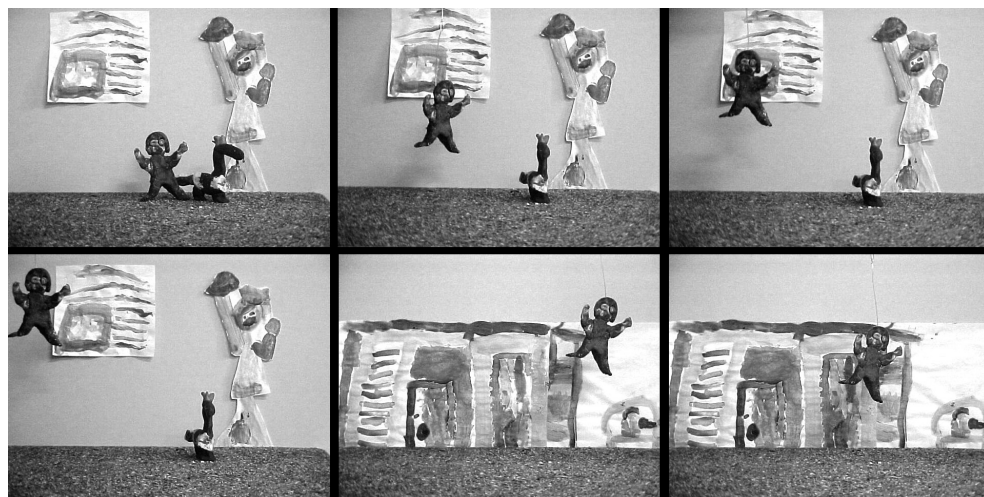


Figura 2 – Jurassic Park III

Tais experiências, tecidas ao longo dos processos de produção de ambas as animações, trazem aprendizagens que abarcam conhecimentos relacionados tanto à produção de uma imagem técnica quanto a como cada um de nós, crianças e adultos, imersos no mundo contemporâneo e mediados por textos midiáticos, se posiciona, de modos singulares, diante dessa cultura imagética e, assim, se transforma no diálogo com narrativas e técnicas ao longo desse engajamento lúdico com formas de representar e dar sentido à realidade, que vão desde a criação de uma história até a sua transformação em imagens.

A pesquisa-intervenção e sua dimensão política no campo da educação de crianças

A pesquisa-intervenção aqui apresentada tem como característica principal ser uma experiência compartilhada entre crianças e adultos, podendo ser discutida a partir da seguinte questão: *é possível transformar nossa relação com os produtos de mídia, tendo como eixo para reflexão um olhar atento sobre uma ação conjunta e planejada entre crianças e adultos que resolvem avaliar a sua própria relação com a TV e, a partir desta experiência, criar um produto de mídia?* Propor este caminho é optar por uma análise desta experiência de pesquisa como uma ação educativa e política pautada nas relações entre pessoas para a produção de conhecimento, ou seja, fazer educação e política como condição para a realização da cultura como bem comum.

Propor tal empreitada exige, da parte do adulto, uma grande disponibilidade em querer avaliar a cultura da mídia através do olhar da criança, ou seja, significa deixar em suspensão aquilo que o adulto julga saber sobre este assunto e construir um conhecimento que exige um outro ângulo de visão. Em outras palavras, exercitar uma escuta sincera e querer de fato conhecer o que a criança sabe sobre a cultura da mídia. Ao mesmo tempo, no que diz respeito à criança, é lançada uma expectativa em relação ao seu saber que estimula o seu “querer dizer”, base para uma verdadeira troca de experiências: assim, adultos e crianças se deixam revelar em suas diferenças para expor suas singularidades.

Evidentemente, não se trata apenas de ter crianças e adultos trabalhando juntos para que essa proposta educativa aconteça. Trata-se, verdadeiramente, da qualidade das relações que se estabelecem entre adultos e crianças no desenvolvimento de um projeto comum. Mas, trata-se também do desejo de adultos e crianças exercitarem uma ação política sensível, tendo como ponto de partida o enfrentamento e a escuta atenta de seus modos plurais de existir e de suas diferenças. A melhor maneira de nos prepararmos para a ação política sensível é realizando a própria ação. Portanto, crianças e adultos se tornam capazes politicamente agindo no mundo, estabelecendo em conjunto metas para alcançarem objetivos que, embora, comuns, permitem, ao mesmo tempo, ao longo do processo de sua realização, a expressão e a revelação de suas singularidades. O agir humano é uma atividade que não se separa do pensar e do ser, revelando as condições de diferença e de singularidade, entre adultos e crianças, necessárias para o surgimento do novo.

Tendo em mente esta abordagem conceitual sobre o agir humano⁸, passamos a entender a construção de imagens com crianças como uma possibilidade de inseri-las em uma ação política que leva à reflexão da própria produção da mídia, suscitando-lhes uma outra postura que não apenas a de espectador, além de recuperar a visão crítica da linguagem televisiva enquanto um saber representativo de uma época. Esta postura de agir no mundo exige a produção de um saber desinteressado, contingente e imprevisível. Um saber que não está determinado a priori, mas que se revela no acontecimento. Eis o grande desafio que esta proposta de pesquisa-intervenção assume e que estamos neste texto buscando explicitar através da abordagem metodológica adotada.

Ressaltamos que esta pesquisa-intervenção apresenta uma metodologia na qual as crianças são convidadas a construir conhecimentos sobre as práticas sociais e sobre suas representações tecidas nas interações com a televisão, expressando-as na linguagem audiovisual. O uso da animação, nessas circunstâncias, desencadeou um estranhamento bastante produtivo àquilo que se torna hábito na esfera do cotidiano, conduta que usualmente não é julgada pelo pensamento reflexivo. Estranhar o familiar é inserir nas práticas sociais cotidianas o que agrega diversidade, ou seja, observar o que ainda não foi visto, pensar sobre aquilo que ainda não foi pensado.

Ao entrarem em contato com as imagens da animação produzidas por eles mesmos, adultos e crianças são capazes de levantar questões antes não levantadas, instaurando um distanciamento em relação à produção realizada, que incentiva o olhar crítico sobre suas atitudes, sentimentos e representações. Em suma, crianças e adultos experimentam uma situação que os fazem despertar a atenção para questões relativas à mídia que antes não percebiam, construindo novos sentidos para o seu papel social não apenas como espectador, mas também como sujeitos que participam ativamente da história de uma época.

Criar um discernimento sobre os processos interativos entre crianças e adultos na produção da cultura da mídia é nos sabermos livres para pensar e narrar outras histórias possíveis sobre a experiência com os meios de comunicação na contemporaneidade. Uma resposta alternativa à *mesmice* e à alienação, que a mídia tem nos oferecido com muita frequência, é refletir sobre os próprios processos mentais que estão em jogo quando somos espectadores. Desse modo, o uso de técnicas de animação em oficinas com crianças pode se constituir em um importante desencadeador de reflexões sobre as práticas sociais e representações de crianças e adultos sobre suas interações com a televisão, propiciando outras formas de compreender e se posicionar de modo singular frente a situações que se apresentam, cada vez mais, como absolutas.

Raquel Gonçalves Salgado

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (Rondonópolis)

Rita Marisa Ribes Pereira

Professora da UERJ

Solange Jobim e Souza

Professora da PUC-Rio

Notas

1. Esta pesquisa realizou-se ao longo de um ano letivo, através de encontros semanais, de aproximadamente duas horas, na turma em questão.
2. Essa instituição abarca crianças de 3 a 6 anos, cujos pais, na grande maioria, são porteiros de prédios e comerciários da região circunvizinha. A proposta desta instituição é articular o trabalho pedagógico com a produção cultural e o lazer. Nesse sentido, o lúdico é considerado como o eixo principal das atividades pedagógicas.
3. Publicado no Brasil com o título *Filosofia da caixa preta – Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
4. Para esta atividade, contamos com o apoio técnico de uma profissional da área de animação, Patrícia Alves Dias, responsável pela coordenação de todo o processo de transformação da história em imagens. Após definirem as partes mais significativas do sonho de Iago e conhecerem a técnica de animação, as crianças se dividem em grupos e desenham as cenas mais marcantes em cada parte da história. Por fim,

Patrícia reúne todos os desenhos feitos pelas crianças e os organiza em imagens com movimento e som.

5. Exemplos de animação tridimensional produzida através de computação gráfica, de grande sucesso nos últimos tempos, cujos produtores são, respectivamente, os estúdios Pixar, de Walt Disney, e Dreamworks.

6. Para tal, convidamos a professora Ana Elizabete Lopes para uma visita na turma, com a finalidade de mostrar como se dá o processo de conferir movimento às imagens através da manipulação de brinquedos de ilusão óptica.

7. Felipe Abrantes foi o responsável técnico pela organização e animação das fotos no computador e Newton Cardoso, o responsável pela trilha sonora.

8. Estas questões conceituais sobre ação política e o agir humano podem ser discutidas a partir das seguintes obras de Hannah Arendt: *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998; *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 2. ed., v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUCKINGHAM, D. e SCALON, M. (orgs.). *Education, entertainment and learning in the home*. Buckingham e Philadelphia: Open University Press, 2003.

FLUSSER, V. *Ensaio sobre a fotografia – para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

WELLS, P. *Understanding animation*. London e New York: Routledge, 1998.

JOBIM E SOUZA, S.; PIRES, M. C. M. e HAMANN, F. P. *Juro que vi... Lendas brasileiras: adultos e crianças na criação de desenhos animados*. Multirio – Empresa Municipal de Múltiplos Ltda. Prefeitura do Rio de Janeiro, 2004.

JOBIM E SOUZA, S. e GAMBÁ JUNIOR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: Jobim e Souza, S., *Educação @ Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SALGADO, R.; PEREIRA, R. M. R. e JOBIM E SOUZA, S. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 65, pp. 9-24, jan./abr., 2005.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-intervenção realizada com crianças pré-escolares acerca da sua relação com a mídia. Experimentando a condição de serem espectadores e produtores de mídia, crianças, educadoras e pesquisadoras transformaram histórias em audiovisuais, construindo neste processo uma consciência crítica do uso da técnica na produção de desenhos animados. Este texto analisa a produção de duas animações e as reflexões vivenciadas ao longo do seu processo de realização, dando visibilidade aos modos como as crianças, na sua relação com a mídia, constroem valores éticos e estéticos e referenciais cognitivos e lúdicos. O foco na dimensão política dos procedimentos técnicos e no papel preponderante do contexto escolar é destacado pelo caráter de intervenção da pesquisa.

Palavras-chave

Infância; Educação; Mídia; Técnica.

Abstract

This work shows results from an intervention research conducted with preschool children and aims to discuss their relationship with the media. Passing through the condition of being audience and producer, children, teachers and researchers constructed a critical view about the media and its technical processes that allow changing stories into audiovisual narratives. This article concerns to the production of two animations and the reflections on their making-of process, highlighting the ways the children construct ethical and aesthetical values as well as cognitive and play references in their relationship with the media. The focus on the political dimension of the technical procedures and on the principal role of the educational context is highlighted by the interventional aspect of the research.

Key-words

Childhood; Education; Media; Technique.