

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

THALYTA BOTELHO MONTEIRO

**CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE ARTE:
A EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DA
CRIANÇA EM CONTEXTO CAMPESINO**

**VITÓRIA
2013**

THALYTA BOTELHO MONTEIRO

**CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE ARTE:
A EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DA
CRIANÇA EM CONTEXTO CAMPESINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste.

**VITÓRIA
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THALYTA BOTELHO MONTEIRO

**CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE ARTE:
EXPERIÊNCIA E NARRATIVA NA FORMAÇÃO DA
CRIANÇA EM CONTEXTO CAMPESINO.**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 28 de maio de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Shutz Foerst
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Instituto Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rita Luciana Berti Brendariolli
Universidade Estadual Paulista

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M775c Monteiro, Thalyta Botelho, 1984-
Cinema de animação no ensino de arte : a experiência e a
narrativa na formação da criança em contexto campestre / Thalyta
Botelho Monteiro. – 2013.
209 f. : il.

Orientador: Gerda Margit Schütz Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Arte - Educação. 2. Animação (cinematografia). 3. Educação. 4.
Educação rural. 5. Desenho animado. 6. Tecnologia. I. Foerste, Gerda
Margit Schütz . II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

A meu esposo, a meus pais e amigos, a Deus e às crianças e funcionários da EMEF "Santa Isabel".

AGRADECIMENTOS

Ao longo de trinta quartas-feiras fui recebida com sorrisos e abraços por aqueles que depositaram confiança nesta pesquisa. Este espaço é pequeno para agradecer o bem que me fizeram.

À diretora Eliana de Deus, à Magna, à Elisangela, minha companheira de trajeto, à Deomira, à Jacimara, à Aline e à Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Isabel”, por tamanho carinho e dedicação.

À professora Kátia, pelas inúmeras contribuições desde a ampliação do tempo à produção do áudio, da trilha sonora da animação.

À professora Rebeka, profissional e amiga, que em função da pesquisa perdeu sua identidade e seu título de professora de Arte, por me abrir as portas de sua casa e me acolher por inúmeras vezes, por me dar seu ombro e também conselhos, por ser minha cúmplice e compartilhar comigo todos os momentos.

A Adriely, Bruno, Carlos, Daniela, Eduardo, Felipe, Joilson, Kaiki, Kamily, Letícia, Lucas, Maria Victória, Paulo, Reinam, Thacila, Thaynara e Vinícius e a todos os responsáveis por esses pequenos animadores.

A Fernanda Camargo e Maria Angélica Vago, pela amizade e companheirismo.

Ao grupo de pesquisa Imagem, Infância e Tecnologia, pelas contribuições acadêmicas.

A Priscila Chisté, Priscila Lorena e Rosimeire, pela presença mesmo na correria diária.

Ao DokKoll, grupo de pesquisa da Universidade de Siegen-Alemanha, e principalmente aos professores PhD Dr. Imbke Behnken e Dr. Bernd Fichtner, pelas contribuições durante minha visita à Alemanha para apresentação da pesquisa.

A todos os colaboradores do curso de Artes Visuais na modalidade a distância e principalmente a Dulcemar, Inah, Icleá, Abinair e Dianni.

À turma 25 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela amizade e pelas vibrações.

A Catarina Dallapícola, Valéria Fadini, Giovana Barbosa, Rose Baiana, Andréia Ramos, Gisele De Nadai e Fabrícia Fafá, pelo companheirismo no desenrolar deste trabalho.

A meus pais, Elza e Cleomar, por tolerarem a distância e a mudança de endereço ocorrida neste período.

À professora Gerda, mais do que minha orientadora, pelo incentivo, carinho e dedicação.

Aquele que suportou todas as situações: estresses, choros, risos de alegria e nervosismo, mudança, ausência mesmo na presença em momentos inenarráveis, pela paciência, pelo amor dedicado, pela tolerância, pelo apoio, pelo colo, por existir em minha vida, Rodrigo Muniz.

A todos os que compartilharam direta ou indiretamente para esta conquista.

Muito obrigada!

O essencial é invisível aos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry (O Pequeno Príncipe)

NOTA AO LEITOR

Esta dissertação traz uma abordagem diferenciada, cujo intuito é aproximar a pesquisa acadêmica do diálogo com o cinema, principalmente o cinema de animação. Utilizamos uma estrutura similar à de criação de roteiro, para apresentar as discussões desta pesquisa. Assim, os “capítulos” serão chamados de “Sequências” (Seq.), os “subcapítulos” de “Cenas” (Sc.¹) e os subitens de “Takes” (Tk.).

Nos roteiros de cinema, as “Sequências” são o todo da ação, o enredo, a história contada linearmente; as “Cenas” são os acontecimentos e esclarecimentos dentro dessas histórias; já os “Takes” são as repetições das cenas ao serem gravadas, com a finalidade de estabelecer a melhor imagem na ilha de edição. Não é finalidade de esta dissertação criar um texto de roteiro, pois entendemos que sua linguagem exige tamanho detalhamento que o tornaria, uma leitura extensa e talvez cansativa, o que aqui não caberia. Em virtude também do tempo, optamos apenas pela estruturação e por um “gostinho” dos procedimentos usados no cinema.

¹ Sc. representa a sigla de cena, obtida pela palavra inglesa scene.

RESUMO(Sinopse)

A dissertação “Cinema de Animação no Ensino de Arte: Experiência e Narrativa na Formação da Criança em Contexto Campesino” insere-se na linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Objetiva analisar como a experiência coletiva (*Erfrahrung*) e a experiência individual (*Erlebnis*) se manifestam no processo de produção de cinema de animação, em especial na formação das crianças, quando passam de espectadoras a autoras/produtoras. Pretende também analisar como essas experiências são expressas em suas narrativas orais e visuais. Mediada pela imagem em movimento, a pesquisa analisa as narrativas das crianças e suas manifestações de experiência, que engendram o aprendizado escolar e também suas vivências sócio-histórico-culturais. Nessa abordagem, dialoga com Walter Benjamin, investigando o conceito de "experiência" e "vivência" ampliado pelas reflexões de Vigotski sobre mediação, apropriação, criação e imaginação. A interlocução com Manuel Jacinto Sarmiento amplia concepções acerca do conceito de criança/infância, dimensionando-a como ser social ativo/participativo, inserida numa sociedade e numa cultura. Com base nesse aporte teórico, a pesquisa desenvolve-se nas aulas de Arte da turma de 2.º ano, do ano letivo de 2012, da Escola Campesina "Santa Isabel", localizada em Domingos Martins, Espírito Santo. Mediante uma pesquisa colaborativa, na qual participam as crianças, a professora regente de classe, a comunidade escolar e a pesquisadora, as crianças produzem cinema de animação, com a técnica *stop motion*. Manifestam suas experiências individuais e coletivas e ampliam suas vivências quanto à fruição, produção e relações dos sujeitos crianças diante das mídias digitais com seus pares, apropriando-se da linguagem artística e constituindo-se como autoras/produtoras. Nesse sentido, ao discutirem os conceitos cinematográficos, como modelagem, sequência de imagens, captura e edição de vídeos, as crianças ampliam significativamente as experiências e assumem lugar de protagonismo na produção de conhecimento. Dessa forma, a pesquisa constata aumento significativo da experiência que perpassa a produção de uma animação às relações construídas, vivenciadas e estabelecidas pelo ato criador.

Palavra-chave: Educação. Cinema de Animação. Tecnologias. Arte-Educação. Desenho Animado.

ABSTRACT (Sinopse)

The masters' thesis "Animated Cinema in Arts Teaching: Experience and Narration in the Child's Formation" is inserted in the Education and Language Research Area of the Post-Graduation Program of Education of the Universidade Federal do Espírito Santo. It aims at analyzing how collective experience (*Erfrahrung*) and individual experience (*Erlebnis*) are expressed in the process of animated movies production, in particular in children's formation, in which they go from the audience to the authors/producers' place. It also intends to analyze how these experiences are expressed in their oral and visual narratives. Mediated by the moving image, the research analyzes the narratives of children and their demonstrations of experience that engender the school learning and, also, their social-historical-cultural livings. This approach dialogues with Walter Benjamin as it investigates the "experience" and "living" concepts, broadened by Vigotski's reflections on mediation, appropriation, creation and imagination. The interlocution with Manuel Jacinto Sarmiento broadens conceptions of the child/childhood concept, approaching it as an active/participating social being, inserted in a society and in a culture. From this theoretical support, this research develops in Arts classes of the 2nd grade class, throughout the year of 2012, in the Rural School "Santa Isabel", in Domingos Martins, Espírito Santo. By a collaborative research, in which children, the class's responsible teacher, the school community and the researcher participated, the children produced animated cinema, with the "stop motion" technique. They demonstrated their individual and collective experiences and broadened their livings concerning fruition, production, and relations of children subjects against the digital media with their pairs, appropriating the artistic language and becoming authors/producers. In this sense, as they discussed the cinematographic concepts, such as modeling, images sequencing, videos recording and editing, children meaningfully broadened their experiences and took on a leading role in the knowledge production. Hence, we noticed a sensible increase of the experience that crosses an animation's production for the built, lived and established relations by the creating act.

Keywords: Education. Animated Cinema. Technologies. Education-Art. Cartoon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Espírito Santo destacando o município de Domingos Martins.	37
Figura 2 - Sujeitos da pesquisa: alunos do 2.º ano da EMEF “Santa Isabel” com a professora de Arte, Rebecka.	43
Figura 3 – Gráfico representativo dos dados obtidos pelo questionário.	45
Figura 4 – Gráfico representativo dos dados obtidos pelo questionário.	45
Figura 5 – Gráfico representativo dos dados obtidos pelo questionário.	46
Figura 6 – Cena da animação <i>Fantasmagorie</i> , criada em 1908.	66
Figura 7- Exibição da animação "A Batalha dos Vegetais"	127
Figura 8- Manuseio dos Brinquedos ópticos mecânicos.	132
Figura 9- Da direita para a esquerda, Adrielly, Daniela e Kamily conversando sobre os thaumatropes.	134
Figura 10- Quadro do flipbook de Kaiki.	137
Figura 11- Quadro do flipbook apresentado para as crianças.	137
Figura 12- Reinam analisando seu flipbook.	139
Figura 13- Flipbook elaborado pelas crianças.	140
Figura 14- Lucas observando o zootrope e a tirinha animada que construiu. Zootrope feito com base giratória para ficar na escola.	142
Figura 15- Kaiki observando a tirinha animada que fez em seu zootrópio construído com papel e CD.	144
Figura 16- Story Board de Letícia sobre a Animação "Viagem dos Amigos" ..	148
Figura 17- Daniela modelando os personagens de sua animação "1 Dia na Escola".	151
Figura 18- Modelagem dos personagens e cenários.	152
Figura 19- Montagem do fundo infinito e do cenário para a captura das imagens.	155
Figura 20- Captura das imagens da Animação "Skatistas" ..	156
Figura 21- Organização dos materiais e montagem dos cenários.	163
Figura 22- Movimentação dos personagens - stop motion - realizado por Vinícius e Maria Vitória.	163
Figura 23- Quadros da vinheta da animação "Viagem dos Amigos" elaborada por Paulo, Maria Victória e Bruno.	164
Figura 24: Gráfico referente aos programas de edição de imagens.	165
Figura 25- Gravação do áudio com a professora Kátia Effgen.	168
Figura 26- Animadores de "Skatistas" recebendo os DVDs.	173
Figura 27- Animadores de "1 Dia na Escola" recebendo o DVD.	173

LISTA DE SIGLAS

ANPAP	Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
E@D	Educação à Distância
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
DVD	Digital Versatile Disc
MSN	The Microsoft Network
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SEQ.	Sequência
SC.	Cena
TK.	Take
TV	Televisor
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UPA	United Productions of America
2D	Duas dimensões
3D	Três dimensões

LISTA DE FILMES E DESENHOS ANIMADOS

A Batalha dos Vegetais

A Maior Flor do Mundo

Branca de Neve e os Sete Anões

Cassiopéia

Caverna do Dragão

Fantasmagórie

Fuga das Galinhas

Leão das Montanhas

Lippi e Hardy

Mickey

O Kaiser

O Rei Leão

Pantera Cor de Rosa

Pica-Pau

Piratas Pirados

Sinfonia Amazônica

Smurfs

Snoop

Tom e Jerry

Toy Story

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SC. 1 – EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL	14
SC. 1, TK. 1 – CAÍ DE PARAQUEDAS...	15
SC. 1, TK. 2 – A ENTRADA DO CINEMA DE ANIMAÇÃO	16
SC. 1, TK. 3 – A OPORTUNIDADE E O DESAFIO	18
SC. 2 – RESSIGNIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: DELINEAMENTO INTRODUTÓRIO DO CONTEXTO E METODOLOGIA	22
SC. 3 – A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
SEQ. 1 – A ARTE, A CRIANÇA E A TECNOLOGIA: OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS	27
SEQ. 1, SC. 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE CONTEXTO	29
SEQ. 1, SC. 2 – HISTÓRIAS E CENÁRIOS DA PESQUISA	33
SEQ. 1, SC. 3 – OS “PERSONAGENS” DA PESQUISA	42
SEQ. 1, SC. 3, TK. 1 – OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUA INSERÇÃO COM/NAS TECNOLOGIAS	44
SEQ. 1, SC. 4 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
SEQ. 1, SC. 5 – METODOLOGIA	52
SEQ. 2 – O CINEMA DE ANIMAÇÃO	60
SEQ. 2, SC. 1 – O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO BRASIL	69
SEQ. 3 – DIÁLOGO COM OS AUTORES: REFLEXÕES TEÓRICAS EM BENJAMIN, VIGOTSKI E SARMENTO	72
SEQ. 3, SC. 1 – UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO TEÓRICA: AS PESQUISAS COM CINEMA DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA	72
SEQ. 3, SC. 2 – EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE PASSADO E PRESENTE	80
SEQ. 3, SC. 2, TK. 1 – ERLEBNIS E ERFAHRUNG: UM DIÁLOGO ENTRE A INFÂNCIA E A CONTEMPORANEIDADE	82
SEQ. 3, SC. 2, TK. 2 – O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA E AS TECNOLOGIAS DE ANIMAÇÃO DE IMAGENS	89
SEQ. 3, SC. 3 – IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO EM VIGOTSKI	94
SEQ. 3, SC. 4 – A CRIANÇA: UM SER SOCIAL ATIVO / PARTICIPATIVO	102
SEQ. 3, SC. 4, TK. 1. – AS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	103
SEQ. 3, SC. 5 – REFLEXÕES SOBRE O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	107

SEQ. 3, SC. 5, TK. 1 – A CRIANÇA, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	116
SEQ. 4 – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS AUTORAS / PRODUTORAS DE CINEMA DE ANIMAÇÃO	121
SEQ. 4, SC. 1 – O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DA ARTE	122
SEQ. 4, SC. 2 – A NARRATIVA DA CRIANÇA MEDIADA PELOS BRINQUEDOS ÓPTICOS	131
SEQ. 4, SC. 3 – EXPERIÊNCIAS ACUMULADAS PELA CAPTURA DAS IMAGENS: UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR	153
SEQ. 4, SC. 4 – CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E MANIFESTAÇÕES DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO	157
SEQ. 4, SC. 4, TK. 1 – VIAGEM DOS AMIGOS	158
SEQ. 4, SC. 4, TK. 2 – SKATISTAS	159
SEQ. 4, SC. 4, TK. 3 – I DIA NA ESCOLA	160
SEQ. 4, SC. 4, TK. 4 – IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO	162
SEQ. 4, SC. 4, TK. 5 – A MEDIAÇÃO COM O CINEMA DE ANIMAÇÃO: UM ENCONTRO COM A COMUNIDADE	171
SEQ. 4, SC. 4, TK. 6 – A PRODUÇÃO DO CINEMA DE ANIMAÇÃO NA NARRATIVA DA CRIANÇA	175
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO	197
DIVULGAÇÃO DE VOZ E IMAGEM	197
APÊNDICE B	
<i>EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE</i>	198
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS CRIANÇAS	199
APÊNDICE D - DVD ANIMAÇÃO GERAL	201
APÊNDICE E - DO LADO DE FORA DA ESCOLA: DENTRO DO CINEMA	202

INTRODUÇÃO

O cinema de animação é algo que cativa muito as crianças e não são poucos os adultos, assim como eu, que se sentem encantados ao visualizar as exibições desses desenhos. Coloridos, com traços simples ou rebuscados, voam, saltam, desaparecem e aparecem como em um passo de mágicas. Inviáveis para nós, adultos. As crianças pulam, saltam sem medo, não resistem aos mistérios e risadas de uma boa animação. No entanto, necessitam de mediação, pois, em determinada faixa etária, são capazes de confundir as façanhas dos desenhos com sua realidade. Imitam seus personagens favoritos e usam seus jargões; são vilões e heróis, animais que falam, interagem e nos inserem em um mundo encantador. Nesse contexto, as experiências por mim vivenciadas contribuíram para a formação desta pesquisa e para meu interesse por ela. Assim, visamos à importância de relatarmos as experiências individuais que se tornam coletivas.

SC. 1 – EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL

Montada em uma bicicleta, com um *micro-system* em um guidão, sacolas com cartazes do outro lado e bolsa nas costas. Em casa, papéis espalhados na sala para a construção do painel do tempo, das estações, do sistema solar, além dos cadernos de alunos para corrigir... Era essa a imagem que eu tinha de uma professora. Nesse caso, a imagem era a da minha mãe, que lecionava em uma escola municipal. Antes de começar a lecionar, nunca havia entendido por que minha mãe carregava tanto peso, levava trabalho para casa e se preocupava tanto com os filhos de outras pessoas.

A consciência de que o curso de Artes Visuais é uma licenciatura não me proporcionaram, a princípio, anseios pela educação. As linguagens artísticas, como o desenho, a pintura e, principalmente, a fotografia e o cinema, foram os fatores que

nortearam minha escolha acadêmica. No entanto, as circunstâncias da vida me apresentaram novas perspectivas da/para a sala de aula!

Ao passar no vestibular², decidi estudar ao invés de trabalhar, pois o curso era diurno e as disciplinas do período eram oferecidas no horário da manhã e da tarde. O não cumprimento destas contribuiria para uma desperiodização. Para garantir a compra de materiais para o curso, pinteí sabonetes, toalhas, dei aulas particulares de Matemática... Mas as despesas eram superiores ao orçamento de que dispunha, assim a ajuda financeira de familiares e amigos possibilitou minha permanência na universidade.

SC. 1, TK. 1 – CAÍ DE PARAQUEDAS...

Descobri o verdadeiro significado da frase “cair de paraquedas”: estava desempregada, e o Governo do Estado do Espírito Santo havia aberto concurso para contratação temporária de professor de Arte. Os horários das aulas da escola pública encaixavam-se nos horários da universidade. Assumi, antes mesmo do término do primeiro período, as aulas de Arte das turmas de 1.^a a 4.^a série de uma escola estadual³, sem experiência em lecionar e com pouca fundamentação teórica.

A fim de estabelecer um primeiro contato com as crianças, propus que relatassem suas pretensões empregatícias. Os empregos citados eram similares aos dos pais: porteiro, secretária, recepcionista, vigilante, até que cheguei a um aluno de aparência tranquila, provavelmente com uns 8 anos de idade. Ao ser questionado sobre a profissão que gostaria de seguir futuramente, respondeu: *Quero ser chefe do morro onde moro.*

A resposta me surpreendeu, mas a curiosidade fez-me indagá-lo sobre o motivo pelo qual pretendia ser chefe do morro, responsável pelo tráfico de drogas da região. Respondeu-me com as mesmas palavras que tinha ouvido de um traficante: que

² Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal do Espírito Santo – 2003/2.

³ Em 2004, o Governo Estadual promoveu para os professores regentes de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental uma formação continuada em serviço. Assim estipulou a entrada do ensino de Arte para essa modalidade de ensino, garantindo, portanto, o planejamento dos professores regentes.

teria condições de assumir o comando, porém precisaria estudar principalmente as matérias de Matemática, em virtude dos cálculos que deveria fazer, e de Português, devido aos contatos necessários para compra e venda.

Depois dessa fala, prossegui com as outras crianças, no entanto não consegui mais questioná-las sobre suas pretensões empregatícias. Conhecer esse menino em meu primeiro dia em sala de aula foi importante: passei a entender o motivo pelo qual minha mãe investia tanto nos alunos dela. Esse fato despertou-me interesse pelo contexto sócio-histórico dos alunos, levando-me assim a buscar elementos de seu cotidiano para inserir nas aulas, na tentativa de dar outro sentido a elas. Pensei nas possíveis atrações ou atrativos que aquele menino poderia ver para querer ser “chefe do morro” e em como essa realidade lhe fora apresentada. Assim iniciei minha reflexão a respeito do meu papel na educação.

Nunca pensei em mudar o mundo, mas não pretendia render-me aos “desencantos” e às “desatrações” de uma sala de aula. Pelo contrário, queria mostrar, por meio das linguagens de Arte, outras possibilidades que pudessem ser também atrativas a todas as crianças que passassem por mim dentro daqueles poucos metros quadrados.

SC. 1, TK. 2 – A ENTRADA DO CINEMA DE ANIMAÇÃO

O interesse pelos alunos e pela sala de aula aumentou, fator que me apresentou novas perspectivas para o curso de Artes Visuais. Todas as informações e todo conhecimento passaram a ser direcionados à educação em Arte, desde a mistura de cores até a montagem de pequenas engenhocas que utilizava como projetor de imagens, feito com caixa de sapato e lâmpada comum.

A disciplina de Multimeios⁴, lecionada no 4.º período do curso, teve papel fundamental no âmbito da pesquisa. Foi por meio dela, em uma das atividades

⁴ Disciplina ofertada no 4.º período com o intuito de refletir sobre a arte em suas diversas modalidades e em seu diálogo com as tecnologias.

propostas, que comecei a pensar em diferentes recursos que pudessem ser utilizados tanto nas artes plásticas quanto na educação.

O resultado da atividade foi um projetor de imagens feito com material reciclável, que projetava um texto sobre a produção de cinema, inspirado em um brinquedo infantil construído no formato de um televisor, por meio do qual, ao girar uma manivela, as imagens eram trocadas.

A engenhoca, o projetor⁵, foi testada e começou a ser utilizada em sala de aula com pequenas imagens impressas em transparência e recortadas no tamanho de negativos fotográficos para nela serem encaixados. A experiência com o objeto possibilitou-me pesquisar sobre cinema e aprofundar-me em sua produção; Sua produção trouxe-me à lembrança de um brinquedo que ganhei quando criança: uma televisão de plástico de aproximadamente dez centímetros de altura por quinze de largura, que apresentava imagens de desenhos animados. Essas imagens modificavam-se com o auxílio de uma manivela. A lembrança desse brinquedo e a pesquisa sobre cinema levaram-me ao cinema de animação.

Encantada por desenhos animados, relembro constantemente cenas de episódios da Caverna do Dragão⁶, dos Smurfs⁷, do Tom e Jerry⁸, da Pantera Cor de Rosa⁹, do Pica-Pau¹⁰, entre inúmeros outros. Ao iniciar a pesquisa sobre a produção de cinema de animação, passei a relacionar situações cotidianas às animações e a inserir jargões de personagens em meu vocabulário. Assim, se algo dá errado: “Oh!

⁵ Imagem em anexo.

⁶ Série de animação coproduzida pela Marvel Productions, TSR e Toei Animation. Baseada no famoso RPG DUNGEONS AND DRAGONS, compõe-se de 27 episódios em três temporadas, transmitidos originalmente entre os anos de 1983 e 1985 pela rede norte-americana de televisão CBS. Foi transmitida no Brasil pela Rede Globo desde os anos 1980 e ocasionalmente é reprisada. (Disponível em: <<http://www.cavernadodragao.com.br/serie>>. Acesso em 9 abr. 2012, às 14h34min).

⁷ Produzido em 1981 e 1982 por Hanna Barbera, o desenho dos Smurfs foi exibido no Brasil pela TV Globo a partir da década de 1980. (Disponível em: <<http://www.infantv.com.br/smurfs.htm>>. Acesso em 9 abr. 2012, às 14h40min).

⁸ Os desenhos de Tom e Jerry tiveram seu início na década de 1940, com a criação de um curta-metragem pelos estúdios da Metro Goldwyn-Mayer denominado *Puss Gets the Boot*, que teve sua estréia no cinema em fevereiro de 1940. Tom e Jerry foram exibidos no Brasil pela emissora SBT. (Disponível em: <<http://www.tvsinopse.kinghost.net/t/tom%20e%20jerry.htm>>. Acesso em 9 abr. 2012, às 14h57min).

⁹ O desenho foi produzido pelo estúdio de animação americano De Patie Freleng, em 1963, e coproduzido por Bleke Edward. (Disponível em: <http://seriesedesenhos.com/br2/br2/index.php?option=com_content&view=article&id=2648&Itemid=69>. Acesso em 9 abr. 2012, às 15h11min).

¹⁰ Produzido inicialmente em 1940 a 1972, o desenho Pica-Pau foi exibido pelas emissoras Globo e SBT. Atualmente a Rede Record de Televisão assume a exibição da produção de Walter Iantz Production. (Disponível em: <<http://www.infantv.com.br/picapau.htm>>. Acesso em 9 abr. 2012, às 15h17min).

vida, oh! céus, oh! azar...” (Lippi & Hardy¹¹); ao me impressionar: “Que puxa...” (Snoopy¹²); ao sair de algum lugar ou ao me pedirem licença: “Saída pela direita...” (Leão da Montanha¹³). Jargões que fizeram e fazem parte da minha trajetória.

O desenho animado sempre esteve presente em meu dia a dia. Por causa dele minhas pesquisas foram direcionadas ao cinema de animação. Nesse sentido, comecei a observar como o desenho animado era utilizado em sala de aula e como as crianças gostavam de conversar a respeito.

Questiono-me ainda hoje sobre o motivo pelo qual o desenho animado cativa tanto as crianças, não sendo poucos os adultos que se rendem a ele. Se, em sala de aula, principalmente quando trabalhamos com crianças, temos que levar abordagens lúdicas, por que não utilizar o desenho animado?

Contudo, a experiência com o cinema de animação levou-me a perceber que o desenho animado em sala de aula era mais usado como entretenimento, muitas vezes para distrair as crianças, enquanto os professores terminavam seus diários de classe ou descansavam as pregas vocais, ou como prêmio por bom comportamento. Porém o desenho animado em si ainda era pouco utilizado. O mais comum eram os documentários, filmes relacionados à história da humanidade, como complemento às disciplinas abordadas.

SC. 1, TK. 3 – A OPORTUNIDADE E O DESAFIO

A disciplina de Prática do Ensino da Arte na Educação¹⁴ proporcionou-me a elaboração dos projetos de Estágio relacionados à pesquisa em cinema de animação, quando produzi uma pequena animação de imagens com crianças de

¹¹ História de um leão e uma hiena produzida por Hanna Barbara, em 1971 (Disponível em: <http://seriesedesenhos.com/br2/br2/index.php?option=com_content&view=article&id=2729&Itemid=69>. Acesso em 9 abr. 2012, às 15h40min).

¹² Desenho produzido a partir de 1950 por Charles Schulz.

¹³ Produzido por Hanna Barbera, este desenho animado foi criado por volta dos anos 1940, mas exibido no Brasil a partir dos anos 1970 (Disponível em: <<http://www.tvsinopse.kinghost.net/leao.htm>>. Acesso em 9 abr. 2012, às 16 horas).

¹⁴ Disciplina ofertada no curso de Artes Visuais envolvendo os estágios e as práticas docentes no ensino infantil, fundamental e médio.

uma obra social do município de Vitória usando a técnica *claymotion*¹⁵ e, posteriormente, usando outra técnica, *pixilation*¹⁶, com alunos do ensino médio. Tal experiência direcionou a elaboração da minha monografia¹⁷ de graduação em Artes Visuais.

Leciono desde 2004, no entanto, foi no ano de 2009 que a entrada do cinema de animação em sala de aula¹⁸ se deu efetivamente. Localizada em um bairro de periferia de Cariacica, a Escola “Mariano Firme de Souza”, onde trabalhei, tem quatorze salas de aula, distribuídas em turmas de 1.^a a 8.^a série do ensino fundamental. Não tem quadra de esportes, e o pátio é pequeno para a demanda.

No ano de 2009, lecionei a disciplina de Arte para as turmas de 1.^a a 4.^a série dessa unidade de ensino. Foi o primeiro contato dos alunos com um professor formado na área de Arte, sendo a disciplina fomentada anteriormente pelo professor regente, que é pedagogo.

Os alunos não estavam acostumados com os conteúdos de Arte e sentiram dificuldades com relação à organização do horário. Com isso, ao chegar à sala de aula, tinha que esperar o término das demais disciplinas dadas pelo professor regente para que assim pudesse usar a lousa. As duas horas semanais para cada turma, estipuladas no currículo escolar para a aula de Arte, transformavam-se em uma extensão das outras disciplinas, motivo que levou-me a repensar a situação do ensino de Arte naquela escola e, também, a minha postura como professora. Além de arguir as regentes sobre a importância da Arte e suas contribuições com/para o ensino-aprendizagem, passei a desenvolver atividades diferenciadas, como produção de tintas naturais, texturas, utilização de outros ambientes da escola,

¹⁵ A animação por *claymation* é feita utilizando-se objetos produzidos com massinha, barro e argila, que têm constituição maleável, mas resistente. As animações desta pesquisa foram produzidas com massa de modelar. Cada quadro engloba vários movimentos: um personagem anda, locomove-se; há alterações no cenário e no tempo da história, por exemplo. É preciso fazer cada um desses movimentos milimetricamente, ajeitando o cenário e a iluminação, para que tudo saia perfeito em cada uma das 24 fotos. É um trabalho minucioso e de paciência, pois demanda tempo e disciplina.

¹⁶ Esta técnica de animação acontece com pessoas e objetos para dar sensação de movimento e “vida” a seres inanimados. São criadas para essa técnica histórias que possam influenciar expressões e movimentos variados. Para que ocorra, é necessário que as pessoas ou os objetos sejam movimentados/manipulados em cada movimento, fotografando-se cada um deles. Os atores, vivos, são “usados” como os modelos de massinha e fotografados repetidamente. Quanto mais quadros e posições forem feitos, mais o ator se assemelha a um tipo de boneco.

¹⁷ *Quadro a quadro: a animação como recurso no ensino de arte*. Defendida em agosto de 2007, sob a orientação de Reita Bredariolli.

¹⁸ Julho 2009 a entrada do cinema de animação em sala de aula em ensino regular, visto que em 2005 trabalhei em ONG.

pesquisas na internet, jogos de arte montados pelos alunos, entre tantas atividades criadas e desenvolvidas juntamente com os regentes e o professor de Educação Física.

Nessa escola, uma turma especificamente chamava-me a atenção pelo seu comportamento. Conversavam e brigavam muito, e os métodos abordados eram insuficientes para atrair a atenção deles para minha aula. A turma citada era a da 3.^a série, hoje 4.^o ano, e os alunos eram rotulados por professores e equipe pedagógica como indisciplinados. Era composta em sua maioria de meninos, vários deles apresentando problemas familiares: a separação dos pais, a prisão, além de *deficits* de aprendizagem.

Os alunos brigavam, gritavam, conversavam exageradamente, atiravam bolinhas de papel, xingavam uns aos outros com palavrões e ofensas. Era complicado lecionar. Como professora, precisava manter a ordem e ministrar o conteúdo da minha disciplina. As aulas com a utilização de tinta transformavam-se em guerras; as que eram dadas no pátio da escola viravam corrida; as pesquisas na internet, momentos no Orkut e no MSN. Para contê-los, briguei, chamei a atenção, apliquei ocorrência, dei atividades avaliativas como punição, mas nada adiantou. No entanto, mesmo com minha rigidez, no horário do recreio e da saída essas crianças criavam motivos e situações para conversarem comigo, abraçavam-me, escreviam cartas. Foi quando senti que era fundamental que eu me aproximasse. Decidi então prestar atenção no que conversavam e na forma como agiam. Eles falavam de desenhos animados, imitavam gestos e ações e apropriavam-se, como eu, de frases e bordões. Assim, apresentei a eles o cinema de animação; no entanto, a aula só foi iniciada quando percebi a curiosidade das crianças.

Os brinquedos ópticos mecânicos foram expostos sobre a mesa com o intuito de aguçar essa curiosidade. Os alunos olharam, manusearam e perguntaram: o que seriam aqueles instrumentos?

A curiosidade das crianças levou-me a questioná-los sobre os conceitos de desenho animado onde muitos alunos responderam que eram os desenhos que passavam pela manhã. Outros respondiam que era algo que parecia com o desenho que se faz no papel, mas que era igual a um filme. Ao perceber que as crianças obtinham

algumas informações questionei-os sobre a elaboração e produção de desenhos animados e um aluno respondeu-me que achava que existia um mundo do desenho animado e a turma começou a rir, outro aluno relatou que havia ouvido em um canal de TV que era feito com bonecos ou desenhados em papel, mas que não sabia explicar direito. Nesse momento expliquei como se dava a construção do cinema de animação, desenho animado. Produção realizada quadro a quadro (frame a frame) e colocado posteriormente em movimento, mas que eu só aprendi isso depois de um tempo, pois acreditava na idade deles, que o desenho animado, o filme, os personagens de modo geral moravam dentro da televisão. E que as ações, os atos que desenvolviam eram o cotidiano deles. Acreditava que era uma forma de trabalho. Que eram pessoas pequeninas que moravam ali. Um dia, o televisor da minha casa quebrou e meu pai abriu para consertar. Quando vi aqueles pinos, os tubos de imagem tive quase certeza que eles moravam lá e que eles haviam ido para a televisão da casa da minha avó (lugar onde assistia TV enquanto a minha estava quebrada). Porém comecei a questionar-me como eles poderiam estar no mesmo lugar ao mesmo tempo. Como os personagens, os cenários poderiam estar na minha casa e na casa da minha avó? Será que eles saíram correndo pelo fio? As crianças riam ... Até que perguntei a meus pais como eles poderiam estar em dois lugares ao mesmo tempo. Tentaram sem êxito, me explicar que era uma transmissão, que o sinal vinha a cabo. Resolveram presentear-me com um brinquedo que representava uma TV, aumentando a curiosidade sobre a produção de desenho animado.

Depois de relatar minha experiência aos alunos, estes expuseram o que pensavam sobre a elaboração dos desenhos animados e, após o término das exposições, iniciamos a construção dos brinquedos ópticos pelo *thaumatrope*¹⁹.

À medida que os alunos elaboravam os brinquedos ópticos mecânicos²⁰, eu explicava como funcionavam destes e como se constituíram no decorrer da história,

¹⁹ Brinquedo óptico composto por duas imagens que, ao se sobreporem, dão a sensação de que se complementam.

²⁰ Os alunos produziram, além do *thaumatrope*, o *zootrope*, o *fenakitescope* e o *flipbook*, para assim compreenderem o processo de produção de cinema de animação, o movimento da imagem e como esta se formava no cérebro.

Ao passarmos da etapa da construção dos brinquedos ópticos, chegamos à produção do filme de animação. Foi necessário então estabelecer os procedimentos adotados no cinema, como a proposição da ideia, a construção do roteiro, o cenário, os personagens, a edição entre direção, câmeras e assistentes de áudio e vídeo. Assim, a turma optou, como tema para a construção do roteiro, pelos espaços da escola e pelo que desenvolviam nesses espaços, como a aula de Educação Física, o recreio, a merenda e as brincadeiras de que gostavam.

além de transmitir os conceitos de cinema, composição e elementos da teoria da linguagem visual.

A experiência obtida em 2009 fundiu minhas percepções sobre o cinema de animação e o ensino da arte a novas possibilidades incentivando-me a pesquisar as relações da tecnologia no ensino e o uso da animação.

SC. 2 – RESSIGNIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: DELINEAMENTO INTRODUTÓRIO DO CONTEXTO E METODOLOGIA

As experiências acumuladas fizeram-me refletir sobre o papel do arte-educador e sobre a utilização de recursos que estivessem vinculados à infância. As leituras e debates, compostas nas relações que constituíram-se junto ao grupo de pesquisa Imagem, Infância e Tecnologias, com os diálogos sobre a mediação e a criança

A criação do roteiro limitava-se à descrição geral da história, pois os personagens das animações não poderiam ter fala, já que esta demandaria muito tempo para sua construção. Cada gesto constaria em inúmeras cabeças com movimentos de boca diferenciados. O roteiro descrevia o cenário, a atuação dos personagens e a posição da câmera (ângulo).

Em grupos, os alunos escreveram os roteiros com a ajuda da professora regente e, nas minhas aulas, esculpiram e modelaram os personagens e cenários.

Nas etapas de produção dos brinquedos ópticos e do filme de animação, eu era apenas uma coadjuvante; eles eram os personagens principais. Eu apenas contribuía e mediava as ações.

Para a gravação das animações, câmeras fotográficas foram colocadas nas mãos de crianças de 8 e 9 anos. Montaram a mesa de animação, onde se encontravam cenários e personagens. A câmera, presa a ela com fita crepe, os bonecos feitos com massa de modelar, os cenários de papel sulfite pintados com lápis de cor e as placas de modelagem fizeram da sala de aula um estúdio.

Quando iniciávamos uma gravação, as crianças não queriam parar, e a aula de Artes se estendia para além das demais.

O nosso estúdio, digo, a sala de aula, e a produção do filme de animação aproximaram alunos dos conteúdos de arte, e arte do contexto deles. Se, inicialmente, as aulas não eram atrativas, tornaram-se dinâmicas e pertinentes àqueles que antes eram chamados de indisciplinados e que agora se transformavam em produtores de animação, em empreendedores, pois, ao invés de guardarem o conhecimento para si, compartilhavam-no com a escola.

Ao término da captura das imagens, passamos ao processo de edição, etapa que considerava uma das mais complicadas, pois as crianças teriam que manipular um *software* que aceleraria as imagens dando a ilusão do movimento. Dois alunos ficaram responsáveis por aprender e manipular o programa e, após a edição das imagens, o DVD foi gravado.

O filme, simples e rústico, durava menos de um minuto, mas os olhares não saíam da tela. Ao término, na exibição dos créditos, os alunos gritavam, choravam, riam... Comemoravam! Não era apenas a apresentação de um filme pronto, mas a autoestima, a transformação... a escola estava animada!

Aqueles alunos nunca mais foram os mesmos. Eu nunca mais fui a mesma.

Hoje percebo o quanto foi fundamental conhecer um pouco do contexto daqueles alunos e inserir em minha disciplina o cinema de animação, que era tão fascinante para eles quanto para mim. Perceber a mudança no comportamento disciplinar dos alunos foi muito importante para a escola e para o aproveitamento deles em sala de aula.

contemporânea na educação, contempladas pelas discussões na cantina, por telefone, em redes sociais e também nas reuniões, pelos laços criados e entrelaçados fomentarmos assim, esta pesquisa. Pertencente a Linha de Pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo tem por objetivo apresentar as manifestações de experiência e narrativa da criança na produção de cinema de animação também nomeado de desenho animado, na disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo. Propomos analisar como as experiências e as narrativas das crianças se manifestam no percurso da produção de desenhos animados como espectadores e como autores de animações. Consideramos relevante direcionar-se a inserção das novas tecnologias com crianças em fase escolar inicial, pois esta pode promover discussões da participação da infância nos meios digitais de animação e a manifestação de suas experiências. Propomos uma análise das experiências das crianças como espectadoras, no entanto, o aprofundamento desta vislumbra o processo de produção de desenhos animados realizado pelas crianças participantes até o âmbito da exibição de sua produção por uma metodologia colaborativa que visou a participação dos sujeitos.

Os sujeitos desta pesquisa são crianças do 2.º ano do ensino fundamental, na faixa etária entre sete (07) e oito (08) anos, estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Santa Isabel”, escola campesina do município de Domingos Martins/ES. Essas crianças tiveram embasamento a respeito da maior parte dos conceitos e procedimentos sobre cinema, como roteiro, *stop motion*²¹, ângulo de câmera, animação de imagens, brinquedos ópticos, produção de fotografia e edição de imagens. Por isso, por meio de uma pesquisa de cunho colaborativo, buscou-se analisar suas experiências e narrativas relacionadas à produção de cinema de animação.

Pensar a construção de brinquedos ópticos mecânicos e a produção de cinema de animação com crianças do 2.º ano de uma escola de ensino fundamental é desafiador. Elas precisariam, para chegar ao resultado final, ou seja, a produção de desenho animado, de habilidades que ainda não têm, mas que estão em

²¹*Storyboard*: roteiro desenhado que apresenta as sequências e cenas de um filme ou animação.

desenvolvimento: coordenação motora fina, conhecimentos/domínio em informática, destreza ao manusear câmeras fotográficas e filmadoras, entre outras. Cairia no mesmo erro de outros projetos que vi e desenvolvi – o tecnicismo e o operacionalismo do cinema de animação –, se deixasse passar despercebido aquilo que para mim, neste momento, é mais importante e cativante: o “encantamento” que as crianças ainda têm pelo desenho animado, uma certa “inocência” que ainda conservam e uma curiosidade avassaladora, além da sede de conhecimento e aprendizado. Esses alunos são curiosos e gostam de manusear os meios digitais.

Preocupamo-nos em não procurar respostas que já obtinha como a disciplina que a construção do desenho animado obriga mesmo que inconscientemente a ter; a diferenciação de 2D e 3D; o aprimoramento da técnica por meio da prática; o entendimento de como se dá a construção de desenhos animados; e sim analisar:

como a *Erfahrung* (experiência individual) e a *Erlebnis* (experiência coletiva)²² se manifestam no processo de produção de cinema de animação e quais as contribuições que elas acarretam ao resultado final da produção de cinema de animação, quando o aluno passa de espectador a autor/produtor com a mediação da imagem em movimento?

Assim, tendo nossa questão, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as narrativas orais e visuais e as manifestações de experiência de crianças, por meio do processo de produção de cinema de animação, e observar como essa experiência pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Para além disso, analisar como as crianças percebem e visualizam as exibições de desenhos animados; caracterizar e identificar as diferentes narrativas orais e visuais da criança; apontar as contribuições que a produção de cinema de animação traz para o processo de “experiência”.

²² Conceitos que serão abordados na Seq. 3.

SC. 3 – A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A fim de delimitar o assunto desta pesquisa, vimos²³ a necessidade primeira de apresentar esses sujeitos mais detalhadamente, e a metodologia descritas na “Seq. 1 – A arte, a criança e a tecnologia: os sujeitos e os contextos”. Nesse item, abordamos um breve histórico sobre a educação do campo e as especificidades campesinas e ambiente da pesquisa.

Na “Seq. 2 – O cinema de animação”, abordaremos a história do cinema de animação no mundo e no Brasil, em uma vertente de procedimentos e técnicas bem como sua ênfase artística que estabeleceram as configurações do que entendemos hoje por cinema e cinema de animação. Entender o contexto sócio-histórico do cinema de animação é construir um diálogo com o passado e o presente, além de refletir sobre as criações obtidas por essa técnica. A técnica tem por função auxiliar o homem.

A “Seq. 3 – Diálogo com os autores: reflexões teóricas em Benjamin, Vigotski e Sarmiento” abrange a revisão de literatura e a base conceitual desta pesquisa. Nela aprofundamos discussões sobre o conceito de experiência e vivência segundo Walter Benjamin e como suas manifestações podem estar relacionadas à utilização das tecnologias. Nossas reflexões apontam que as experiências e as vivências estão ligadas diretamente ao meio sócio-histórico e cultural e que o processo imaginário-criativo ocorre pelo acúmulo dessas experiências. Esse conceito está presente nas pesquisas de Lev Vigotski, o que se percebe na análise de suas concepções sobre a imaginação e a criação na infância contidas nessa Seq. 3. Os diálogos com Vigotski proporcionam o entendimento de que a criança está imersa no meio social. Assim, discutimos posteriormente a criança como ser social, dentro dos parâmetros estabelecidos por Manuel Jacinto Sarmiento. Este autor trata ainda dos recursos digitais inseridos nessa fase de desenvolvimento e de como interagem com as tecnologias.

²³ A partir deste momento utilizaremos os verbos na 1ª pessoa do plural, visto que esta pesquisa parte do trabalho de um orientando com seu orientador com contribuições de um Grupo de Pesquisa Acadêmico, além dos sujeitos que a compõem.

Essa “sequência” traz as concepções de cada referencial permitindo-nos compreender seus conceitos e estabelecer um diálogo e reflexões sobre o brinquedo e a infância contemporânea. Nossa intenção é compor a junção desses conceitos, com o intuito de refletir sobre a criança imersa em todo esse contexto de acesso às informações, com suas experiências, vivências, criação e imaginação relacionadas às tecnologias, além de analisar os infantis como autores de suas produções.

O relato do processo de produção de cinema de animação com crianças do 2.º ano do ensino fundamental e as análises das narrativas e experiências que manifestam compõem a última sequência desta pesquisa, a “Seq. 4 – Experiências e vivências: as narrativas das crianças autoras/produtoras de cinema de animação” – e as relações constituídas no decorrer do trabalho. Ações e pesquisas que nos proporcionaram refletir sobre o aumento do uso das tecnologias na contemporaneidade e sua acessibilidade por meio de celulares, a popularização dos computadores, filmes 3D entre outros mecanismos tecnológicos fazem com que a escola e seus professores tenham que se inserir. Essa inserção parte não só da estrutura dos laboratórios de informática existentes, mas também da formação digital dos professores.

Assim, analisamos as narrativas da criança durante a produção das animações de imagens e seu ato criador e visamos compreender a constituição histórica das experiências das crianças com o desenho animado e com sua produção, construindo desse modo o tema deste trabalho.

Pesquisar desenho animado com crianças e ser mediador nas relações e compreensão que aí se estabelecem, vinculá-lo ao ensino de Arte e promover um ensino que se apropria das tecnologias e as direciona ao aprendizado é retomar conceitos, mas é também criar novas possibilidades de ver e fazer educação. É reconhecer a criança como ser ativo e colaborador, possuidora de voz e vez, contribuindo para seu próprio aprendizado quando deixa de ser um mero espectador e passa a ser autor e produtor. Quer conferir? Seja bem-vindo, então, ao mundo encantador do cinema de animação produzido por crianças!

SEQ. 1 – A ARTE, A CRIANÇA E A TECNOLOGIA: OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS

O ensino de Arte²⁴ abrange grandes discussões sobre o fazer artístico e sua compreensão como conhecimento. É geralmente o entendimento deturpado da importância do ensino de Arte que faz surgir ações sem reflexão e sem os motivos que o sustentam. Discutir a animação de imagens não se destina apenas à obtenção de resultados, mas também ao conhecimento do que o aluno já traz consigo por meio de sua cultura e história.

A animação atrai muito as crianças, e não são poucos os adolescentes e adultos que também se sentem encantados com essa forma de produção artística cada vez mais presente em nosso dia a dia. Essa percepção assinalou definitivamente a construção desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida de modo a promover o contato das crianças com tecnologias já acessíveis à maioria delas, por meio dos recursos presentes na escola. Utilizamos o cinema de animação apenas pela exibição e não privilegiamos a produção desse meio que tanto cativa o espectador. A produção de animação, nesta pesquisa, é o ato condutor, desencadeador, ou melhor, mediador, que estabelece os diálogos e permite perceber como as experiências se manifestam nesse processo.

Outro ponto relevante ao objeto desta pesquisa refere-se ao uso do cinema de animação em sala de aula. O desenho animado, em geral, é ali exibido apenas como entretenimento²⁵. É muitas vezes utilizado enquanto os professores elaboraram suas pautas, descansam as pregas vocais e/ou, por não terem preparado aula, preenchem o horário. Ao final do filme, pedem aos alunos que relatem a história ou, quando estes são pequenos, que desenhem a parte de que mais gostaram. Em um contexto mais grave, o professor exhibe o desenho animado

²⁴ A arte, no decorrer da história do pensamento humano, está relacionada a três dimensões tradicionais: arte como expressão, arte como fazer e arte como conhecimento. Essas três vias de reflexão estética são apontadas por Luigi Pareyson em *Os problemas da estética* (1997). Segundo esse autor, em distintos momentos da história tem sido dado acento diferenciado a cada uma dessas três dimensões, que, no conjunto, possibilitam uma aproximação do conceito de arte (FOERSTE, 2002, p. 09).

²⁵ Dados obtidos em conversas com educadores a respeito da utilização do desenho animado na educação.

sem que o tenha visto antes, muitas vezes por considerá-lo como algo inocente. Em um contexto mais positivo, exhibe em sala de aula documentários ou filmes que agregam explicações de conteúdos programáticos. A produção de vídeo com os alunos raramente é realizada, ou por ser considerada trabalhosa, ou porque muitos professores desconhecem as técnicas relacionadas a tal linguagem.

Considerada demorada e com exigência de muita disciplina, a animação de imagens é apenas explicada oralmente pela maioria dos docentes quando eles utilizam determinados livros didáticos que abordam o tema ou quando desconhecem as técnicas possíveis às práticas pedagógicas.

As mídias abertas exibem desenhos animados diariamente, sem nenhum artefato educativo ou propósito de proporcionar o entendimento de como é o processo de criação de cinema de animação. Estão envoltas a exibição e as porcentagens do IBOPE²⁶. Exibem *mangá*²⁷, desenhos em 2D²⁸ e os elaborados em computação gráfica²⁹, sem saber ao certo o porquê de tanto encantamento por parte das crianças e também dos adultos. Alguns canais da TV pagos trazem desenhos educativos e citam de forma incipiente técnicas de cinema de animação.

Por gostar³⁰ e muito de desenhos animados e ter tido dúvidas quanto à sua criação na infância, iniciei uma pesquisa sobre o tema em 2005 e, posteriormente, redigi a monografia – “Quadro a quadro: a animação como recurso para o ensino de Arte” (2007) –, com a intenção de contribuir para o entendimento das técnicas de animação e de suas possibilidades. Entretanto, o projeto desenvolvido, apesar de teorizado, foi algo “operacional”. O importante naquela pesquisa era o resultado: a produção de um desenho animado. Em 2009, ao começar a lecionar e ainda sem preocupações acadêmicas, retomei inconscientemente os estudos sobre cinema de animação. Agora, porém, o resultado final não era o que mais importava. Todo o processo, desde a entrada na sala e os primeiros direcionamentos, não era focado no produto final, mas os acontecimentos gerados em cada etapa. Contudo, o ano letivo e o fato de não ter pretensão acadêmica possibilitaram somente registros fotográficos e de memória. Isso levou-me a estudar ativamente o cinema de

²⁶ Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

²⁷ Estilo de desenho japonês.

²⁸ Desenho em duas dimensões: altura e largura, normalmente elaborado em película ou papel.

²⁹ Desenhos elaborados com o auxílio de computador, mediante o uso de *software* específico para isso.

³⁰ Aqui vos fala a pesquisadora Thalyta Botelho Monteiro

animação e a educação como propósito da pesquisa, a fim de entender como a experiência da produção de animação no ensino pode manifestar-se e pretensiosamente contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento da criança em fase escolar inicial e para o ensino de Arte.

Partindo da experiência adquirida com a comunidade escolar tanto em 2006, ao escrever a monografia, quanto em 2009, em termos educacionais, e da experiência individual resultante da curiosidade a respeito da criação de desenhos animados, julgamos pertinente à pesquisa iniciar com a construção de brinquedos ópticos mecânicos e com a produção de cinema de animação com crianças, a fim de apresentarmos as experiências coletivas e individuais por elas vivenciadas e suas narrativas, geradas no processo de criação da animação, dentro de uma perspectiva de Lev Vigotski, Walter Benjamin e Manoel Jacinto Sarmiento. Objetivamos nesta pesquisa salientar como a *Erfahrung* e *Erlebnis* se manifestam no processo de produção de cinema de animação quando a criança passa de simples espectador a autor/produtor. Nesse sentido, é importante ressaltar o contexto sócio-histórico e cultural desses sujeitos para compreender suas especificidades, aqui sinalizadas pela Educação do Campo.

SEQ. 1, SC. 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE CONTEXTO

No processo da Educação do Campo, busca-se conhecer as especificidades dos sujeitos e seus contextos com vistas a proporcionar um ensino voltado a essa realidade, e assim contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos, abordando, contudo, elementos contemporâneos. A priori, conceituamos Educação do Campo³¹ como manifestações diferentes das que acontecem na Zona Urbana. Essa modalidade de educação consiste em promover uma educação baseada na emancipação do trabalhador e do educando residentes em região campesina.

³¹ A I Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo –, ocorrida em Goiás, constituiu-se como marco do trabalho e da educação no campo (FOERSTE; FOERSTE, 2008, p. 3).

Nesse sentido, a educação do campo é tomada aos poucos oficialmente no país como prática social que não se constrói como oposição ao urbano ou às *coisas da cidade*, mas como devir e possibilidade concreta, articuladora de todos os seres humanos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade (FOERSTE; FOERSTE; CALIARI, 2008, p. 3).

Esses sujeitos garantem a subsistência de suas famílias e contribuem ativamente na agricultura do País. O Brasil é a segunda maior agricultura do mundo, com cerca de 30 milhões de pessoas trabalhando nessa área, (PRONACAMPO³²). O campo é uma construção coletiva no movimento permanente pela conquista da terra, na qual cultivam a vida digna a cada dia.

A Educação do Campo constitui-se por sua especificidade, estabelecida por ser multisseriada a maioria de suas escolas, pela valorização da terra e do indivíduo em seu contexto sociocultural, em busca de sustentabilidade e respeito perante suas concepções e diretrizes.

A educação do campo exige posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Nega a imposição de cânones, redimensionando-os a partir dos saberes dos camponeses e dos saberes que estes demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e da cidade. Tampouco a educação do campo se fundamenta numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão. Educação do campo é práxis dialética encarnada no movimento, em que se exercita a auto-crítica, ao mesmo tempo em que se busca apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar para novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos.

A educação do campo é construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. A educação do campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta, porque se articula como resistência ao projeto hegemônico de educação ditado pela elite (FOERSTE; FOERSTE; CALIARI, 2008, p. 17-18).

³² Programa Nacional de Educação no Campo.

É nesse contexto que se insere a EMEF “Santa Isabel”, uma das 76 mil escolas rurais com mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores em busca de valorização, reconhecimento e estrutura, buscando o reconhecimento de suas especificidades, e não a adaptação de um currículo voltado para a zona urbana.

A Educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 59).

Algumas escolas campesinas são carentes de uma estrutura física adequada, fator diferencial da EMEF “Santa Isabel”, que atualmente funciona em prédio novo, usufruindo de laboratórios, biblioteca e amplas salas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Embora, no decorrer da pesquisa, ela funcionasse em local improvisado, dispunha de uma estrutura considerável para um ensino de qualidade.

Escola do campo: compreende-se que a escola do campo é construída de forma coletiva. Ela não está pronta nem se trata de uma doação de órgãos públicos (de um governante em particular), mas de conquista permanente dos trabalhadores do campo, organizados em suas entidades representativas. A escola do campo está localizada nas comunidades campesinas onde as famílias organizam e desenvolvem seus projetos de agricultura familiar sustentável. Ela é centro de cultura, local de encontro e de organização política dos trabalhadores do campo, para articulação e implementação de programas de formação continuada. A escola do campo, pela qual os trabalhadores campesinos lutam, é um prédio escolar, produto de consulta e planejamento do poder público em diálogo com a comunidade, apresentando qualidade arquitetônica e de engenharia, com espaços amplos, bem iluminados e arejados, com acessibilidade (laboratórios, biblioteca, cozinha e refeitório, alojamento, enfim, disponibilizando infra-estrutura que um projeto político e pedagógico de educação do campo pressupõe) e circulação condizentes com a função do processo de formação de sujeitos capazes de pensar com autonomia, ao mesmo tempo estimulando a criatividade para produção de conhecimentos novos a partir de processos investigativos de problemáticas do contexto social e produtivo (FOERSTE; FOERSTE; CALIARI, 2008, p. 43).

No entanto, essa não é a realidade da maior parte de nossas escolas do campo, motivo que rege a implementação de Leis³³ que assegurem seus direitos. Esses

³³ No estado do Espírito Santo, há legislação específica para isso, destacando-se a Resolução CEE n.º 1.286, de 2006, que fixa normas para a educação no sistema estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Vale ressaltar que, nos anos de 1980, ocorreu um movimento de articulação da sociedade civil pela criação de escolas que atendessem às especificidades de comunidades, cujo processo produtivo estivesse organizado com

direitos não dizem respeito apenas à parte física, mas também à formação de professores³⁴ e à inclusão de alunos com necessidades especiais, além de um currículo adequado, voltado às necessidades da vida rural, com temas e estudos sobre agricultura e sustentabilidade, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 28.

[...]

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

Toda a parte legal contribui para fomentar o conhecimento dos sujeitos do campo a fim de identificar suas singularidades, sua identidade, seu modo de vida, cultura onde estes sujeitos reconheçam-se como seres participativos de uma comunidade que junta contribui para o desenvolvimento sócio-histórico-econômico-cultural do Brasil.

base na agricultura familiar. Assim, foram criados em Boa Esperança, Vila Pavão e Águia Branca os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural – CEIERs. A construção do Plano Nacional de Educação (PNE) está garantida no Art. 214 da Constituição Brasileira. O PNE aprovado não incorporou plenamente o projeto proposto pelos movimentos sociais. Sendo assim, há hoje articulações coletivas pela revisão do PNE aprovado em 2001. A educação do campo foi tratada de forma inadequada, o que requer revisão do PNE. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) coordena ações no sentido de promover a revisão do PNE.

Destacamos os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de projeto diferenciado para educação do campo: Constituição Federal de 1988; LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parecer CEB/CNE n.º 14, de 14 setembro de 1999, e Resolução CEB/CNE n.º 03, de 10 de novembro de 1999, que tratam das diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE; Parecer CEB/CNE n.º 36, de 4 de dezembro de 2001, e Resolução CEB/CNEB n.º 01, de 3 de abril de 2002, que versam sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a inclusão de temas da cultura afro-brasileira no currículo escolar; Parecer CEB/CNE n.º 03, de 10 de março de 2004, e Resolução CEB/CNE n.º 01, de 17 de junho de 2004, que dispõem sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Parecer CEB/CNE n.º 01, de 1.º de fevereiro de 2006, que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo; Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a política nacional sustentável dos povos e comunidades tradicionais; Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo escolar. No estado do Espírito Santo, existem importantes dispositivos legais que remetem a lutas coletivas pela construção de uma educação do campo diferenciada, tais como: Portaria E n.º 1.744, de 22 de abril de 1982, que cria o CEIER de Boa Esperança; Portaria E n.º 1.854, de 5 de novembro de 1983, que cria o CEIER de Vila Pavão; e Portaria E n.º 2.001, de 3 de abril de 1984, que cria o CEIER de Águia Branca; Resolução CEE/ES n.º 1.286, de 29 de maio de 2006, que fixa normas para a educação no sistema estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Em 2008, foram aprovadas duas resoluções pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (CEE/ES), a saber: Resolução CEE/ES n.º 1.791/2008, que fixa normas para a educação de jovens e adultos no estado do Espírito Santo, e Resolução CEE/ES n.º 1.790/2008, que fixa normas para o ensino fundamental de nove anos. Estudos estão sendo realizados com o objetivo de elaborar normas para educação do campo.

³⁴ A Universidade Federal do Espírito Santo ministrou a especialização em Educação do Campo e atualmente promove curso de aperfeiçoamento nesta área na modalidade à distância.

A cultura é algo que sempre e inevitavelmente estamos criando. Não apenas as coisas da matéria da Terra transformadas em objetos da Vida, mas as tessituras de palavras, de regras, de códigos e de gramáticas sociais, de imagens e de ideias partilhadas que em nós tornam possível o viver e o conviver. Culturas são painéis, mas também sistemas sociais de alimentação. São vestimentas, acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São estruturas simbólicas e complicados sistemas de falas e de gestos entre categorias de sujeitos. Mapas simbólicos, tessituras de significados que nós próprios criamos e em cujas tramas e teias nos enredamos de uma maneira inevitável. Esta é a nossa liberdade e a nossa servidão. Pois é dentro, entre e através de tais teias e tramas que criamos os mundos sociais para podermos viver juntos no mundo natural que nos é dado (BRANDÃO, 2009, p. 109).

Em meio às diferentes culturas e às especificidades que temos na educação, vimos a necessidade de ouvir a criança e de torná-la participativa, num contexto em que a fala do adulto e da criança é entendida como um processo de interação, de partilha e significações (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 98). Nesse contexto de inúmeras culturas e na tentativa de dar vez a essas narrativas e experiências, valorizando-as, identificamos a EMEF “Santa Isabel”, em especial a turma de 2.º ano do ensino fundamental, em que os alunos matriculados, em sua maior parte, são filhos de lavradores³⁵ e moram em região campestre, com alguns problemas de locomoção em função de residirem na zona rural.

A EMEF “Santa Isabel” está localizada a aproximadamente 7km da sede do Município. No Distrito, encontram-se pequenos estabelecimentos comerciais, igreja e casas. Perto da BR 262, o trajeto é facilitado em virtude do quantitativo de ônibus intermunicipais. O Distrito apresenta fortes características campestres, conforme veremos a seguir.

SEQ. 1, SC. 2 – HISTÓRIAS E CENÁRIOS DA PESQUISA

O ensino de Arte e a educação, em linhas gerais, engendram na contemporaneidade grandes desafios, desde conceitos deturpados sobre seu entendimento até o crescente processo tecnológico que envolve diariamente o aluno.

³⁵ Dado obtido quando da autorização do uso de imagem.

Independente da localidade das escolas, seja, em bairros de periferia seja em bairros de classe média alta, os alunos têm contato com as mídias eletrônicas. O que vai definir a diferença entre eles é a intensidade com que essas mídias vêm sendo utilizadas, a facilidade de acesso a elas e os tipos de instrumentos por eles obtidos.

Atualmente, o celular, a câmera fotográfica e o computador são meios digitais³⁶ que existem na maioria das residências; a câmera fotográfica talvez com menos incidência que os outros dois meios, por existirem celulares com boa resolução, que suprem tal necessidade. Quando os alunos não dispõem de computadores em casa, eles o manuseiam na casa de parentes ou amigos e, em casos mais extremos, em *lan houses*³⁷. Por esse motivo, o que é levado em conta aqui é a intensidade do acesso às tecnologias. Os alunos residentes em bairros de classe média alta têm mais facilidade de acesso à internet e podem adquirir aparelhos eletroeletrônicos mais atualizados, como os *smartphones*, os *tablets* e os *netbooks*. Em contrapartida, os alunos residentes em bairros de periferia não usufruem desses instrumentos por serem de alto valor aquisitivo, inviável para a faixa salarial de seus responsáveis, porém conhecem tais mecanismos pela publicidade televisiva e pela imprensa.

Há ainda as crianças do interior, da zona rural, que conhecem esses meios tecnológicos, mas, devido à deficiência de acesso à internet que, em muitos casos, decorre da falta de extensão de redes, se privam do avanço de novas mídias digitais, o que não significa que elas não os conheçam. No entanto, esses alunos não detêm o controle e a autoridade no que diz respeito ao uso dos aparelhos tecnológicos que têm em casa. Apesar de todas as famílias disporem de celulares, e muitas, de computadores, isso não significa que cada componente tenha um aparelho só para si. É mínimo o número de alunos em fase escolar inicial que possuem celulares, mas o quantitativo de famílias que dispõem de computadores vem aumentando consideravelmente, embora nem todas se conectem a internet e quando o fazem, é para ter acesso às redes sociais e para o uso de jogos.

Sabemos que a criança domina um controle remoto, liga e desliga aparelhos de DVD, televisores e aparelhos de som, pede para ver a fotografia na câmera digital e,

³⁶ Dados obtidos em questionário dado as crianças.

³⁷ Locais pagos que permitem o acesso à internet.

em alguns casos, usufruí do computador para alguns jogos. Entretanto, a vivência em sala de aula mostra que, em muitas situações, a criança restringe-se apenas aos jogos e às redes sociais. Não há interesse em estimulá-la ou levá-la ao conhecimento de outros *softwares*. Quando na adolescência, faz *downloads* de músicas e vídeos e aprende a manipular imagens para postá-las nas diversas redes sociais às quais se integra.

Não podemos negar que estamos na era das tecnologias, cuja evolução domina cada dia mais nossos lares, independente da classe econômica a que pertencemos e da localidade em que residimos. Nossas crianças crescem nesse meio. Elas não estão em uma redoma, de modo que não podemos privá-las de toda e qualquer inovação. Para nós, adultos, talvez seja fácil imaginar a humanidade sem o computador, sem o acesso à internet; pensar em câmeras com negativos e limite de fotografias, além de fitas *cassette*. Sabemos o que significa enviar carta e telegrama. Alguém se lembra do mimeógrafo? Aquele aparelho cujo funcionamento os professores utilizavam estêncil, e há professores que ainda fazem uso dele! Para seu funcionamento, colocávamos álcool em uma esponja, introduzíamos folha por folha, girávamos a manivela para imprimir a atividade. Outros mecanismos importantes eram a fita *cassette* e a caneta: usávamos a caneta para rebobiná-la. Não chegávamos a imaginar que algum dia poderíamos efetuar uma compra ou pagar uma conta por *e-mail* (correio eletrônico), o que também pode ser feito pelo correio, que por anos e anos foi o único meio ativo de comunicação entre as pessoas.

Hoje, com o advento da tecnologia, enviamos um *e-mail* e participamos de videoconferências com pessoas do outro lado do mundo. Nós, adultos, que vivenciamos esse outro lado, mesmo considerando avanços, também presenciamos o *boom* da tecnologia. Por sua vez, os alunos contemporâneos, recebem atividades xerocopiadas, digitadas (no mimeógrafo tínhamos que redigir à mão); as escolas têm laboratórios de informática, salas de vídeo, e nós, por termos conhecido esse “passado”, temos que nos adaptar para proporcionar aos nossos alunos um futuro de qualidade e o entendimento desses meios tecnológicos. Para isso é importante aceitarmos todo esse avanço das tecnologias contemporâneas e assim elaborar propostas educacionais relacionadas a elas, além de transmitir as experiências vividas a fim de que a criança conheça como tudo começou.

Nesse contexto, a trajetória com o cinema de animação, por nós vivenciada e pesquisada, levou-nos a escolher para estudo uma turma de menor faixa etária, o 2.º ano do ensino fundamental, por congregar, em geral, crianças de sete (07) anos, em fase de alfabetização, com coordenação motora ainda em desenvolvimento, que guardam um encantamento pelo computador e outros eletroeletrônicos por serem “proibidos” à sua idade. O segundo motivo foi por já termos desenvolvido projeto semelhante numa turma do 4.º ano e sabermos da existência de livros sobre o assunto, para o ensino fundamental II³⁸, que abordam, mesmo que de forma sucinta, o tema cinema de animação para esse nível de ensino. O terceiro motivo está relacionado aos alunos maiores³⁹, por não assistirem a tantos desenhos animados como as crianças e por manusearem com maior precisão as tecnologias contemporâneas, como o computador e a câmera fotográfica.

O grupo de crianças participante da pesquisa pertence à EMEF “Santa Isabel”, localizada no distrito de Santa Isabel, Domingos Martins, região serrana do estado do Espírito Santo, e é composto de dezesseis (16) alunos. Estes fazem suas leituras de acordo com suas vivências e experiências e a cada dia fazem descobertas que as ampliam. Leem pequenas frases e escrevem de forma silábica as informações fornecidas oralmente pelo professor. As atividades apresentadas na lousa são transcritas sem nenhuma dificuldade para o caderno.

Os infantis participantes da pesquisa gostam de conversar sobre os assuntos dados em sala de aula. Além disso, procuram relacioná-los com as vivências e experiências do seu cotidiano. Relatam o que fazem, o que compram, e gostam de mostrar as atividades que executam.

No ano letivo de 2012, o currículo da EMEF “Santa Isabel” compreendia as seguintes disciplinas: Arte, Alemão, Educação Física, Matemática, Português, Ciências, Geografia e História. Do currículo constavam também projetos a serem trabalhados, como o da festa da cidade.

A Escola sofre forte influência alemã. Sua colonização, iniciada por volta de 1850, deu-se por imigrantes alemães. Tem aproximadamente 390 alunos e atende desde a educação infantil até o 9.º ano do ensino fundamental. Essa clientela é proveniente

³⁸ Ensino que atende às séries do 6.º ao 9.º ano.

³⁹ Dado da pesquisa de Dianni Pereira de Oliveira em sua dissertação de Mestrado

não só da comunidade na qual a Escola está inserida, mas também de comunidades vizinhas: Vale da Estação, Sítio Capitão, Bom Jesus, Usina Jucu, Rio Jucu, Ponte Suzenana, Domingos Martins e Viana.



Figura 1 - Mapa do Espírito Santo destacando o município de Domingos Martins.

Fonte: Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Domingos_Martins_%28Esp%C3%ADrito_Santo%29

No decorrer desta pesquisa, a EMEF “Santa Isabel” funcionava na sede da igreja católica do Município, devido a reformas que a Prefeitura Municipal estava realizando na estrutura do prédio da antiga Escola. A igreja católica havia disponibilizado esse espaço desde o ano letivo de 2011, porém para apenas cinco salas de aula de um total de oito. As restantes funcionavam na casa das freiras, que fica em frente ao pátio da igreja católica. Para o ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) forneceu à Prefeitura uma sala de aula, que foi montada no pátio da igreja católica, para que assim todos os alunos ficassem concentrados em um único local. Essa sala, montada com PVC, foi dividida em quatro ambientes que, garantiram espaço para três salas de aula e uma secretaria, também dividida com a direção escolar.



Figura 2 - Sede da Igreja Católica e Sede da EMEF Santa Isabel no ano letivo de 2012.
Fonte:Acervo Pessoal.

Mesmo em espaço improvisado, a Escola dispunha de ambientes com boa estrutura para o desenvolvimento das suas atividades administrativas e educativas, como laboratório de informática, sala de professores, cozinha, banheiros masculino e feminino, refeitório, sala de vídeo e depósito de materiais.

O refeitório da escola situava-se no pátio da igreja. A escola alugou um toldo sob o qual colocou mesas e cadeiras a fim de oferecer um pouco de conforto aos alunos no horário do recreio. Já a sala de vídeo e o depósito eram os únicos espaços que não se encontravam na área reservada às salas de aula. O local que funcionava como sala de vídeo situava-se na casa das freiras, logo à frente do pátio da igreja, em função do espaço; a 300m ficava o depósito, onde a coordenadora todas as manhãs ia buscar os materiais requisitados anteriormente pelos professores. Houve casos, em virtude da distância e da quantidade de materiais, que a busca foi realizada com carrinho de mão.

As turmas dispostas nesse ambiente improvisado funcionavam com toda a regularidade. A educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos, o ensino fundamental

I e II e a educação de jovens e adultos (EJA) compunham os níveis de ensino da Escola, porém divididos em três turnos: o matutino, com turmas do 1.º ao 9.º ano; o vespertino, com a educação infantil e parte do ensino fundamental II; o noturno, com a EJA, em uma turma seriada. As salas de aula dos turnos da tarde e da noite não eram preenchidas totalmente, pois não havia demanda suficiente de alunos na cidade e nas regiões adjacentes.

O turno da manhã oferecia maior quantitativo de vagas, em virtude de os alunos morarem no interior e no centro da cidade. Esses tinham prioridade na escolha do turno, pois no horário da tarde auxiliavam as famílias no campo. Os alunos do turno vespertino eram, em sua maioria, de municípios vizinhos, como Viana. Locomoviam-se para a escola por meio de transporte particular. Os residentes no Município eram transportados gratuitamente em ônibus ou vans da Prefeitura.

Os alunos da EMEF “Santa Isabel”, principalmente aqueles que não residiam no Distrito, faziam diariamente uma grande jornada. Alguns moravam na divisa dos municípios de Domingos Martins e Viana, e o transporte gratuito do Município só ia até a Ponte Jucu, onde os deixava. Após descerem do ônibus, eles caminhavam por volta de uma hora e meia até chegarem às suas residências. A estrada era íngreme e de terra. É conveniente ressaltar que esse grupo, especificamente, não costumava faltar às aulas, e a maioria dos alunos que o integravam apresentava excelente comportamento.

Na Escola não havia biblioteca em virtude de o espaço ser muito pequeno, mas na cidade havia uma biblioteca comunitária e um laboratório de informática, onde todos podem ter acesso aos livros e à pesquisa digital.

A Prefeitura Municipal de Domingos Martins instituiu no calendário acadêmico a formação continuada para os professores, além de oferecer um centro de pesquisa para incentivar a elaboração de artigos e propostas educativas. Em parceria com a UFES, a Prefeitura promove a formação no campo, já que suas escolas são consideradas campesinas. Assim, o profissional do magistério é formado para trabalhar com o aluno e sua realidade.

Atualmente, Domingos Martins dispõe de 44 escolas municipais, que oferecem apenas o ensino fundamental. Isso porque o ensino médio é de responsabilidade do

Governo do Estado. São sete as escolas que o Estado mantém: duas na área urbana e duas na zona rural, com ensino fundamental e médio. As três restantes, localizadas uma na zona urbana e duas na rural, oferecem apenas o ensino fundamental. Há ainda duas escolas particulares situadas na região urbana do Município, mas somente uma mantém o ensino médio. No total, são 5.443 alunos matriculados no ensino fundamental e 1.207 no ensino médio, segundo o censo escolar de 2003.

A escolha do ambiente da pesquisa justifica-se pela nossa identificação com o local, visto que frequentamos a região de Domingos Martins desde a infância, e pela facilidade de acesso a Santa Isabel, que se encontra a 40 minutos de ônibus da cidade de Cariacica, onde residíamos. Outro fator relevante para a escolha desse ambiente foi o contato e a amizade com a professora de Artes da Escola, Rebeqa Carvalho Bringer⁴⁰.

A preocupação com a educação e o uso das tecnologias vem aumentando consideravelmente, juntamente com a necessidade de administrar isso ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Visto a formação inicial em Arte, é pertinente levar em conta como o seu ensino é dado atualmente. Mesmo com todas as pesquisas relacionadas à arte-educação, muitos professores perpetuam as cópias de desenhos para colorir, o trabalho manual de peças de artesanato e lembranças de datas comemorativas. São diversas metodologias abordadas como a triangular, a leitura de imagens e também, mesmo que as vezes de forma deturpada, a releitura de obras de arte são fatores que visam melhorar a maneira que o ensino da Arte se montou. Atualmente, pesquisas do uso das tecnologias e novas metodologias educacionais e a formação de professores na área de Arte e outras linguagens artísticas estimulam o aprimoramento destes em sala de aula, além de inúmeras redes só aceitarem professor formado nesta modalidade e ou com pós-graduações sobre o tema que auxiliam um novo olhar para este aprendizado.

⁴⁰ Formada em Licenciatura em Artes Visuais pela UFES e especialista em mediação de educação a distância pela E@D, Rebeqa Carvalho Bringer tornou-se minha amiga após cursarmos a Licenciatura, quando trabalhamos juntas em Estágio Supervisionado. Fizemos parte do mesmo grupo de estudos sobre objeto de aprendizado, além de atuarmos como tutoras no curso de Graduação em Artes Visuais. Nas férias, temos o hábito de reservar uma semana para, com outra amiga, elaborar as atividades do ano letivo. Desde 2003, Rebeqa lecionou basicamente para o ensino médio, sendo poucas as experiências que teve com a educação infantil e o ensino fundamental I. Porém, no ano de 2012, a Prefeitura de Domingos Martins incluiu em seu currículo educacional a disciplina de Artes para as turmas de 4 e 5 anos da educação infantil e do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental I. Como era a única professora efetiva do Município, assumiu as aulas desta modalidade de ensino. Para fins práticos, vamos chamá-la apenas de Rebeqa.

A Arte é conhecimento de técnicas e do mundo, assim como também é uma atividade subjetiva e íntima do homem. É expressão e é conhecimento. É uma forma de manifestação do homem em sua totalidade: como ser racional e sensível. Utiliza-se de matérias, de técnicas e de um conhecimento sensível do mundo. A redução da Arte a apenas uma de suas dimensões é condição de seu aleijamento e favorecimento de seu uso mitificador e alienante (SHUTZ- FOERSTE, 2009, p. 154).

A Arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual. Por meio da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

As práticas educativas e o entendimento do conceito de Arte em busca de um novo olhar sobre o ensino dessa disciplina apresentam-se em Domingos Martins também por intermédio da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade E@D, Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o curso semipresencial, em parceria entre a Prefeitura desse município e a UFES. O Polo UAB licenciou, em outubro de 2012, onze (11) alunos em Arte, garantindo, para o ano letivo de 2013, professores especializados nessa disciplina.

A região de Domingos Martins, aqui representada pela EMEF “Santa Isabel”⁴¹, tem professora de Arte formada na área de Artes Visuais e residente no Município.

Assim a pesquisa nesse ambiente é pertinente para a apresentação de novas possibilidades com o uso das tecnologias em Arte e para a análise de como as experiências dos alunos se manifestam no processo de produção de cinema de animação e de como ocorrem suas ressignificações cotidianas. Para esse fim, é necessário conhecer os sujeitos/colaboradores, os nossos “personagens”.

⁴¹ Ao final do ano letivo de 2012, no dia 14 de dezembro, ocorreu a inauguração da EMEF “Santa Isabel”, agora com dois pavimentos e ótima estrutura. O ano letivo de 2013 iniciará no novo prédio.

SEQ. 1, SC. 3 – OS “PERSONAGENS” DA PESQUISA

Os alunos da turma do 2.^o destacam-se por ser curiosos, tranquilos e criativos e por gostar de novos aprendizados. Preocupam-se quando os colegas faltam. Opinam sobre as situações dadas e sugerem modificações quando necessário. Como toda criança, implicam uns com os outros e têm preferências de amizades nas relações constituídas. Extremamente carinhosas, as crianças relacionam-se positivamente com professores e demais funcionários e compreendem a relevância de um bom ambiente para viver.

Os sujeitos da pesquisa, agora chamados de colaboradores, residem, em sua maioria, em Santa Isabel, no Vale da Estação, em Ponte Jucu e em Vista Linda. Essas são regiões rurais, algumas com estrada de chão, necessitando da utilização de uma van para o transporte dos alunos, visto que em tempos de chuva o acesso à Escola fica quase que inviável.

Toda a turma caracteriza-se por manifestar suas expressões sem receio, cada um à sua maneira, mas Maria Victória, Kaiki, Thaynara, Letícia e Joilson é que se mostram mais comunicativos, os dois últimos um pouco mais contidos e com uma doçura inenarrável, de modo que, ao fazerem perguntas, nos tiram do chão, perguntas que normalmente não esperamos ser feitas por crianças. Esses alunos são curiosos e questionam o que veem, relacionam conteúdos com o cotidiano e chegam a conclusões sobre os assuntos discutidos. Reinan, Adrielly, Daniela, Eduardo (Dudu) e Paulo caracterizam-se por serem mais calados, mas não deixam de expressar suas opiniões e desejos. Vinícius e Bruno, os mais agitados, gostam de falar e compartilhar com os outros todos os momentos. Manifestam suas emoções por meio de conversas em tom mais alto e brincadeiras. Vinícius e Dudu⁴² são irmãos gêmeos com personalidades distintas: o primeiro é mais extrovertido; o segundo caracteriza-se pela quietude e concentração. Kamily, com seu jeito quieto, se satisfaz ao ajudar os colegas. Thacila, Carlos Eduardo e Felipe demonstram quietude perante um grupo maior, mas interagem dentro de suas singularidades. Outro colaborador é Lucas, participativo, carinhoso e comunicativo, que foi

⁴² Apelido de Eduardo, irmão de Vinícius, dado pela turma para não o confundirem com o colega Carlos Eduardo.

transferido da escola em virtude do trabalho dos pais, mas que deixou seu legado e contribuições.

Rebeka, professora de Arte e colaboradora, é licenciada em Artes Visuais e especialista em duas áreas. Tem por prática educativa a leitura e a análise de imagens. Até 2011, lecionava para alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental e para o ensino médio, o que resultou num vocabulário rebuscado para o ensino fundamental I e a educação infantil, por ela assumidos no ano de 2012. A professora procura planejar junto com os colegas e usufrui do que aprende para inserir no trabalho com outras turmas não participantes diretamente da pesquisa. A participação da professora não se resumiu aos planejamentos. Ela também contribuiu com observações, anotações e análise dos dados.



Figura 2 - Sujeitos da pesquisa: alunos do 2.º ano da EMEF “Santa Isabel” com a professora de Arte, Rebeka. 2012.
Fonte: Arquivo pessoal.

O diálogo com e sobre as crianças estende-se com a participação da professora regente⁴³. Exigente, no entanto, muito dedicada e carinhosa, Kátia contribuiu cedendo uma hora a mais, sempre que possível, de suas aulas para a pesquisa e

⁴³ Kátia Aparecida Effgen.

fez questão de ficar a par dos acontecimentos da turma. A professora ficou responsável por ensaiar as crianças para capturarmos o áudio⁴⁴ das animações.

Os sujeitos/colaboradores são inúmeros nesta pesquisa. Contamos com a participação da Escola como um todo e ainda com a dos pais e daqueles que, indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, mesmo não sabendo.

SEQ. 1, SC. 3, TK. 1 – OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUA INSERÇÃO COM/NAS TECNOLOGIAS

Esta pesquisa, ocorreu em escola campesina da região serrana do Espírito Santo, possibilitou a produção de dados a respeito do uso das tecnologias e de seus recursos, obtidos por meio de um questionário⁴⁵ preenchido pelas crianças colaboradoras.

O questionário teve por objetivo identificar os recursos tecnológicos, o tipo de contato das crianças com esses recursos e as aptidões demonstradas quanto ao cinema de animação e ao desenho animado antes e depois da pesquisa.

As crianças colaboradoras demonstraram, no decorrer do estudo, por meio de conversas, o gosto pelos desenhos animados e o prazer em assistirem a eles com uma frequência aproximada de quatro vezes por semana. Dos dezesseis participantes, doze dispunham de computadores em casa. Esse recurso perde apenas para os celulares e televisores, presentes em todos os lares. Com relação a outros recursos tecnológicos, citamos ainda a câmera fotográfica: nove alunos tinham tal equipamento, contingente que correspondia também ao acesso à internet

Pelo questionário, pudemos captar que todas as crianças tinham em seu domicílio televisor e aparelho celular, porém nem todas tinham TV a cabo, apenas sete. Só uma não dispunha de aparelho de DVD. Além disso, quatro crianças tinham telefone

⁴⁴ Ao longo do ano letivo, a professora ensinou aos alunos, além dos conteúdos curriculares, noções de música por meio da flauta.

⁴⁵ Apêndice 3.

fixo em casa. Das mais recentes tecnologias, o *tablet*, somente uma criança tinha acesso a esse recurso.

A respeito do uso do computador em domicílio, foram identificadas doze crianças que usufruíam desse recurso tendo oportunidade de manuseá-lo. No entanto, embora todas tivessem o aparelho em sua residência, apenas seis utilizavam o computador com internet⁴⁶.



Figura 3 – Gráfico representativo dos dados obtidos pelo questionário. 2012.

Ao serem questionadas sobre se gostavam de desenhos animados, 100% das crianças responderam que “sim”. A Figura 5 demonstra a frequência com que os viam.



Figura 4 – Gráfico representativo dos dados obtidos pelo questionário. 2012

⁴⁶ Nove crianças tinham acesso à internet em casa, mas apenas seis responderam que usavam o computador com internet. As demais relataram que usavam o recurso para outros fins.

Os alunos relataram que tinham por hábito assistir aos desenhos animados em casa, mas também o faziam na casa de amigos. Costumavam, ainda, assistir a eles tanto pela TV, como pelo computador, ou por meio de filmes de animação.

Quinze (15) crianças responderam que assistem a desenhos animados pela TV. Contudo destas mesmas crianças seis (06) relatam que utilizam-se de outros recursos para verem as animações como DVDs e computadores. Quanto ao uso do computador, as crianças costumam em sua maioria utilizá-lo para fins de jogos.

No decorrer da pesquisa, fizemos uma visita ao Cine Metrópolis para uma exibição de animação. Essa foi a primeira vez em que cinco crianças tiveram a oportunidade de estar em uma sala de cinema



Figura 5 – Gráfico representativo dos dados obtidos pelo questionário. 2012.

Diagnosticamos também que nenhuma das crianças havia tido contado com brinquedos ópticos e produzido animações antes da pesquisa.

Há ainda alguns fatores a considerar: mesmo tendo acesso à internet em casa, as crianças reclamaram por considerá-la lenta e por só poder usufruir dela na presença de um responsável.

Há que se considerar também que os recursos tecnológicos estão presentes na maioria dos lares, as crianças têm contato com eles e os conhecem, mas nem todas dominam a linguagem dessas mídias. Outro fator relevante é que as crianças consideram saber manipular as mídias apenas quando têm contato direto com elas. Nesse caso, citamos o programa de edição *movie maker*, usado na animação elaborada por elas. O processo de edição aconteceu de modo coletivo, não havendo

um computador para cada grupo neste procedimento. Elas sentiram falta de manipular, do mesmo modo como fizeram com o *Dragonframe*, programa que manusearam sozinhas. As crianças mencionaram ainda a possibilidade de fotografar e filmar pelo computador, além de usar aparelhos celulares para essas funções. Com relação às perguntas referentes à câmera fotográfica e à filmadora, questionaram se o celular entrava nessa categoria. Nesse caso, optamos pelos aparelhos com recursos próprios.

Esses dados são relevantes por demonstrarem que esses alunos, apesar de morarem no interior, de terem acesso limitado à internet e relativamente pouca disponibilidade para usar alguns recursos tecnológicos, gostam de manuseá-los e os conhecem mesmo que seja por meio de propagandas na televisão. Essas crianças, embora sem a oportunidade de vivenciarem tais recursos, também os experienciam através dos relatos de experiências de outros colegas, como veremos ao dialogar com Benjamin e Vigotski.

O uso do brinquedo para a/pela criança é favorável ao seu desenvolvimento. Os autores acima citados dialogam com o brinquedo ao estabelecerem relações entre este e a criança. A criança é um ser social, e o tipo de brinquedo que utiliza está explicitamente ligado ao seu contexto histórico-cultural. Atualmente, a maior parte dos brinquedos infantis é um produto do avanço da tecnologia digital: são *notebooks*, *tablets*, *videogames*, brinquedos a pilha ou a bateria que simulam os recursos utilizados pelos adultos. A criança identifica-o como brinquedo, mas este não a satisfaz por completo. Quer manusear os aparelhos originais dos pais ou responsáveis.

O brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais.

Na base dessa falsa simplicidade do novo brinquedo havia uma nostalgia genuína: o desejo de recuperar o contato com o mundo primitivo, com o estilo de uma indústria artesanal [...] (BENJAMIN, 1994, p. 246).

A utilização da tecnologia na educação visa uma aproximação mediada desses aparelhos com a infância. Contudo, nos apropriamos do desenho animado ou cinema de animação para interagirmos com as crianças, visto que estas as cativam tanto. Associaremos então seu processo de criação para analisarmos as

experiências das crianças e utilizarmos assim estes meios junto a um ensino mediado.

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza esta tarefa apenas pelo modo com que o homem se apresenta diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro, assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. Nossos cafés e nossas ruas, nossos escritórios e nossos quartos alugados, nossas estações e nossas fábricas pareciam aprisionar-nos inapelavelmente. Veio então o cinema, que fez explodir esse universo carcerário com a dinamite dos seus décimos de segundo, permitindo-nos empreender viagens aventureosas entre as ruínas arremessadas à distância. O espaço se amplia com o grande plano, o movimento se torna mais vagaroso com a câmara lenta. É evidente, pois, que a natureza que se dirige à câmara não é a mesma que a que se dirige ao olhar. A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente. Se podemos perceber o caminhar de uma pessoa, por exemplo, ainda que em grandes traços, nada sabemos, em compensação, sobre sua atitude precisa na fração de segundo em que ela dá um passo. O gesto de pegar um isqueiro ou uma colher nos é aproximadamente familiar, mas nada sabemos sobre o que se passa verdadeiramente entre a mão e o metal, e muito menos sobre as alterações provocadas nesse gesto pelos nossos vários estados de espírito. Aqui intervêm a câmara, com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas. Pois os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade se situam em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível normal (BENJAMIN, 1994, p.189-190).

No decorrer da história, a animação constituiu-se na sociedade como lazer e como fator social. O cinema, por sua vez, apresenta-nos ainda as possibilidades de modificação e percepção da imagem a partir dos ângulos da câmera e da edição. Garante-nos também uma viagem através da fantasia, da magia e também da técnica, podendo ser apenas a representação da realidade. Por meio dele, recriamos situações, manipulamos pessoas e objetos. Mesmo os fatos reais retratados corroboram o ponto de vista de uma pessoa ou uma ideia. No desenho animado, isso não é diferente. Alguns elementos se tornam mais evidentes por meio de efeitos especiais. Os personagens surgem, desaparecem, morrem e até sobrevivem a acontecimentos que na realidade não deveria ser permitido como pular de montanhas, saltar de carros em movimento, ou cair e não sofrer nenhuma fratura.

Não é raro ouvir adultos narrarem fatos sobre crianças que se acidentaram por imitarem personagens dos desenhos animados. Os adultos, porém, distinguem realidade de ilusão e, mesmo assim, não deixam de revoltar-se com as atitudes dos vilões, emocionar-se com cenas sentimentais ou rir a cada vez que veem seu desenho animado preferido.

Ressaltamos também o cinema como ditador de moda. Ele estabelece padrões sociais e culturais, além de formar opinião sobre as temáticas envolvidas nos filmes que projeta. Para as crianças, essas temáticas relacionam-se ao seu cotidiano, como a obediência, o meio ambiente, o lazer, a escola e o comportamento de modo geral. Alguns filmes abordam apenas a ludicidade imposta nas situações irreais, sendo visíveis também nas telas dos celulares.

Os sujeitos/colaboradores desta pesquisa usufruem de todos esses recursos, no entanto, o fazem inicialmente como espectadores. Nesse sentido, com a finalidade de contribuir para seu aprendizado e viabilizar entendimentos sobre a temática, dialogamos com os conceitos de Benjamin, Sarmiento e Vigotski para embasar esta pesquisa.

SEQ. 1, SC. 4 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa tem por finalidade trazer reflexões sobre a infância, a imagem em movimento e o processo de criação em/com meios tecnológicos. Para isso, nos estudos e nas leituras de Lev Vigotski, buscamos pensar a mediação, a criação e a imaginação; nos de Walter Benjamin, o conceito de experiência e suas reflexões sobre o brinquedo; nos de Manuel Jacinto Sarmiento, as concepções da criança como ser social abrangendo suas singularidades e pluralidades.

Pensar a criança como ser social e ativo é torná-la pertencente ao seu entorno e associá-la à contemporaneidade. É refletir sobre sua inserção num mundo de inúmeros avanços das tecnologias, diante do qual, em muitas situações, ela se apresenta passiva. Como educadores, temos que refletir sobre a nossa prática e as

nossas pesquisas, com vistas a contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento dessa criança.

Atualmente, as escolas vêm passando por reformas e se informatizando, mostrando que é visível a preocupação das autoridades em adaptar esses espaços às novas tecnologias. No entanto, os profissionais que ali trabalham ainda não se sentem responsáveis por isso, ou, em alguns casos, não têm vontade de envolver-se com a criança e a evolução tecnológica digital.

Nossas crianças não conversam mais entre si, *twittam*. A fala agora é virtual, é digitada; os desenhos animados são interativos; no computador, as redes sociais são meios de compartilhamento, bastando-lhes apenas *downloads*. Infelizmente, a maioria resume-se apenas a isso. Nesse contexto, o desenho animado fica só na exibição. Assim, propomos a reflexão sobre as experiências coletivas e individuais das crianças com a produção de desenhos animados e seus brinquedos ópticos, juntamente com o uso das tecnologias contemporâneas, a fim de estimular novos olhares a respeito do cinema de animação.

A experiência e as reflexões sobre o brinquedo em Benjamin e os conceitos de mediação, criação e apropriação em Vigotski permitem-nos um diálogo entre o passado e o presente, que se encontram mutuamente ao trabalharmos cinema de animação. Necessitamos do passado e das invenções decorrentes dele para entendermos como se dão as tecnologias de imagem em movimento.

É redundante dizer que o adulto precisa acompanhar as crianças quando estas se encontram diante do computador, principalmente quando acessam a internet, mas é necessário que ele não só as acompanhe, mas também seja mediador nessas ações. Mediar as ações não é controlar os passos da criança, mas dar a ela mecanismos que a auxiliarão em seu processo de construção. É preciso que o computador seja um aliado no processo de criação e imaginação; que não haja dependência, e sim movimento nas relações geradas. Para essa discussão, dialogamos com Lev Vigotski sobre a importância da imaginação no aprendizado e sobre o processo de criação e sua apropriação.

A criança é um ser social e histórico. Por questões culturais, carrega consigo certa “bagagem”, que será ampliada pelo adulto. Para essa reflexão, Walter Benjamin

oferece-nos suas contribuições a respeito da experiência e de como pode ser concebida no ambiente infantil.

Ao refletirmos sobre a criança, é fundamental direcionar a pesquisa para o tipo de infância que se pretende estudar. Estamos envolvidos em inúmeras e diversas ações, logo temos que ressaltar a pluralidade da infância na contemporaneidade. A criança de hoje não participou do passado, porém tem a oportunidade de conhecê-lo pela mediação do adulto. A criança de ontem não teve como conhecer o futuro, mas hoje, como adulto, é convidado a se inserir nesse presente rodeado de novidades.

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas em homologias com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nas mass-media, e nos espaços públicos. Contrariamente à proclamação “morte na infância”, a contemporaneidade tem apontado a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social e geracional e o investimento da criança com novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2003, p. 01).

Nessa perspectiva, ao refletir sobre a infância, utilizamos os conceitos de Jacinto Manoel Sarmiento num panorama da criança moderna, dentro do qual ela pertence ao meio digital e tecnológico, além do social, tendo assim história e cultura.

Os Nativos Digitais são extremamente criativos. É impossível dizer se são mais ou menos criativos dos que as gerações anteriores, mas uma coisa é certa: eles se expressam criativamente de formas muito diferentes daquelas que seus pais usavam quando tinham a mesma idade (PALFREY; GASSER, 2011, p. 15).

A criança cria e recria utilizando-se das novas tecnologias. Estabelece novas linguagens, novas formas de se comunicar e de transmitir as informações. As brincadeiras de algumas décadas atrás, comparadas às de hoje, diferenciam-se profundamente ante os recursos que são agora disponibilizados. Independente das discrepâncias que há entre seus pares, todas criam segundo sua cultura e história. Estamos atualmente envolvidos em inúmeras imagens que se modificam naturalmente.

Os estudos da imagem e de sua constituição na contemporaneidade permitem-nos conhecer como utilizá-la, conforme expõem Foerste (2004) e outros teóricos que

abordam o cinema de animação, como Raquel Coelho (2004) e Barbosa Júnior (2002).

Compreende-se, assim, que se processam alterações profundas na relação do homem com as imagens, tanto no que se refere à produção como no que diz respeito à sua distribuição/recepção. A sociedade atual está imersa em um sistema de comunicação no qual as imagens ocupam um papel preponderante; a sociedade pós-moderna caracteriza-se por uma grande visibilidade e, conseqüentemente, uma maior intimidade com as imagens. Conforme Jameson, o público, agora extremamente saturado com as imagens comerciais e com o sofisticado acervo-memória de cultura de cinema e de vídeo, está mais além que qualquer outro na história humana, para o qual uma só tomada é suficiente para desencadear a associatividade que tinha de ser construída laboriosamente no decorrer de toda uma obra. A relação do homem com a imagem depende em grande parte dos processos de produção das imagens, mas também da experiência de visão de quem as produz e recebe, ou seja, da visão de mundo e de homem preponderante em uma dada cultura e momento histórico (FOERSTE, 2004, p. 25).

Quando trabalhamos com a criança, acreditamos, muitas vezes erroneamente, que ela não seja capaz de produzir experiência a ponto de contribuir para o processo de ensino. Muitos educadores consideram que a experiência só é adquirida com a idade. Nesse contexto, é pertinente nesta pesquisa discutir os conceitos de experiência em Walter Benjamin e a importância do ato de narrar, juntamente com a ideologia de Lev Vigotski sobre o ato criador, a imaginação e a linguagem, e, em ambos os autores, suas teorias a respeito do brincar e da brincadeira na infância, além de ampliar essa discussão com Sarmiento e Schütz Foerste, constituindo assim a fundamentação teórica deste estudo.

SEQ. 1, SC. 5. – METODOLOGIA

Ao delimitar o tema e propor um trabalho com crianças, optamos por lançar mão do método científico “estudo de caso”, para analisar um grupo específico, na faixa etária entre sete (07) e oito (08) anos, pertencente à turma do 2.º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Domingos Martins, Espírito Santo.

O estudo de caso possibilita a análise de um grupo específico de sujeitos sobre um tema próprio. Apesar de o tema desta pesquisa adequar-se a outras turmas, escolas, associações, grupos focais, a escolha desse método para análise de uma turma de 2.º ano se deu pela facilidade de acesso a ela e pelos desafios que a envolvem, tais como estar no início do processo de alfabetização, ter habilidades motoras pouco desenvolvidas, o que dificultaria o trabalho de modelagem e do manuseio de aparelhos tecnológicos, como o computador, a câmera fotográfica e a filmadora. Assim, utilizamos esses “defeitos” para construir os “efeitos” desta pesquisa.

Optamos pelo “estudo de caso” com ênfase na investigação, na colaboração e na participação em que a criança tem voz e vez. Incluir a participação da criança visou contribuir para o aprofundamento do tema. Propusemo-nos analisar a fundo as relações coletivas e as experiências que poderiam ser adicionadas por meio das narrativas a ela atribuídas. Esse método, de caráter qualitativo, teve por objetivo a análise, a observação e a interpretação do comportamento humano em sua complexidade, por meio de uma investigação de hábitos e atitudes dos participantes do estudo (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

O estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado.

Para Triviños (1987-133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 274).

Assim, após as leituras dos escritos de Benjamin, Vigotski e Sarmiento, a delimitação do tema e a definição do método, iniciamos o levantamento bibliográfico sobre animação de imagens, infância, desenho animado e novas tecnologias educacionais.

Com a pesquisa bibliográfica e o entendimento dos conceitos abordados, partimos para a pesquisa de campo nas aulas de Artes, com a turma do 2.º ano do ensino fundamental, com o apoio educacional da professora regente e da equipe pedagógica da Escola.

Em âmbito exploratório, demos início a conversas informais sobre desenhos animados e sobre como as crianças os representam no cotidiano e em sala de aula.

Todo o procedimento da pesquisa ocorreu nas aulas de Arte do 2.º ano do ensino fundamental. A disciplina é lecionada por uma professora efetiva, assim toda a ação foi planejada e informada, juntamente com a professora e a equipe pedagógica, tendo em vista a necessidade de o estudo estar inserido na proposta educativa da escola, no âmbito dos projetos desenvolvidos anualmente.

Consideramos necessário que as crianças percebessem a “intervenção” de forma natural e se sentissem à vontade para expressar seus sentimentos e ações nas conversas, exposições e opiniões emitidas. Essa etapa foi apenas um momento para que as crianças demonstrassem e expressassem o que realmente achavam sobre o que é e sobre como se faz o desenho animado.

O processo de intervenção deve adaptar-se ao contexto da criança. Desse modo, entrevistamos sempre, e isso é fato, mas consideramos que essas intervenções devem estar vinculadas às ações cotidianas, no seu começo, meio e fim, para que assim a criança perceba as relações entre seu meio e as atividades desenvolvidas.

[...]Não basta ao pesquisador desejar compreender e transformar uma realidade que inclui as crianças, mas implica a criação de alternativas metodológicas, nas quais a ação intencionalmente propositiva do pesquisador não abdique da participação singular que as crianças – e só as crianças – podem trazer ao conhecimento que *alteritariamente* pretendem construir (MACEDO et al., 2012, p. 92-93).

Percebemos a importância de resgatar as impressões dos infantis por meio das conversas, a fim de compreender nosso papel como educadores na mediação das ações aqui expostas. Assim, foi exibido um desenho animado produzido com a técnica de *stop motion*, sobre a animação A Batalha dos Vegetais, e foram feitos questionamentos sobre o filme: O que eles aprenderam? O que pode ser feito com o filme? Para que serve o desenho animado? Como é feito o desenho animado? Como é feito um filme comum? Todos os momentos foram registrados em vídeo para melhor analisarmos como as crianças se apropriam dos desenhos animados e como os compreendem e experienciam.

O passo seguinte correspondeu à produção do cinema de animações. Essa etapa deu-se, a princípio, por meio da montagem dos brinquedos ópticos mecânicos, que representam e explicitam o início da imagem em movimento, e, em seguida, por ser a construção de objetos lúdicos que facilitam o aprendizado e do entendimento das crianças a respeito do tema. Durante a produção dos brinquedos ópticos mecânicos e da animação de imagens, também foram gravadas em vídeo, e depois analisadas, as narrativas das crianças, com o intuito de verificar se houve contribuição da atividade para a ampliação do repertório de suas experiências e como essas experiências se manifestaram.

Em meio à produção e à análise dos dados, percebemos que o estudo de caso, com ênfase na intervenção, não se ajustava mais à metodologia da pesquisa. Assim, buscamos uma abordagem mais apropriada: a pesquisa colaborativa.

A mudança para a pesquisa colaborativa veio em função da participação constante de todos nos eventos da Escola e, atrelada a isso, da colaboração efetiva da professora de Arte e da professora regente. Na Escola, todos contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação. Uma das professoras e mãe de um aluno participou ativamente fazendo comentários sobre a atuação do seu filho no processo de produção. Nos planejamentos, contava-nos o que o filho falava sobre as atividades e sobre como as via. Outro fator que contribuiu para o bom andamento desta investigação foi o cuidado da direção escolar. Fazia questão de nossa presença nos planejamentos e eventos da Escola, deixando-nos a par de tudo o que acontecia. A professora Kátia também contribuiu inúmeras vezes, cedendo aulas para que concluíssemos tarefas e ações, fazendo questão de saber o que se passava e, ainda, responsabilizando-se pela gravação do áudio com os alunos. E acima de tudo as crianças, que também colaboraram constantemente.

Nesse sentido, não coube mais a intervenção. Deixamos de intervir sobre os sujeitos e o ambiente e passamos a colaborar com eles/conosco. Exemplo disso foi a reestruturação⁴⁷ dos conteúdos programáticos das aulas de Arte e de algumas ações da pesquisa, oportunizada pela contribuição das crianças e das professoras, como a produção de uma única animação.

⁴⁷ A professora de Arte reorganizou o conteúdo programático da turma do 6.º ano incluindo o cinema de animação, abordando assim estudos de cor, modelagem, composição, leitura e análise das imagens produzidas.

A pesquisa colaborativa prevê uma integração e relação entre as partes no processo educativo. Nessa perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimento e de formação, em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver em conjunto problemas que afligem a educação (IBIAPINA, 2008, p. 25). Não consiste na resolução de problemas, mas na ampliação do saber e das vivências, considerados assim como estudos emancipatórios.

Para as crianças, a pesquisa colaborativa é importante, pois possibilita compreender as ligações entre o que elas vivem e acreditam. Garante, além da colaboração, a reflexão crítica, construída por meio de negociações coletivas, tornando-as parceiras, autoras de uma participação consciente e deliberada (IBIAPINA, 2008, p. 26). A respeito desse tipo de pesquisa, a autora menciona ainda: “Dá mais poder aos indivíduos para que eles compreendam, analisem e mudem essas realidades, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no cotidiano escolar e na sociedade” (IBIAPINA, 2008, p. 27).

Para que a pesquisa seja colaborativa, é fundamental a participação de professores e aqui também das crianças, que assumiram papel integrante no desenvolvimento da proposta, nas análises dos dados e nas observações realizadas. Essa modalidade de pesquisa não requer que o professor participante se torne um copesquisador, mas sim que se integre a esse meio e possa, além de opinar, melhorar também suas práticas educativas.

Contamos nesta pesquisa com a participação da professora Rebeqa, que modificou seus conteúdos programáticos em função deste trabalho. A pesquisa com a produção de cinema de animação com crianças fez a Escola movimentar-se, ao saber o que estava sendo desenvolvido com aqueles alunos. Assim, outros alunos questionaram o porquê de não terem esse tipo de aula, levando a professora a repensar sua prática⁴⁸ e a inserir conteúdos de animação nas demais séries da Escola.

Outro fator relevante na pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2008, p. 50), é a visão compartilhada, uma instância de competências individuais e coletivas, além da

⁴⁸ Em trabalho interdisciplinar, a escola utilizou-se das técnicas de animação com a finalidade de trabalhar o projeto Valores, tendo em vista a necessidade do trabalho em equipe e a ampliação de mundo a respeito do tema. Esse projeto objetivou o respeito ao próximo por meio da criação de animações e análises dessas obras.

interdependência, que abarca a responsabilidade dos partícipes. Colaborar, nessa metodologia, significa criar novos conhecimentos, habilidades e atitudes, promovendo os processos interpessoais e intrapessoais por meio da união da academia, da escola, com práticas educativas capazes de nos fazer refletir e dialogar, ferramentas indispensáveis para o aprendizado.

Os diálogos com Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) apontam que as narrativas, os relatos orais, as histórias de vida e a observação compartilhada fazem parte do processo metodológico. Outro componente citado por Ibiapina é a articulação entre a teoria e a prática. Por esse motivo

[...] apontamos que entendemos as crianças como sujeitos de seu tempo, como unidades singulares, viventes e conscientes de suas vidas, como pessoas inseridas num contexto sócio-histórico, que têm capacidade de expressão e reflexão sobre seu entorno (MACEDO et al., 2012, p. 241).

Além da criação de brinquedos ópticos, os alunos foram imersos no mundo do cinema e aprenderam noções e procedimentos de técnicas cinematográficas, como angulatura de câmeras, produção de fotografias e de cinema de animação, edição de imagens.

Os procedimentos técnicos cinematográficos foram transmitidos teoricamente a partir de noções de quantitativo de imagens por segundo e de análise de pequenas animações, a fim de descobrirem as técnicas utilizadas e os tipos de filme, como os de ficção e o desenho animado. Os ângulos de câmera foram apresentados de modo que percebessem como a personalidade de um personagem pode ser representada com a modificação angular⁴⁹. Já na produção de fotografia, os alunos tiveram conhecimento de iluminação e sombra, captação de imagem e utilização de recursos, como câmeras fotográficas, filmadoras e computadores.

A produção de cinema de animação teve papel fundamental no processo metodológico. A criação de animação forneceu a esta pesquisa etapas de suma importância para a análise das narrativas e experiências das crianças. A criação de roteiros, os *storyboards*, o cenário, os personagens fizeram parte desses

⁴⁹ Plano geral, plano médio, *clouse* e plano detalhe.

procedimentos, com os quais os alunos construíram oralmente suas histórias e as desenharam como gostariam que estivessem na telinha.

Ao dialogarmos com as crianças nesse processo, percebemos a necessidade da aplicação de um questionário que mostrasse as relações que tinham com os aparelhos tecnológicos existentes em suas casas, o contato e o acesso à internet e às demais tecnologias digitais. A própria criança respondeu ao questionário marcando a alternativa que mais se aproximava de sua realidade. Esse mecanismo foi mediado pela pesquisadora e pela professora de Arte por meio da leitura de cada questão com os alunos e do esclarecimento das possíveis dúvidas que viessem a surgir.

Todo o processo de criação e desenvolvimento de produção de dados deu-se em sala de aula, num tempo médio de duas aulas de 50 minutos a cada semana.

Ao término da produção do cinema de animação, houve a exibição das animações produzidas, permeada pelas indagações sobre o processo. Essa exibição teve como princípio básico o lançamento do DVD das animações. Após a exibição, os alunos receberam cada um seu DVD e, na aula seguinte, foram estimulados a narrar suas experiências com as famílias ao visualizarem novamente sua obra.

A produção da animação só pôde ocorrer em virtude da participação efetiva dos alunos do 2.º ano, da professora Kátia e, principalmente, da dedicação de Rebeka, a professora de Arte. Ao aceitar que a pesquisa se realizasse em sua sala de aula, não se limitou aos planejamentos; pesquisou sobre o tema e o inseriu em outras áreas e conteúdos relacionados ao ensino dessa disciplina.

Outro fator que contribuiu para que esta pesquisa tivesse cunho colaborativo foram os textos escritos da professora de Arte opinando sobre as aulas e analisando as narrativas das crianças, além das gravações em formato de diário de bordo e as fotografias que tirou para registrar o processo.

Esta pesquisa pretendeu tornar a produção do desenho animado e seu processo de construção como norteadores da percepção das experiências cotidianas dos sujeitos e, quem sabe?, delimitar as manifestações dessas experiências.

Como afirma Barbosa Júnior (2002, p. 48), para analisar as experiências das crianças com a produção de cinema de animação no ensino de Arte é necessário conhecermos um pouco de sua história e como esta carrega em seu contexto uma ênfase artística.

Conhecer nossos personagens/sujeitos é muito importante e aceitar as contribuições que eles nos oferecem é extremamente relevante. Nesse contexto, a modificação metodológica é pertinente ante a valorização dos alunos como colaboradores. Compreender a história do cinema de animação é capturarmos um pouco do passado com a finalidade de tentarmos compreender o contemporâneo.

SEQ. 2 – O CINEMA DE ANIMAÇÃO

O capítulo que segue faz menção ao contexto histórico e artístico do Cinema de animação, visando seu conhecimento e uma associação as inovações contemporâneas. Não buscamos aqui uma elucidação e explicação do presente, mas fatos pertencentes a uma história e reflexões sobre sua trajetória.

O desenho animado é algo cativante tanto para crianças quanto para muitos adultos, fascinados que somos por esse universo de magia, fantasia e imaginação. Associar a pesquisa acadêmica ao desenho animado é apresentar as inúmeras possibilidades que ambos, juntos, podem oferecer. Ao envolvermos crianças nesse processo, ampliamos ainda mais essas possibilidades, pois os infantis, independente de meios educacionais ou, simplesmente, de brincadeiras isoladas, criam e recriam tudo o que está em suas mãos. Tornam-se inventores. No entanto, para criarmos hoje mecanismos que façam uso do cinema de animação foi necessária a sua descoberta, de cuja história fazem parte cientistas, artistas plásticos, inventores e curiosos a respeito da imagem em movimento.

Sabemos que a criança está imersa no mundo das tecnologias contemporâneas e também do desenho animado, que fomenta o divertimento em seu meio. Ela passa horas e horas diante da televisão assistindo a inúmeros desenhos animados, sem orientação ou mediação de seus pais ou responsáveis. Isso ocorre em relação não só à TV aberta, mas também à exibição de DVDs e de canais que são acessados pelo computador com o auxílio da internet.

Percebemos, ao longo das pesquisas com desenhos animados, que as histórias se repetem, modificando-se apenas cenários e personagens. São histórias de lutas, monstros, princesas, animais que falam, heróis. Vemos a necessidade, portanto, de uma intervenção nas informações que chegam à infância para entender de que modo a criança se percebe como tal. Não cabe aqui criticar os desenhos animados, muito menos seu modo de produção, mas refletirmos juntos sobre o processo de produção do desenho animado com crianças e sobre como esta o percebe após conhecer seus mecanismos.

Os desenhos animados são capazes de nos fazer caminhar sobre a água, receber tiros, pular de prédios e sobreviver sem nem sequer sofrer arranhões. Coloridos e com traços simples, alegram e divertem.

Atualmente nos deparamos com inúmeras técnicas de animação, como a computação gráfica, capaz de criar e recriar ações, movimentos e personagens. Deparamo-nos também com filmes que nos fazem refletir sobre seu processo de produção, como os Piratas Pirados⁵⁰, A Batalha dos Vegetais⁵¹ e, um pouco mais antigo, A Fuga das Galinhas⁵², longas-metragens criados pela técnica *stop motion* totalmente em massa de modelar, além de Pingu⁵³, entre tantos outros produzidos para festival, sem contar os fenômenos da Disney.

A história do desenho de animação, com início anterior à do cinema, introduziu-se com a criação de dispositivos ópticos, que dão a ilusão de movimento. A palavra animação vem do verbo latino *animare*, que tem por significado “dar vida a”, e só veio a ser utilizada para descrever imagem em movimento no século XX (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 28).

Utiliza-se este termo (animação) para designar as formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de forma diferente da simples filmagem analógica. A técnica mais freqüente consiste em fotografar, um a um, desenhos cujo encadeamento produzirá automaticamente a impressão de movimento, em virtude do efeito phi (AUMONT; MARIE, 2008, p. 23).

Alberto Lucena Barbosa Júnior, em seu livro *Arte da animação* (2002), ressalta que, desde os primórdios, o homem tentou retratar o movimento: na Pré-História, em função da magia, no Egito Antigo, com o código social, e mesmo na Arte Moderna, com o desejo formal de atingir o movimento (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 29). Contudo, foi em 1645, em Roma, que surgiu o primeiro dispositivo mecânico que deu início às pesquisas com a imagem em movimento: a lanterna mágica. Criado por Athanasius Kircher, esse objeto, que consistia de uma caixa com uma fonte de luz e um espelho curvo em seu interior capazes de projetar imagens pintadas em lâminas de vidros, fez com que cientistas pesquisassem e explorassem sua técnica.

⁵⁰ Piratas Pirados (The Pirates! Band of Misfits) – Aardman Animations/Sony Pictures Animation, 2012.

⁵¹ Wallace e Gromit – A Batalha dos Vegetais (Wallace e Gromit: The curse of the Were-Rabbit) – Aardman Animations/DreamWorks Animation, 2005.

⁵² A Fuga das Galinhas (Chicken Run) – Aardman Animations/DreamWorks Pictures, 2000.

⁵³ Pingu – Trickfilm Studios, 1986.

No entanto, as imagens projetadas por Kircher, apesar de contarem uma história, não eram sequenciadas.

O objetivo desse estudioso era a catequização, visto que sua formação era jesuítica. Não se sabe ao certo se Kircher foi realmente o inventor de tal lanterna, mas o livro que ele escreveu, com certeza, estimulou outros inventores (COELHO, 2004, p. 8). A invenção de Kircher incentivou o holandês Pieter van Musschenbroek, que em 1736 acrescentou a ela um disco giratório com imagens sequenciadas (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 31), gerando as primeiras imagens em movimento. Mais tarde, Musschenboek agregou múltiplas lanternas sincronizadas, criando a primeira exibição animada, que se tornou bastante popular como entretenimento. Ele montou um mecanismo que modificava uma parte das imagens durante a projeção, dando a ilusão de que os desenhos se moviam (COELHO, 2004, p. 10). A apresentação⁵⁴ referia-se a um moinho girando, um homem tirando o chapéu e uma mulher curvando-se.

De forma mais artística, citamos Etienne Gaspard Robert, que criou em 1794 o espetáculo *Fantasmagorie*, de forma macabra. Utilizou-se de sombras projetadas juntamente com a técnica da lanterna mágica e fumaça. Robert pintou as bordas brancas das projeções de preto a fim de conferir mais ilusão à obra. Em 1797, Robert transformou o espetáculo em permanente, apresentando-o nas ruínas de um mosteiro (COELHO, 2004, p. 13).

Em 1824, surgiu o primeiro artigo sobre o tema: “The persistence of vision with regard to moving objects”. Afirmava que o olho combinava imagens em sequência que, vistas rapidamente, davam a ilusão de movimento. Surgiram com isso inovações a respeito dos mecanismos ópticos, também denominados brinquedos ópticos.

No livro *A arte da animação*, Raquel Coelho (2004, p. 14), com base na explicação de Peter Mark Roget sobre persistência retiniana, afirmou: “O olho humano é capaz de unir uma sequência de desenhos, se estes forem apresentados rapidamente, com uma boa luz e a intervalos regulares, formando assim uma única imagem”.

⁵⁴ O Teatro Mágico viajou por toda a Europa no século XVIII (COELHO, 2004, p. 10).

O fenômeno conhecido como persistência retiniana ou persistência da visão é assim explicado:

Definiu-se satisfatoriamente como a capacidade que a retina possui para reter a imagem de um objeto por cerca de 1/20 a 1/15 segundos após o seu desaparecimento do campo de visão, ou seja, é a fração de segundo em que a imagem permanece na retina (IFES, 2009, <http://precinema.wordpress.com/2009/10/28persistencia-retiniana>>. Acesso em 3 dez. 2012).

Arlindo Machado (1997) confronta esse fenômeno e redimensiona o conceito, explicando o motivo pelo qual nosso olho é capaz de interpretar a imagem em movimento.

[...] o fenômeno da persistência da retina nada tem a ver com a sintetização do movimento: ele constitui, aliás, um obstáculo à formação das imagens animadas, pois tende a superpô-las na retina, misturando-as entre si. O que salvou o cinema como aparato técnico foi a existência de um intervalo negro entre a projeção de um fotograma e outro, intervalo este que permitiu atenuar a imagem persistente que ficava retida pelos olhos. O fenômeno da persistência da retina explica apenas uma coisa no cinema, que é o fato justamente de não vermos este intervalo negro (CHAMAN, 1980, p. 54-68; AUMONT et al., 1983, p. 160; SAUVAGE, 1928, p. 45). A síntese do movimento se explica por um fenômeno psíquico (e não ótico ou fisiológico) descoberto em 1912 por Wertheimer ao qual ele deu o nome de fenômeno *phi*: se dois estímulos são expostos aos olhos em diferentes posições, um após o outro e com pequenos intervalos de tempo, os observadores percebem um único estímulo que se move da posição primeira à segunda. (VEMON, 1974, p. 202). Isso significa que o fenaquitiscópio, que Plateau construiu para demonstrar a sua tese da persistência da retina, na verdade explicava o fenômeno *phi*, ou seja, uma produção do psiquismo e não uma ilusão do olho. Mas, por um paradoxo próprio da cinematografia, se o fenômeno da persistência da retina não diz respeito ao movimento cinemático, ele é, todavia, uma das causas diretas de sua invenção, pois foi graças às indagações (equivocadas) em torno desse fenômeno que nasceram as máquinas de análise/síntese do movimento (MACHADO, 1997, p. 20).

Tanto as invenções quanto o processo histórico, juntamente com a ciência, contribuíram para concepção do que entendemos por persistência retiniana, no entanto, concordamos com a redefinição de Machado relativa a esse fenômeno e damos a devida importância a ele, visto que, por meio da persistência da visão, é que conhecemos hoje o efeito *Phi*.

Os brinquedos ópticos, criados no século XIX, apresentam-se justificados nos fenômenos da visão. Surgiram antes mesmo da televisão⁵⁵, do cinema⁵⁶, do *videogame*⁵⁷ e dos computadores⁵⁸.

Criado em 1825 por John Ayrton Paris, o *taumatroscópio*⁵⁹ consiste de um disco contendo uma imagem à frente e outra atrás. Ao girar o disco, as imagens sobrepõem-se.

Outro mecanismo óptico também do século XIX é o *fenaquistoscópio*, criado em 1828 e aperfeiçoado em 1831 pelo austríaco Simon van Stampfer, que lhe deu funções industriais, mas sua criação se deu oficialmente em 1832 pelo físico belga Plateau. Esse brinquedo dispõe de um círculo com imagens sequenciadas em sua lateral e outro, com orifícios que se enquadram aos desenhos. Ao olhar as imagens pelo orifício e girá-lo, temos a ilusão do movimento. O invento de Stampfer, chamado *estroboscópio*, tinha apenas um disco com as frestas entre os desenhos. As imagens eram observadas olhando-se o disco em um espelho.

Dialogando com Raquel Coelho, percebemos que o *fenaquistoscópio* teve variações tanto no nome quanto na forma e tamanho. Conhecido também como *cineógrafo*, *mutoscópio*, *ludoscópio*, *praximoscópio* e *zootrópio*, esse brinquedo aproximava-se ainda mais do que entendemos hoje por animação.

O *zootrópio*⁶⁰, criado em 1834 por Willian Homer, tinha um cilindro giratório. As imagens eram desenhadas em tiras de papel que, ao serem vistas por fendas na lateral do tambor, quando este girava, garantiam a ilusão do movimento.

O mais popular brinquedo óptico é o *flipbook*. Conhecido anteriormente como *cineógrafo* e atualmente como livrinho animado, apresenta imagens desenhadas de forma sequenciada. Ao folhear rapidamente o livrinho, criava-se a ilusão do movimento. Inventado em 1868 por John Barnes Linnet, o *flipbook* é utilizado ainda hoje para a produção de desenhos animados. No século XIX, era dado como brinde e até como presente (COELHO, 2004, p. 16).

⁵⁵ Criada em 1928.

⁵⁶ Criado em 1895.

⁵⁷ Criado em 1947.

⁵⁸ Criados em 1946.

⁵⁹ Vem do grego moderno e significa “a maravilha do giro”. Este brinquedo não compreende sequência de imagens, e sim sobreposição.

⁶⁰ Conhecido também como roda da vida.

Percebemos então que, no curso da história, a animação de imagens é anterior ao cinema. O primeiro projetor cinematográfico surgiu em 1850, utilizando-se as técnicas da lanterna mágica com pesquisas referentes aos brinquedos ópticos (BARBOSA JÚNIOR, 2002).

Descendente do *zootroscópio*, o *praxismoscópio* foi criado em 1877. A diferença entre os dois brinquedos reside em que, no lugar das fendas, Emile Reynaud colocou espelhos e aperfeiçoou o aparelho acrescentando lanternas. Inventou-se dessa forma o teatro óptico⁶¹.

A fotografia, inventada no final da década de 1820 pelos franceses Nicéphore Niepce e Louis Daguerre, permitirá, na época do praxismoscópio de Reynaud, o início de pesquisas com sequências fotográficas para análise do movimento humano e animal (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 37).

Muybridge, fotógrafo anglo-americano, montou 24 câmeras ligadas a fios para registrar a passagem de cavalos. Quando estes passavam, acionavam os obturadores das câmeras. Esse mecanismo aguçou a curiosidade dos cientistas da época levando-os a estudar a imagem em movimento. O fotógrafo utilizava-se, em 1880, de um cilindro giratório para capturar suas imagens. Somente em 1887 foi que surgiu a emulsão sensível à luz sobre a película e se criou um produto similar enrolado em bobinas (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 39).

Maybridge teve que usar vinte e quatro câmeras fotográficas alinhadas ao lado da pista de corrida. Cada disparador de câmera tinha uma linha que ia até o outro lado da pista. Ao passar na frente das câmeras, o cavalo rompia as linhas, acionando os disparadores um a um. Ao final, todas as câmeras tinham registrado, uma em seguida à outra, cada fração de segundos da corrida do cavalo! (COELHO, 2004, p. 22).

Diferentemente do que popularmente escutamos, não foram os irmãos Lumière os primeiros a projetar filmes, e sim Thomas Alva Edison. Em 1895, os Lumières apresentaram as primeiras fotografias animadas sem nenhuma pretensão artística, segundo Barbosa Júnior (2002, p. 40).

⁶¹ Entre 1892 e 1900, Reynald fez quase treze mil exposições para um público estimado em meio milhão de pessoas (COELHO, 2004, p. 18).

É presente e notória a importância dessas “invenções” não só para o cinema, de modo geral, mas principalmente para o cinema de animação. Tanto brinquedos ópticos quanto fotografias “brincam” com a ilusão do movimento, logo, da realidade.

Considerado o primeiro desenho animado, *Humorous phases of funny faces*, criado por James Stuart Blackton em 1906, apresentava poucos segundos de uma animação elaborada *frame a frame*, em sequência, sem pretensão plástica. Coube ao francês Emile Cohl introduzir uma filosofia estética, uma animação como arte, por meio do filme *Fantasmagorie*, datado de 1908. Nesse mesmo período, surgiu Winsor McCay atribuindo à animação uma ênfase artística, em que sobressaía a técnica. Influenciado por Cohl, McCay apropriou-se de suas descobertas e lançou, em 1914, *Gertie, the dinosaur*, fazendo uso dos primeiros cenários estáticos. Segundo Barbosa Júnior (2002, p. 59), o filme de McCay incentivou outros artistas com as possibilidades da animação, como, por exemplo, Walter Lantz, o criador de Pica-Pau.



Figura 6 – Cena da animação *Fantasmagorie*, criada em 1908.

Fonte: Disponível em:
<<http://classicosnaoantigos.blogspot.com.br/2012/09/os-primeiros-desenhos-animados.html>>.

A criação de animações sempre foi algo caro devido às despesas com sua produção. Minuciosa, necessita de modelagem, cenários e muita paciência. No início do século XX, então, criar uma estabilidade para essa técnica era um fator complicador e dar-lhe uma forma artística envolveria não apenas a produção, mas

também pessoas e mercado para seu desenvolvimento. Era preciso que as animações fossem vistas como filmes, com começo, meio e fim. Contudo, apesar de serem produzidas por grandes desenhistas, era ainda preciso que eles se especializassem em novas técnicas, o movimento.

O papel foi o recurso principal para a animação. Os primeiros curtas-metragens foram criados por meio de desenhos sobre papel, o que gerava um custo menor do que o das produções realizadas em quadros e fotografadas *frame a frame*.

Para o surgimento da animação, que se deu entre 1910 e 1940, foram de suma importância os estúdios autônomos. A ênfase na formação profissional desses animadores dava-se nas escolas de Belas Artes, com base nas aulas de Desenho e Pintura.

John Randolph Bray estabeleceu para a animação um modo de produção que facilitou a inserção desse tipo de filme no mercado cinematográfico. Era impossível, naquele momento, uma disputa entre as animações e os filmes de ação ao vivo sem que houvesse alguma estratégia para isso. Desse modo, Bray propôs a união dos estúdios de animação e redimensionou sua estrutura, tornando a produção desse filme mais eficaz. Abordou a criação como uma linha de produção, deixando o caráter individualista, e partiu para a divisão do trabalho. Bray também estabeleceu mais três outros critérios para o avanço da animação, conforme citados por Barbosa Júnior (2002, p. 64): descartar elementos proibitivos, criar patentes e ampliar o *marketing* dos filmes.

Outra forma de tornar a produção mais eficaz foi a impressão dos cenários em todas as folhas que fossem receber os personagens desenhados. Antes os cenários eram desenhados a cada folha.

Toda a influência e o desenvolvimento da animação ocorreram nos Estados Unidos, mas acarretaram a chegada de novos imigrantes a esse país, como a do canadense Raoul Barré, unindo diversos estúdios, criando uma verdadeira fábrica de animadores e suprimindo a inexistência de escolas específicas. Esse canadense introduziu a técnica segundo a qual, ao invés do personagem, era o cenário que se movimentava.

Em 1914, foi patenteado o recurso até hoje utilizado no processo de criação de animações, o desenho em *folha de celuloide transparente*⁶², mais conhecido no Brasil por acetato, que, além de diminuir os custos da produção favorecia a sobreposição de imagens. Foi possível utilizar personagens em cenários diferenciados, pois cada qual era elaborado em um acetato, favorecendo assim a criação das animações.

Outra invenção importante para a animação foi a *rotoscopia*, assim relatada por Barbosa Júnior (2002, p. 69):

A rotoscopia era um engenhoso artifício para se obter movimentos realistas no desenho. Uma sequência de imagens reais pré-filmadas era projetada frame a frame (com um projetor de imagens) numa chapa de vidro, permitindo que se decalcasse para o papel ou acetato a parte da imagem que se desejasse.

Essa técnica favoreceu a criação de efeitos especiais, como a transformação de um humano em personagem de desenho animado.

Os animadores desse período optaram por produzir seus filmes com traços simples para facilitar a produção, visto ser esse um procedimento que demandava tempo. Disney, no entanto, preferiu manter seus padrões e investiu em novas técnicas de animação. Um de seus estudos revelou a câmera de múltiplos planos, pela qual cada movimento é desenhado em cinco lâminas diferentes, postas a uma distância de aproximadamente 35cm. Essa técnica possibilitou uma animação mais apurada e detalhista, conforme pode ser visto no longa-metragem *Branca de Neve e os sete anões*⁶³, de Walt Disney.

Os estúdios Disney tiveram sua ascensão na década de 1990, com *O Rei Leão*⁶⁴ (1994), envolto em beleza, estética e emoção, mas tudo começou em 1928, com a animação Mickey, totalmente sincronizada com a música (COELHO, 2004, p. 35). O estúdio da United Productions of America (UPA) servia às necessidades da televisão, fazendo animações mais baratas, com traços mais simples, um estilo gráfico geométrico e uma acelerada dinâmica narrativa. Os traços simplórios otimizavam a inserção da animação no mercado televisivo. Mais baratos,

⁶² Criado pelo americano Earl Hurd (BARBOSA JÚNIOR, 2002).

⁶³ *Branca de Neve e os sete anões* (Snow White and the seven dwarfs) – Walt Disney Pictures, 1937.

⁶⁴ *O Rei Leão* (The Lion King) – Walt Disney Pictures, 1994.

adequavam-se aos padrões e também garantiam a subsistência dos estúdios (FOSSATTI, 2011, p. 36).

No decorrer da história da animação, vimos que os estúdios que se firmaram na atualidade se constituíram com inovações fomentadas no século XIX. Esses estúdios firmaram-se mesmo com dificuldades financeiras, tendo em vista os custos das animações e a ascensão dos filmes de ação ao vivo. Com mais de um século de existência, uma vez que data de 1908 o filme *Fantasmagorie*, primeira produção totalmente elaborada com imagens sequenciadas, vemos atualmente a expansão da animação com a computação gráfica e a tridimensionalidade. Frisamos ainda as animações em *stop motion*, que ganharam espaço apesar dos custos e da grande produção que as envolve.

SEQ. 2, SC. 1 – O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO BRASIL

O cinema de animação no Brasil surgiu no início do século XX, mais precisamente em 1917, com o cartunista Álvaro Martins, que produziu o filme *O Kaiser*⁶⁵. No ano de 1953, por sua vez, Anélio Latini, com a ajuda de seu irmão, criou o primeiro longa-metragem de animação no Brasil, *Sinfonia amazônica*, animação que foi feita em oito anos.

Mais tarde, Maurício de Souza⁶⁶ transformou seus personagens de história em quadrinhos, *A turma da Mônica*, em filme de animação. Como sabemos, a animação demanda muito tempo para sua criação, assim, após o primeiro filme, Maurício de Souza passou a terceirizar o procedimento.

Com o avanço da animação, a publicidade brasileira passou a utilizá-la em propagandas, expandindo o mercado e popularizando os animadores.

A partir da década de 1970, com a chegada do Super 8, a animação no Brasil tornou-se mais popular. Mais barato e mais fácil de usar, o equipamento contribuiu

⁶⁵ Um kaiser alemão que sonhava dominar o mundo, mas foi engolido por ele (COELHO, 2004, p. 40).

⁶⁶ Criador da turma da Mônica, produzida em animação e história em quadrinhos.

para o aprendizado de futuros animadores e para a experimentação de novas técnicas. O avanço dos computadores tornou os mecanismos de criação das animações mais fáceis e rápidos. Assim, o Brasil produziu o primeiro longa-metragem totalmente em computação gráfica, *Cassiopeia*, filme de Clóvis Vieira, porém não foi o primeiro a lançá-lo. Faltou financiamento. Com isso *Toy story*⁶⁷, tornou-se a primeira animação feita na íntegra com essa técnica.

Na década de 1980, a animação no Brasil tomou outra cor. Por meio de Marcos Magalhães⁶⁸, novos estudos e experimentos foram surgindo, desde animações cômicas a críticas. *O Gato Meow*⁶⁹ é um exemplo disso.

Marcos Magalhães continua a ser grande referência no cenário da animação de imagens no País, mas foi Carlos Saldanha que levou o nome do Brasil aos tabloides, com a codireção em *A era do Gelo*⁷⁰ e, posteriormente, com a direção do filme *Rio animado*⁷¹.

A fim de promover ainda mais a animação no Brasil, festivais nacionais e internacionais são realizados para ampliar o conhecimento sobre esse tema bem como popularizar e propiciar novas experiências com inúmeras técnicas.

Em termos de amplitude, destacamos o Festival Internacional de Animação Anima Mundi, que ocorre normalmente nos meses de junho e julho, no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente. Com filmes de todas as partes do mundo, o Anima Mundi promove exibição de curtas e longas-metragens. Faz ainda oficinas de animação tanto em película quanto em *stop motion* com possibilidades em massinha e *pixilation*, além do *flipbook* e da construção de faixa animada para ser inserida em um grande *zootrópio*.

O Anima Mundi investe também em projetos educacionais, o Anima Escola, projeto realizado no Rio de Janeiro em parceria com as escolas públicas. Feitas as parcerias, os alunos são convidados a participar de oficinas de brinquedos ópticos e animação tradicional com seus professores. Criam assim suas animações que são postadas no *site* do projeto.

⁶⁷ Toy Story – Pixar Studios, 1995.

⁶⁸ Animador e coordenador do Anima Mundi.

⁶⁹ Meow (Meow); Marcos Magalhães – Brasil – 1981.

⁷⁰ A Era do Gelo (Ice Age); Blue Sky Studios – 20th Century Fox – 2002.

⁷¹ Rio (Rio); Blue Sky Studios – 20th Century Fox – 2011.

Outra criação brasileira pertencente ao Anima Mundi é o Manipulador Universal de Animação (MUAN), produzido pelo Instituto Brasileiro de Matemática. Por meio de uma câmera e um cabo específico⁷², esse *software* capta a imagem em tempo real e faz a animação, convertendo o arquivo em vídeo.

No estado do Espírito Santo, temos o Instituto Marlin Azul⁷³, um pouco menor, mas com objetivos semelhantes aos dos acima citados. Oferece oficinas de animação também em parceria com a Rede Pública de Ensino do município de Vitória, e os alunos que a elas mais se adaptam são convidados a participar do projeto recebendo uma ajuda de custo. O Instituto estabelece contato com animadores renomados do País e promove o Festival Vitória Cine Vídeo. Uma das animações mais atuais realizadas por esse estúdio chama-se *As curvas de Niemayer*⁷⁴, que conta a biografia do arquiteto e suas obras.

Outros festivais e eventos ocorrem por todo o País, abarcando o tema animação, garantindo assim sua promoção e possibilidades de novas experiências. Cativante, o tema animação vem fomentando pesquisas educacionais, visando à identificação de suas potencialidades.

Conhecer nossa história é o primeiro passo para aprimorar os nossos conhecimentos e fortificar as nossas experiências e vivências coletivas e individuais, criando condições de narrarmos as nossas histórias e as novas histórias que surgirão.

As experiências desses estúdios podem ser visualizadas nos *sites*⁷⁵ de suas empresas e eventos. As experiências consolidadas com as crianças colaboradoras serão analisadas e apresentadas na Seq. 7, sendo conveniente, portanto, apontarmos os conceitos de experiência e vivência em Walter Benjamin.

⁷² *Easycap*, cabo que dispõe de saída RCA e USB.

⁷³ Instituto de Audiovisual.

⁷⁴ Produzido pelo Instituto Marlin Azul.

⁷⁵ ⁷⁵ <http://www.institutomarlinazul.org>

SEQ. 3 – DIÁLOGO COM OS AUTORES: REFLEXÕES TEÓRICAS EM BENJAMIN, VIGOTSKI E SARMENTO

A educação dispõe, na atualidade, de grande carga de aparelhos tecnológicos, que estão a se inserir em todas as escolas. Estão ligados aos avanços dos recursos digitais e à sua acessibilidade quanto à utilização. Vivemos em um mundo rodeado de informações que podem ser acessadas na palma da mão, por meio de celulares e *tablets*. Nós, adultos, muitas vezes encontramos dificuldades quando somos levados a manusear esses aparelhos, o que exige que nos adaptemos a isso, no entanto, a criança contemporânea apropria-se deles de maneira natural e rápida.

Propomos uma interação entre as tecnologias de animação de imagens, aqui retratadas pelo cinema de animação, e a educação. Também buscamos estabelecer um diálogo com a utilização da animação no ensino da Arte e trazer as narrativas das crianças participantes no intuito de refletirmos sobre suas experiências e vivências como autoras, e não apenas como espectadoras de desenhos animados. Nessa intenção, nossa base teórica foi desenvolvida de modo a conceituarmos “experiência”, “vivência”, “criação” e “imaginação” da criança, pois acreditamos numa infância socialmente participativa. Para essa reflexão teórica, realizamos primeiramente uma revisão de literatura a fim de estabelecermos diálogos com as pesquisas relacionadas ao tema e com as concepções de Walter Benjamin, Jacinto Sarmiento e Vigotski diante da temática do cinema de animação na educação.

SEQ. 3, SC 1 – UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO TEÓRICA: AS PESQUISAS COM CINEMA DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA

Atualmente as escolas públicas deste Estado⁷⁶, tanto municipais quanto estaduais, em sua maioria, contam com laboratórios de informática, câmeras digitais e salas de

⁷⁶ Estado do Espírito Santo

vídeo, instrumentos necessários para produzir uma animação amadora. Porém o que percebemos é que esses recursos são utilizados esporadicamente para uso da internet, registro das imagens de projetos (fotografias e pequenos vídeos) e exibição de filmes.

Desde a década de 1990, há uma busca pela inserção de novas tecnologias no ensino, principalmente a partir do ano 2000, com a popularização dos computadores e o acesso à internet. Assim, com esse advento, a inserção do cinema de animação nas escolas também se tornou mais acessível.

Com o Festival Anima Mundi⁷⁷ e seu projeto educacional Anima Escola⁷⁸, o cinema de animação foi-se aproximando da escola e, logo, do aluno, que passou a entender, na teoria e na prática, a produção e o desenvolvimento de desenhos animados. Com o advento das novas tecnologias de ensino e a possibilidade da produção de cinema de animação dentro das escolas, algumas pesquisas surgiram, no intuito de estudar esse processo como instrumento didático para o ensino-aprendizagem e apresentar métodos de sua utilização nesse ambiente.

Tatiana Cuberos Vieira (2008, p. 7), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, abordou, em sua dissertação, a força da arte da animação como meio didático e suas consequências positivas na formação do aluno, que vive imerso em uma sociedade da informação e do conhecimento, remetendo-se a três experiências com a utilização do cinema de animação. O objetivo da autora foi apresentar o cinema de animação como instrumento didático e lançar um olhar crítico sobre esse recurso por meio da experiência com a produção de animações.

Já Daniel Leal Werneck (2005), em sua dissertação “Estratégias digitais para o cinema de animação independente”, abordou diferentes meios de produção de animação tanto em forma de manual prático quanto em forma de análise. Leal criou um manual de produção de animações por meio de *softwares* e *hardwares*.

De acordo com a dissertação de Geci de Souza Fontanella (2006), da Universidade Metodista de Piracicaba, o cinema de animação pode ser utilizado em sala de aula como um recurso pedagógico transdisciplinar, para ajudar os educadores a

⁷⁷ Festival Internacional de Animação, que ocorre em São Paulo e no Rio de Janeiro.

⁷⁸ Projeto Educativo do Anima Mundi em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro.

compreender e mediar a produção de sentidos, significados, ressignificações, manifestas ou não, de seus educandos, com base no resgate de valores e de costumes, pela desconstrução da história contada e do conhecimento da técnica, em uma escola do estado de São Paulo, assim como se servirem da fantasia, do lúdico, da imaginação, para serem mais criativos, mais produtivos, mais satisfeitos no processo de aprendizado.

Maria Nazareh Bis Pirola (2006), da UFES, propõe em sua dissertação que educadores busquem instrumentos para análise do texto audiovisual, com o objetivo de contribuir, no âmbito educacional, para a formação de sujeitos mais autônomos ante os efeitos de sentidos recebidos pela mídia, passando pela análise crítica de programas televisivos direcionados ao público infantil. Ilustra sua proposta analisando três desenhos animados da TV Globinho.

A animação de imagens como elemento de inclusão está presente no trabalho de Sérgio Henrique Carvalho Vilaça (2006), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Vilaça teve a intenção de contribuir para o entendimento dos processos de inclusão social e cultural através do cinema, buscando mapear iniciativas que propunham a utilização da animação em sua plenitude como elemento de inclusão nas escolas públicas e receitas de animação de baixo custo que pudessem ser utilizadas por professores nas escolas.

A pesquisadora Dianni Pereira de Oliveira, da UFES, em sua dissertação “Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória” (2012), questiona as relações das crianças com os desenhos animados produzidos por adultos, vinculando os conceitos de memória e experiência de Walter Benjamin com as concepções do desenho infantil de César Cola e Rosa Iavelberg. Assim, a autora faz uma abordagem das experiências midiáticas com o desenho animado nas representações gráficas realizadas pelas crianças.

O tema cinema de animação e desenho animado no ensino registra-se também em forma de artigo e relato de experiências. Alguns profissionais utilizam-se dessa abordagem para diferenciar o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, são poucos os professores que se valem desse mecanismo, principalmente quando se trata da educação de crianças.

Apesar de a animação em sala de aula ser pouco explorada, os profissionais que se utilizam dela expõem suas experiências, como Gomes [200-?], que a tem como tema de seu artigo “Metodologia de ensino do cinema de animação”, apresentando este mecanismo como ferramenta didática por meio do Estágio Supervisionado da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A monografia “Quadro a quadro: a animação no ensino de arte” (MONTEIRO, 2007) relata a história do cinema de animação e dos brinquedos ópticos e a experiência da produção de desenho animado com crianças de 7 a 9 anos. Baseando-se no resultado final da animação, Monteiro apresenta ainda a experiência com alunos da 3.^a série do ensino fundamental envolvendo a construção de brinquedos ópticos mecânicos e a produção de animações na Escola Mariano Firme de Souza (SEDU, 2009).

Raquel Coelho (2004), no livro *Arte da animação*, trata de maneira lúdica a história da animação de imagens trazendo a construção dos brinquedos ópticos de forma alternativa.

A revisão de literatura amplia-se com a análise de periódicos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicados nos últimos cinco anos.

O acesso à ANPAP deu-se por meio dos anais digitalizados e dispostos na página do evento. A pesquisa foi efetuada pela leitura do resumo de cada artigo, cujas palavras-chave foram utilizadas para selecionar aqueles que remetiam à temática aqui estudada: vídeo, áudio e vídeo, audiovisual, animação, cinema, desenho animado, mediação, experiência, memória e tecnologia. Assim, todos os anais de 2007 a 2011 foram abordados dentro das especificações acima estabelecidas.

Em 2007, constatamos a existência de artigos que faziam referência ao uso das tecnologias, um sobre análise fílmica e seu uso como instrumento de mediação e um sobre cinema de animação.

Segundo Klug (2007), o conceito de mediação estabelecido na pedagogia histórico-crítica está vinculado a análises fílmicas. Considerações sobre as novas tecnologias e o ensino da arte foram discutidas por Alice Fátima Martins (2007) na XIV Reunião da ANPAP. Nessa mesma reunião, Sílvia Duarte Pilotto e Elaine Shmidlin (2007) apresentaram “Estudos de recepção: ensino de arte e mídia nas séries iniciais”, texto em que relatam a análise do uso da DVDteca pelos regentes e professores de Arte de uma escola de Florianópolis e de Joinville.

Ana Elisabete Lopes (2007), por meio de trabalho inclusivo, aborda as possibilidades da fotografia no processo de animação de imagens, bem como a articulação da linguagem fotográfica às produções digitais, objetivando ainda a discussão da inclusão pela mobilidade e a maneira de expressá-la. Para isso a autora estabelece como base teórica Vigotski, Benjamin e Bakhtin nas discussões de mediação entre sujeitos e mídia.

No ano de 2008, registraram-se cinco textos referentes aos temas: leitura de imagens cinematográficas com o ensino médio, análise semiótica sobre gênero do desenho animado Bob Esponja, produção de filme como documento numa vertente deleuzeana e análise sobre o impacto da imagem na sociedade através de filmes, os quais integram esta revisão de literatura.

O texto de Alice Fátima Martins e Adriane Camilo Costa (2008), “O cinema como mediador da cultura visual”, investiga a articulação dos meios digitais com o cinema como eixo norteador para o estudo da compreensão do assunto pelas crianças de 8 a 10 anos, a partir da interação e interpretação de filmes.

Já em 2009, os artigos submetem-se neste recorte, elementos do audiovisual, assim, o texto de Alyssn Bruno Assunção (2009) dentro da linguagem cinematográfica estabelece relações com a pos-modernidade e a poética fílmica, contudo Aline Nunes da Rosa e Marilda Oliveira de Oliveira (2009) fazem investigação sobre a imagem cinematográfica e a subjetividade do professor. A videoarte como forma de relação do artista com o vídeo (BARATA, 2009) e seu processo criativo (FERREIRA e PRADO, 2009), análises fílmicas, reflexões sobre pequenos vídeos de paisagens elaborados por mecanismos móveis de bolso

(BRUNEL, 2009) e produção de significado em desenho animado pela semiótica (MEDEIROS), 2009).

Daniel Peixoto e Gilberto Prado (2009) discutem a questão de autoria em *softwares* em virtude do processo criativo. Andréia Machado de Oliveira, Mafalda Roso e Roxane Miranda (2009) pesquisam as narrativas da imagem digital, a fim de potencializar um olhar crítico em relação à estética produzida pela imagem cultural digital com a associação de diversas linguagens, a visual, a verbal e a sonora, nas quais habitam inúmeros significados e ressignificados.

Em 2010, em Reunião da ANPAP, foram apresentados cinco textos sobre o audiovisual, focalizando a memória e as relações de arte e mídia por meio da análise de desenhos animados (PILLAR, 2010); a semiótica e as intervenções artísticas através do vídeo (CUNHA, 2010); análises do social através de imagens cinematográficas pensadas como enunciado discursivo (OSINSKI, 2010); a luz como linguagem artística no cinema (SANTOS; SILVEIRA, 2010) e a discussão da infância e da adultez nos desenhos animados (MEDEIROS, 2010).

No ano de 2011, a ANPAP apresentou dez artigos relacionados com a pesquisa, abordando, assim, separadamente, o uso do audiovisual e da mediação. As pesquisas sobre o uso do audiovisual estavam voltadas para temáticas como poéticas videográficas, videoinstalação, vídeo como jogo libertário, semiótica, leitura de desenhos animados. Dentro das pesquisas relacionadas à temática, encontrava-se também, necessária a ela, a mediação, seja pela cultura patrimonial seja pela fotografia.

Entre esses artigos, os que mais se aproximam da temática que aqui propomos são os que focalizam o uso do desenho animado e da mediação. Assim, o trabalho de Dianni Pereira de Oliveira (2011) trata dos conceitos de memória e experiência com o desenho animado feito por adultos. Para tanto, a autora apoia-se em Benjamin e Rosa Lavelberg. Na perspectiva de Benjamin, relata a concepção de memória do adulto sobre os desenhos animados de sua infância.

Analice Pillar (2011), em seu texto “Apontamentos para leituras de desenhos animados e videoarte”, faz menção aos diferentes efeitos de sentido dados por essa linguagem.

Na ANPED, existem 24 Grupos de Trabalho (GTs), dos quais são relevantes para esta pesquisa os GTs 16, Educação e Comunicação, e 24, Educação e Arte. Este último está presente nesse evento há dois anos e não tem apresentado textos referentes à modalidade desta pesquisa. O GT 16 tem discutido artigos que abordam o audiovisual e as tecnologias relacionadas à educação. No *site* da ANPED (www.anped.org.br), no ano de 2011, foram publicados quatro artigos sobre o audiovisual.

Em “Criança e cinema no exercício estético da amizade”, Fabiana de Amorin Marcello reflete a relação desse sentimento em dois filmes, *Central do Brasil* e *Língua das Mariposas*, traduzindo a amizade no cinema como uma potência das relações em um exercício de autotransformação (MARCELLO, 2011). A relação da criança com a televisão é abordada por Cláudia Cristina Andrade, que leva em conta o potencial significativo e as condições de produção, tanto dos programas televisivos quanto do sujeito telespectador (ANDRADE, 2008). Em outro contexto, o cinema é exposto realçando o fazer cinematográfico, como arte e como criação, em escolas uma da França e outra da Espanha (FRESQUET, 2008). Para Rita Migliora, a criança e a televisão são objetos de pesquisa, pois crianças são sujeitos ativos na apropriação dos conteúdos televisivos. A autora estabelece diferentes mediações para o desenvolvimento infantil perante as mídias (MIGLIORA, 2008).

Em 2008, também no GT Educação e Comunicação, foram discutidos dois trabalhos que fazem alusão às mídias audiovisuais como mecanismos discursivos: “Articulação de linguagem na TV” (GUIMARÃES; BARRETO, 2007) discorre sobre as condições da produção do texto televisivo e a formação de sentido para sedução do espectador por meio de uma linguagem. “Cinema, educação e psicanálise: uma questão de transmissão” busca refletir o cinema e a educação em detrimento da psicanálise (ROURE, 2007).

Dois artigos referentes a linguagem cinematográfica compõem os anais da 29.^a Reunião da ANPED. Monica Fantin pensa o cinema como contexto formativo na

infância quando pode “ser entendida a partir das dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas, inter-relacionadas” (FANTIN, 2006). A pesquisa de Fantin é realizada com crianças em diferentes contextos sociais, no Brasil e na Itália, e apresenta ainda as narrativas infantis sobre os filmes exibidos, aqui O Mágico de Oz. No texto “Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta”, Marcello (2006) menciona que o olhar dela se faz diferente à medida que as imagens e a figura da criança no cinema são apresentadas.

A 28.^a Reunião da ANPED oportunizou o debate de quatro artigos dentro da temática cinema, vídeo e educação. O artigo “As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados” aborda as relações de sentido entre a criança e o desenho animado feito por adultos (FERNANDES, 2005). Já o texto de Gilka Girardello (2005) aponta a relação das crianças pequenas com a internet pela interface de *sítes* infantis de entretenimento. Em contrapartida, Oliveira (2005) deixa a internet e abrange os elementos do cotidiano expostos na novela “Malhação”, da rede Globo, e descreve as situações de rotina que provavelmente são modos de confirmar os processos sociais. Por sua vez, Accioly menciona a televisão como instrumento pedagógico e objeto de estudo, propondo uma reflexão sobre a educação para a mídia. A autora coloca-se a favor da educação que oportuniza a leitura e a crítica das mídias (ACCIOLY, 2005).

Nos anais da 27.^a Reunião da ANPED, não foram encontrados nenhum artigo dentro do GT Educação e Comunicação referente à temática aqui estudada. Assim, optamos por passar, na sequência da pesquisa, para a 26.^a Reunião.

Podemos citar três artigos relevantes a que tivemos acesso em 2003: “Produção cultural para crianças e o cinema na escola”, “Educação e cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin” e “Práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual”.

O primeiro artigo citado, da autora Monica Fantin, discute o papel das produções culturais infantis e a experiência da formação cultural na educação focalizando o cinema na escola (FANTIN, 2003). Robson Loureiro, por outro lado, faz um panorama das discussões sobre o cinema no cenário brasileiro com ênfase no GT 16 da ANPED.

Nas últimas duas décadas, no decorrer da história da educação, é visível a tentativa de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar; no entanto a utilização dessas práticas é despotencializada pela não formação de professores, pelo foco em métodos tradicionais de ensino, por acharem que os alunos não saberão conservar ou manusear esses equipamentos, por menosprezarem o potencial da educação com crianças, ou por simples comodismo, pois trabalhar com tecnologias exige disciplina, atenção e envolvimento. Nesse contexto, os registros das experiências e pesquisas sobre a utilização do cinema de animação em sala de aula é importante na tentativa de desmitificar essas tecnologias. As pesquisas acima apresentam o cinema de animação como instrumento didático para o ensino, podendo ser utilizado por disciplinas e/ou transdisciplinarmente, abordando que esta interação – tecnologia de animação e sala de aula – pode apresentar aspectos positivos para o aprendizado. No entanto, esta pesquisa difere das demais por não estabelecer um roteiro de possíveis ações ou propostas da utilização do cinema de animação para a educação, e não visa apenas uma produção de desenho animado como resultado fundamental da experiência. Busca, com a animação de imagens por meio da mediação, perceber como a experiência individual e coletiva se manifesta no processo de produção e como pode contribuir e se manifestar quando a criança passa de espectadora a autora de animações. Assim, iniciamos nosso diálogo, uma aproximação com os conceitos de experiência e vivência em Walter Benjamin.

SEQ. 3, SC. 2 – EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE PASSADO E PRESENTE

O texto que segue faz referência às leituras realizadas a respeito do conceito de experiência em Walter Benjamin, numa tentativa de dialogar e se aproximar com suas concepções teóricas. Diálogos e aproximações com nosso contexto histórico-teórico-metodológico que vem a tornar-se luzes para nossas ações. Os conceitos de Experiência não se encontram em uma obra específica, mas que transita em

“Experiência”, “Experiência e pobreza”, “O narrador”, entre muitas obras que perpassam esse termo e abordam também a importância da tradição e da narrativa.

O senso comum considera como experiência tudo aquilo capaz de ser dado e potencializado pelo adulto. No entanto as leituras de Walter Benjamin apresentam as dificuldades da sociedade em transmiti-la por considerar a inexperiência da infância e da juventude.

O autor expressa uma experiência que se perde em função do ato de narrar. Atualmente as pessoas não narram, não contam suas histórias, e assim estas se perdem tornando as tradições escassas. Os textos do autor ensaiam elaborações e reflexões sobre novas experiências. Neles, pode-se constatar narrativas sobre a experiência, quando relata que esta é obtida com o tempo. No entanto, o que leva em conta são as narrativas, as histórias que não são mais reveladas na contemporaneidade. Abandonamos nosso patrimônio humano e o empenhamos em nome do “atual” (BENJAMIN, 1994).

A experiência deve, contudo, ser provida de espírito e conteúdo. Entretanto, o mundo globalizado, com suas inúmeras atividades, pessoas e artigos tecnológicos, vislumbra o desaparecimento da coletividade em favor da individualidade. Parece irônico falar em desaparecimento da coletividade ao citar um mundo globalizado, visto que estamos conectados e cheios de informações. Porém as diversas possibilidades não nos permitem prestar atenção em uma ou outra coisa. É preciso prestar a atenção em tudo, embora não se perceba nada enquanto isso não for foco de algum objetivo.

Vivemos mais individualmente do que no coletivo; os valores são voltados mais para o “eu” do que para o “nós”. As emoções causadas pelas experiências não são mais contadas. Vive-se isolado, em pleno século XXI, rodeado por todo o mundo.

Para Benjamin, a criança é inerente à sociedade, logo, compartilha com ela e com o que há nela; não é um ser neutro que se apresenta como resultado das transformações sócio-históricas. Nesse contexto, Benjamin (1994) menciona que a sociedade moderna não reconhece a juventude porque não reconhece o envelhecimento.

Desse modo, é importante ressaltar o conceito de experiência e vivência na concepção de Walter Benjamin para assim compreendermos suas reflexões a respeito da sociedade moderna.

SEQ. 3, SC. 2, TK. 1 – ERLEBNIS E ERFAHRUNG: UM DIÁLOGO ENTRE A INFÂNCIA E A CONTEMPORANEIDADE

A Erlebnis e a Erfahrung são dois conceitos que regem a obra de Walter Benjamin e que retratam a vivência e a experiência do indivíduo. A princípio, estes se confundem por estarem próximos das concepções que regem a participação do homem na sociedade e a intervenção que esta lhe proporciona.

Essas análises não consistem em delimitar ou definir a Erlebnis e a Erfahrung, mas sim, refletirmos sua importância na contemporaneidade e possibilitar um diálogo com esses conceitos.

Bredariolli (2007), no texto “Educação como experiência: uma narrativa sobre a formação de professores”, publicado nos anais do 7.º Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, define os conceitos de Erfahrung e Erlebnis:

A “experiência” torna-se, como diz o próprio Benjamin, “um elemento de sustentação” em muitas de suas “coisas”. Um tema caro distinguido em dois conceitos: um deles é a Erfahrung, a “experiência” coletiva, cuja matéria é o acervo dos acontecimentos pertinentes a uma dada comunidade. Seu “corpo”, feito de memória, edifica-se de narrativa responsável pelo elo entre as gerações. O outro é a Erlebnis, a “experiência” própria do indivíduo, decorrência de seu embate isolado com o mundo. A primeira diz respeito à “experiência” comum a várias gerações, supõe, portanto, uma “tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho”; por ela, o passado se enlaça com o presente, estabelecendo a identificação daquele que ouve com aquele que narra. A Erfahrung engendra a identificação do sujeito com a sua comunidade pela voz do narrador. Guardião de uma tradição, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas a experiências de seus ouvintes”. Este tipo de “experiência” coletiva, por pertencer à continuidade e temporalidade das sociedades “artesaniais”, foi degradada, segundo Benjamin, pela sociedade moderna, movida por um “tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno”. O mundo moderno aparta o sujeito dos seus pares sociais, alheia-o de sua comunidade, o dilui no anonimato criado pelo conjunto dos

muitos outros anônimos. Neste isolamento forçado, o indivíduo busca por si, procura por um “espelho”. Este contexto gera um outro tipo de “experiência”, segundo Benjamin, a *Erlebnis*, “particular e privada”, também relacionada ao passado, agora não mais trazido por outrem, mas desperto por uma “rememoração espontânea”, no embate solitário do sujeito com seu mundo. Trata-se de uma procura individual e solitária pelo sentido de pertencimento, que não mais se estabelece pela identificação a uma comunidade. A *Erlebnis* promove o religamento do indivíduo solitário com o mundo. Diferente da *Erfahrung*, não mais especificamente com uma comunidade, mas desperta o sujeito para a consciência de estar, pertencer e agir no mundo, mesmo que já diluído, pelo desligamento a um lugar e a uma comunidade específicos (BREDARIOLLI, 2007, p. 23-24).

A autora reflete sobre o conceito⁷⁹ de forma simples e clara. Estabelece relação entre ambos e suas discrepâncias. Se a “experiência” coletiva é baseada nas informações de uma comunidade, a “experiência” particular é voltada para as impressões daquele que pertence a ela. No entanto, Benjamin não trata a *Erlebnis* como subjetividade, mas como uma forma de absorver as experiências de modo pessoal e transmiti-las dentro de suas especificidades sociais e históricas, estando a todo momento relacionadas. Bredariolli (2013) acrescenta ainda ao refletir sobre o conceito de Experiência em Benjamin: “Experiência não é gerada no homem; o homem, a mulher, a criança... Vivem uma experiência, única, singular, porque é apenas sua, mas que reverbera em comunidade, em coletividade, se compartilhada.

Ao dialogarmos com os autores vimos que, a *Erlebnis* é a experiência individual, fragmentada, e um conjunto de vivências particulares é “estar em vida”.

Analisar o conceito benjaminiano de experiência (*erfahrung*) pressupõe fazê-lo em oposição ao conceito de vivência (*erlebnis*). O termo vivência (*erlebnis*), na acepção benjaminiana, origina-se do verbo alemão *erleben* que significa estar ainda em vida quando um fato acontece. Pressupõe a presença viva e o testemunho ocular a um evento. A *erlebnis* contém, por um lado, a provisoriedade do *erleben*, do viver, do estar presente e, por outro, o devir que se produz. Conjuga a fugacidade do evento e a duração do testemunho, a singularidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal, apegado unicamente às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos (KONDER, 1989, p. 72). O homem moderno vive o presente sem laços com o passado, atropelado pelo excesso de apelos que a sociedade de consumo oferece, assim como na teoria freudiana do choque que inviabiliza a impressão mnemônica e o seu consequente traço duradouro. Tais características estão essencialmente presentes na atual sociedade da informação, em que a velocidade induz ao esquecimento, não havendo espaço para a memória. (MEINERZ, 2008, p. 18)

⁷⁹ Não cabe aqui categorizar o conceito de Benjamin a respeito da *Erlebnis* e da *Erfahrung*, mas esclarecermos suas concepções teóricas.

Erlebnis vem do verbo alemão Erleben, que significa estar ainda em vida quando um fato acontece. Pressupõe a presença viva e o testemunho ocular de um evento (MEINERZ, 2008, p. 17), visa então ao indivíduo e a suas particularidades, suas vivências pessoais, diferenciando-se de Erfahrung. Podemos ter experiências coletivas que se acumulam, um sujeito que se integra a uma comunidade, uma experiência que se prolonga, que se desdobra e, alimentada pela memória, propicia a transmissão do conhecimento. Benjamin ressalta que a “modernidade” faz com que o homem se aproprie mais da Erlebnis, de uma experiência vivida, de característica de um indivíduo solitário (BENJAMIN, 1994, p. 9), esboçando uma reflexão sobre a necessidade da memória e da socialização desta.

Nessas concepções de Erfahrung e Erlebnis entendemos a importância da memória, pois esta é o elo entre passado-presente-futuro. Por ela resignificamos e possibilitamos novas experiências, impedindo a sua repetição, para não cairmos em uma concepção “filisteia” de seu significado, que consiste em apenas repetir sem nenhuma reflexão.

Já a erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar em alemão significa fahren); o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo (KONDER, 1989, p. 72). Significa o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de práticas, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória. (MEINERZ, 2008, p. 19)

É necessário, então, refletirmos sobre a era digital e suas consequências quanto à “perda” da Erlebnis e da Erfahrung.

A *Erfahrung* é uma experiência do indivíduo em contato com as narrativas da tradição, com a possibilidade de construir sua própria individualidade. É uma relação que se estabelece entre o que foi e o que é. Na *Erlebinis* essa condição de formação da individualidade é subsumida pela completa perda de contato com as narrativas, com a memória coletiva e dessa forma o sujeito é envolvido pela lógica de uma espécie de *palavrório* vazio, fugaz. O que vale não é o contato com o que foi, com a memória histórica da coletividade, mas sim com o consumo fugaz, com a vivência do momento, do aqui e agora: “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”, é a pergunta que Benjamin (1994) faz em *Experiência e pobreza* (1933). Para ele, a pobreza da experiência não era mais privada, mas de toda a humanidade. O conceito de experiência ele interpreta a partir de dois substantivos da língua alemã: *Erfahrung* e *Erlebinis*. O primeiro advém de *fahren*, que significa *conduzir*,

guiar, levar e também pode ser traduzido por *viajar*, no sentido do verbo *reisen*. *Erfahren* diz respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma *experiência* que se acumula, prolonga-se e desdobra-se, como em uma viagem (*fahren*). O sujeito, integrado em uma comunidade dispõe de critérios que lhe permitem sedimentar as coisas com o mesmo universo de linguagem e de práticas. Ele associa a vida particular à vida coletiva e estabelece um fluxo de correspondência/relações alimentado pela capacidade da memória que lhe foi herdada pela geração que dele cuidou. Para Benjamin, sob os auspícios do capitalismo tardio, devido ao domínio da dimensão técnico-instrumental que move a existência pragmatizada, há uma *pobreza da experiência*, o que significa uma incapacidade para narrar, contar (*Erzahlen*), *compartilhar experiências/estórias*. (LOUREIRO, 2013, p. 03).

Vivemos em uma sociedade rodeada de informações e acessibilidades, muito diferente da de uma década atrás, quando ainda mandávamos cartas, lembrávamos datas de aniversários e convivíamos pessoalmente com as pessoas. Hoje, em função do crescimento industrial e tecnológico, criamos novas formas de ver e viver a vida: priorizamos as reuniões *online*, em razão da falta de tempo; encaminhamos *e-mails* que se perdem em meio a tantos outros; as datas comemorativas ficam por conta dos lembretes das redes sociais. Não criticamos, pois conhecemos a importância das tecnologias. Poucas são as pessoas que ainda têm o hábito da conversa, das lembranças, logo, da memória. São muitas as informações, os amigos, as imagens... Memórias ficam esquecidas e não são mais transmitidas, perdendo-se inúmeras histórias e culturas.

O excesso de estímulo que caracteriza a experiência do choque nasce e desenvolve-se na esfera da *erlebnis*, a experiência vivida, que necessita ser absorvida ou incorporada imediatamente. As excitações sensoriais em demasia (visuais, auditivas, táteis, etc.) das pessoas nas cidades, produzem efeitos imediatos e constantes na consciência. Por questão de sobrevivência, não há tempo nem espaço para degluti-las, mas sim, deve-se assimilar tais impressões o mais depressa possível, já que estas se sucedem simultaneamente num ritmo frenético. Portanto, abrandados e polidos pelo consciente, os choques não se fixam na memória profunda, são acervo das lembranças conscientes tornando-se, segundo Benjamin, estéreis para a experiência poética. . (MEINERZ, 2008, p. 48)

Benjamin demonstra o enfraquecimento da “*Erfahrung*” e toma como *antípoda* o conceito de “*Erlebnis*”, que significa *vivência*, característica do indivíduo solitário. Ele esboça uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e palavra comuns apesar da desagregação e do esfacelamento do social nos tempos modernos. Tempos nos quais até o romance perde a capacidade de *narrar a experiência*. *Erlebnis* conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. Tudo a ver com o capitalismo

tardio. É uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo.(LOUREIRO, 2013, p. 03)

Benjamin critica a falta de comunicação entre passado e presente, entre a infância e a maturidade; adultos que privilegiam um “acúmulo de experiências”, mas que não as transmitem aos jovens. Em consequência, estes valorizam apenas o trabalho, a profissão, desprezando tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação. Com isso, o adulto rememora sua autoridade sobre a juventude julgando-se mais experiente em função de um tempo linear. Assim o autor a caracteriza como “pobre”.

É importante ressaltar que as vivências individuais podem estar ligadas às experiências coletivas e assim possibilitar a criação do novo, mas, para que isso ocorra, Benjamin considera a necessidade da tradição e, com ela, o ato de narrar.

Para Benjamin, as informações encontram-se em maior evidência que o relato, que a narrativa; assim temos respostas sem pensarmos na pergunta. Atualmente a internet nos sobrecarrega de informações e não recorremos mais às bibliotecas ou às pessoas para tirarmos dúvidas. Não conversamos sobre os assuntos inerentes à sociedade, “sabemos que” sem “refletirmos sobre”.

O empobrecimento da experiência significa, em Benjamin, a perda da capacidade de narrar, de contar estória, de lembrar, de trazer à tona a dor, o sofrimento reprimido que aguarda o momento propício para se revelar em barbárie. O silêncio que toma conta da vida urbana é acompanhado da cacofonia ensurdecadora promovida pelas máquinas, buzinas, sirenes e as conversas das massas que falam, dos filmes e programas de televisão que nada têm nada a dizer e, alucinadamente reverberam na audição regredida da experiência moderna.(LOUREIRO, 2013, p. 03)

Com a inserção das tecnologias, é evidente a ressonância da Erlebnis. Tanto crianças como adultos têm cada vez mais vivências particulares, em um tempo presente, sem nenhuma pretensão à memória e, assim, ao passado; logo um pensamento voltado ao futuro. Cada vez mais corroboram o isolamento proporcionado pelas redes sociais que os tornam pertencentes a um mundo em que estão sós. Contudo, se pensarmos pessimistamente, criticaremos as redes sociais e as tecnologias e logo não veremos saída para nossa sociedade.

O diálogo com Walter Benjamin apresenta-nos uma ampla visão da importância da memória e da experiência. Refletindo, assim, com nossas memórias, é necessário ressaltar que não nascemos na era digital e enxergar o “isolamento” de uma

sociedade, uma comunicação que se dá pela interface de uma máquina, quando vivemos preterindo o encontro com amigos, os recados e convites feitos pessoalmente. Atualmente, ver uma juventude “estática”, que se estabelece e se identifica no digital, faz-nos pensar na infância que se constrói nesta era e com ela constitui, entre suas marcas sociais e históricas, suas experiências e vivências nesse espaço virtual.

Tanto experiência quanto vivência são sedimentadas pela memória, e o excesso das informações faz com que optemos por uma ou outra lembrança que se estabelece na vida. Com a utilização das tecnologias e dos meios digitais temos a acessibilidade e a velocidade dos fatos que se modificam a milésimos de segundo; quilômetros que se aproximam por meio de uma tela. No entanto, o acúmulo de informações e acontecimentos nos permite, de forma diferenciada, a experiência coletiva, a *Erfahrung*, e a experiência individual, a *Erlebnis*, que fica somente com o indivíduo, que é própria, mas que se constitui também das experiências coletivas. Constituímos experiências com a utilização das tecnologias, porém estas são, em sua maioria, individuais. A coletividade fica desprestigiada, mesmo estando conectada a tudo, pois sabe superficialmente dos fatos. Contudo, o autor ressalta que “[...] o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente” (BENJAMIN, 1994, p. 169). Assim entendemos que o processo histórico da humanidade criou mecanismos para a postura do homem quanto aos meios digitais e à sua participação como ser ativo e reflexivo.

Percebemos nesses diálogos que damos menos importância aos relatos, que os processos de tradição ficaram de lado. Criamos contatos com diferentes culturas, mas não as presenciamos nem as vivemos e, “no momento em que a experiência coletiva se perde, em que a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas narrativas tornam-se predominantes” (BENJAMIN, 1994, p. 14). O uso das tecnologias constitui, assim, uma forma de narrativa, possibilitando novos modos de narrar, no entanto, por não ser bem abordada, permanece superficial. Narramos nas redes sociais aquilo que é positivo. Escolhemos fatos para narrar e postar. Com base em filmes, cada qual possui sua narrativa, sua linguagem específica, constituindo novas formas de contar sobre a vida, o cotidiano e as ficções.

É nesse sentido que buscamos em Walter Benjamin suas concepções de criança e de sua importância como ser participativo de uma cultura e de uma sociedade. O processo histórico da infância contemporânea nos apresenta outras formas de narrativa que são criadas mediante a utilização exacerbada das tecnologias.

Podemos perceber, ao longo da história, como a criança é identificada: de ser frágil e ingênuo a miniadulto. O diálogo com Walter Benjamin orienta-nos a refletir sobre a criança e a infância de modo a valorizarmos suas experiências e vivências, individuais ou coletivas, e com elas promover e dar ênfase aos relatos, às narrativas, ao compartilhamento do conhecimento e das afetividades.

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas [...] (BENJAMIN, 1994, p. 236-237).

Propor ludicidade no aprendizado da criança não é florear sua linguagem, e sim apresentar formas simples e claras, que visem a um aprendizado e a um desenvolvimento que seja compatível com a infância sem desmerecê-la.

Diferentemente de alguns adultos, a criança é capaz de (re)construir sua experiência por meio da criação, da fantasia e da imaginação. Esses elementos podem estimular o novo e assim proporcionar novas vivências e recriar experiências, como sensibilidade, e ressaltar o caráter social da aprendizagem infantil. A criança não está apenas imersa no meio, mas pertence a ele. Com isso contribui para a constituição desse meio e absorve tudo o que há nele.

Para o autor, a criança é um ser social; participa, contribui e está imersa em inúmeras imagens que se dão repetidamente em meio à era digital mediante as redes sociais, a internet, e também o cinema e o desenho animado, que a expõem apenas como espectadora.

Como foi dito, a Erlebnis e a Erfahrung vêm a perder-se com o acúmulo de informações colocadas de forma desordenada, sem direcionamento. Assim, cabe ao adulto mediar as relações e ações que rodeiam as crianças. Proporcionar a elas reflexões e direcionamentos. Torná-las seres ativos e participativos.

SEQ. 3, SC. 2, TK. 2 – O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA E AS TECNOLOGIAS DE ANIMAÇÃO DE IMAGENS

Os diálogos com Walter Benjamin nos permitem refletir sobre experiência e vivência. A primeira, referindo-se à coletividade, algo que é possível de ser compartilhado, e a segunda, identificando-se por sua singularidade, sendo unicamente do indivíduo.

Atualmente, com o acesso às tecnologias digitais e às facilidades providas por elas, esses conceitos são ratificados. Ao mesmo tempo em que conversamos com amigos do outro lado do mundo, compartilhamos mensagens e fotografias, rimos de situações em postagens da internet sem expressá-lo facialmente, experienciamos essas situações com pessoas e somos capazes de narrá-las, mas entre estas experiências há aquelas que guardamos apenas para nós, algo inenarrável, que se mistura ao histórico de vida, sociocultural.

No interior dos grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente (BENJAMIN, 1994, p. 169).

Desse modo, concordamos com o autor, que relaciona nossos processos de experiência e vivência a fatores históricos. É relevante considerarmos a utilização das tecnologias, focadas aqui nas tecnologias de animação de imagens visto que estas pertencem à nossa cultura.

O histórico do cinema de animação ajuda-nos a compreender, além da formação da imagem em movimento, seus processos técnicos e estéticos. A animação pode ser realizada desde a criação de desenhos a imagens predefinidas que, em sequência, garantem o movimento.

Pela primeira vez no processo de produção da imagem a mão foi liberada da responsabilidade artística mais importante, que agora cabia unicamente ao olho. Como o olho aprende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimenta tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. Se o jornal ilustrado estava contido virtualmente na litografia, o cinema falado estava contido virtualmente na fotografia (BENJAMIN, 1994, p. 167).

Com as tecnologias de animação de imagem percebemos que cabe não apenas à mão o processo de criação, mas também aos olhos, que interpretam as imagens. Essas imagens transmitem mensagens, comunicam-se mesmo sem a fala. Mecanismos como o *flipbook* criam e recriam desenhos que, ao serem passados rapidamente, se tornam linguagem. No entanto, vistos separadamente, são apenas desenhos⁸⁰. Juntos contam continuamente histórias.

Estamos imersos em tecnologias e em animações que não se limitam apenas aos desenhos animados, mas se aplicam também às propagandas publicitárias, às vinhetas e aos filmes produzidos por técnicas mistas, que usufruem das técnicas modernas de animação gráfica e, em alguns casos, das tradicionais.

Benjamin (1994, p. 94) ressalta: “[...] depois de mergulharmos suficientemente fundo em imagens assim, percebemos que também aqui os extremos se tocam: a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós”.

Esse fragmento nos fez refletir sobre o encantamento que temos ao sermos expostos a exposições de animações. Perguntamo-nos: Como foram feitas? Como criaram tais efeitos especiais? Em quanto tempo? questionamentos que não são realizados com tanta intensidade em relação a outras obras. O cinema permite-nos essa magia e o cinema de animação coloca em prática tudo o que humanamente não é possível.

Ao falarmos de produção de cinema é importante reconhecer que, mesmo relatando situações reais, as imagens exibidas são o fragmento do olhar do diretor ou do câmera, algo que é manipulado. São imagens projetadas a partir de um ângulo estabelecido por uma determinada pessoa em função de um tema específico. A realidade nesse caso é ilusória.

O cinema vale-se de diferentes recursos para apresentar a personalidade de um personagem: de acordo com o ângulo de câmera, um ator de estatura mediana pode aparecer na tela como alto e imponente, se filmado de baixo para cima, ou frágil e submisso, caso a câmera esteja posicionada de cima para baixo; aproximar lugares

⁸⁰ Não é intenção desta pesquisa criticar os desenhos feitos isoladamente, mas estabelecer uma comparação entre um desenho criado separadamente e aqueles realizados de forma sequenciada para dar assim a ilusão do movimento.

a pessoas: dependendo do tipo de lente utilizada, é possível distanciar ou afastar uma pessoa da outra; ilusões de ótica entre tantos truques viáveis: uma criança pode ficar da altura de um adulto se posicionada à frente dele, regulando-se o ângulo da filmagem. “A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem um espaço que ele percorre inconscientemente (BENJAMIN, 1994, p. 94).

A questão de realidade e ilusão no cinema pode ser exemplificada ao sermos fotografados. Ao nos depararmos com uma câmera fotográfica ou filmadora, é “natural” melhorarmos a postura. As mulheres, principalmente, ajeitam os cabelos, fazem poses. Modificamos a realidade a instantes de ilusão. E mesmo essa suposta realidade é fragmentada pelo olho de quem fotografa e, necessariamente, não a representa.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Percebemos em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na mais exata fração de segundos em que ele dá um passo. A fotografia nos mostra essa atitude através dos seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional. Características estruturais, tecidos celulares, com os quais operam a técnica e a medicina, tudo isso tem mais afinidades originais com a câmara que a paisagem impregnada de estudos afetivos, ou o retrato que exprime a alma do seu modelo. Mas ao mesmo tempo a fotografia revela nesse material os aspectos fisionômicos, mundo de imagens habitando as coisas mais minúsculas suficientemente ocultas e significativas para encontrarem um refúgio nos sonhos diurnos, e que agora, tornando-se grandes e formuláveis mostram que a diferença entre a técnica e a magia é a variável totalmente histórica (BENJAMIN, 1994, p. 94).

Falamos de invenções normalmente nos remete a descobertas. Objetos nunca antes criados. Atualmente nos deparamos com inúmeros mecanismos tecnológicos que são “repaginados”.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIN, 1994, p. 166).

Temos muitas criações, porém as ressignificações são maiores. Com base nas tecnologias, ampliamos as funções de aparelhos antigos, melhoramos e diminuimos espaços. As imagens hoje vinculadas tanto a redes sociais quanto a filmes são reproduzíveis, ou melhor, muitas vezes utilizamos as mesmas imagens, as mesmas estruturas. Como exemplo, citamos a própria história da animação que cria artifícios para baratear e agilizar o trabalho usufruindo da celuloide. Esse meio auxilia o animador, fazendo com que o desenho de um personagem possa ser utilizado várias vezes. Aqui, não apenas personagens, mas cenários que, desenhados sobre esse material, permitem sobreposição e também recriações. Entendemos que as recriações são novas formulações e que estas estão diretamente relacionadas a um processo histórico, mas que não deixam de ser repetidas e reproduzidas.

Walt Disney teve papel relevante na animação, optou pelo aprimoramento da técnica e pela estética, tornando suas obras mais completas e complexas, contudo mais caras. Outros estúdios decidiram facilitar o traçado para agilizar e baratear os custos e assim conseguir conquistar o mercado televisivo, como fizeram a Warner Brothers e a UPA. Os estúdios Disney investiram em técnicas. Uma delas foi o incentivo ao desenho realista com a rotoscopia; criaram meios de transpor as expressões de forma que as imagens pudessem ser sobrepostas. Esse mecanismo pode ser visto nos "Templates Disney"⁸¹, animação que apresenta a dança de diversos personagens de diferentes desenhos. Ao vermos a exibição, percebemos que os estúdios Disney usam a mesma estrutura de dança, com as mesmas expressões e gestos, apenas modelando os personagens sobre a área. Mesmo utilizando-se de uma mesma estrutura, dedicam-se à recriação de novos personagens. São muitos os filmes de princesas e animais que falam.

A animação de imagens e os desenhos animados de modo geral não vendem apenas aparências, senão outros estúdios não se teriam estabelecido com traços

⁸¹ Disney Templates (Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uh1sNlzBJkc>>).

simples e com modesta tecnologia. Promovem magia e fantasia. E, mesmo com o lucro gerado pela lotação das salas de cinema, não conseguiremos narrar as sensações e emoções de uma criança quando os assistem. Gostando das exibições a criança as quer de novo, e estas se tornam diferentes para ela a cada vez que vê.

O autor relata o desdobramento de uma obra de arte e, para a criança, o filme torna-se extensão de suas brincadeiras e possibilidades de criação e imaginação.

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objetivo de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original. O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica (BENJAMIN, 1994, p. 167).

A obra cinematográfica não depende de condições externas, mas sim imediatas (BENJAMIN, 1994, p. 172), sendo capaz de transmitir informações a muitas pessoas ao mesmo tempo. Benjamin menciona ainda que o filme é uma criação coletiva, pois, em função do valor da produção, uma pessoa que compraria uma pintura pode não ser capaz de garantir financeiramente meios para produzir um filme, mas pode visualizá-lo em salas de cinema.

Não cabe a esta pesquisa discutir pontos relacionados à massificação, mas não podemos deixar de citar que, dependendo da mediação produzida pelo adulto, a criança será capaz de refletir criticamente ou não sobre o que vê.

Vimos, no decorrer da história da humanidade e nas leituras em Benjamin, que recebemos um quantitativo imensurável de informações, eventos que chegam impregnados de explicações implicando os relatos.

A experiência com cinema de animação e suas exibições vem a promover reflexões a respeito das tecnologias por ele utilizadas. Com a narrativa de tais exibições, constituímos e ampliamos histórias e vivências. Percebemos que, se a produção

cinematográfica se cria na coletividade, esta também ocorre na individualidade e vem a ampliar nossas experiências e, assim, nosso processo imaginativo, como veremos a seguir nos diálogos com Vigotski.

SEQ. 3, SC. 3 – IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO EM VIGOTSKI

Pensando as relações entre imaginação e fantasia, dialogamos com Vigotski e suas correlações com a realidade, perpassando a atividade criadora e também as possíveis considerações pedagógicas que levam a criança a ampliar seu repertório, tornando-os mais significativos a seu aprendizado.

É de suma importância deixar claro que o conceito de imaginação e fantasia distingue-se no senso comum quando o comparamos com o do autor. Este não distingue imaginação e fantasia e comumente aborda os termos como um devaneio, algo surreal, sem nenhuma relação com a realidade (VIGOTSKI, 2009b, p. 14).

Percebemos a intenção de Vigotski de apresentar como outros autores entendem a imaginação e como esta influencia a atividade criadora, visto que ela é vital para o ser humano em sua capacidade de socializar-se e “adaptar-se” ao meio.

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituídor ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009b, p. 11-12).

Em *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009b, p. 12) apresenta três exemplos de traços deixados em função da atividade reprodutora do cérebro. Faz alusão à plasticidade do ferro e da água, que, conjugados, garantem maleabilidade a modificar-se de acordo com diferentes estímulos e influências. Concordamos com o autor quando diz que a imaginação, como algo plástico, maleável, é capaz de ser flexível às situações dispostas na realidade.

As marcas deixadas pela memória e pelas experiências são apresentadas por Vigotski na citação acima e representadas pela dobra em um papel, cujo sulco se visualiza depois de desdobrado, assim como as marcas de um pneu de bicicleta em terra macia. O autor afirma que o nosso cérebro conserva experiências vividas e facilita a reiteração. Se o cérebro fosse capaz apenas de conservar as experiências anteriores, não conseguiria adaptar-se a outros momentos ou ambientes, a não ser àqueles que o rodeiam. Para que isso não ocorra, Vigotski (2009b, p. 13) menciona outra função: a atividade criadora, ao lado da atividade reprodutora, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir de experiências passadas. “A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro” (VIGOTSKI, 2009b, p. 14). Esse fragmento apresenta as possibilidades de combinações das experiências passadas que, correlacionadas, se transformam em novas experiências com o auxílio da memória.

Para Vigotski, a imaginação se constitui pelo acúmulo das experiências anteriores como uma forma especificamente humana baseada na capacidade de combinação do cérebro a manifestar-se em toda a vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica (VIGOTSKI, 2009b, p. 14), todas elas produtos da imaginação.

Se o acúmulo de experiências propicia o ato criador, pode-se considerar que a imaginação perpassa as grandes invenções, visto que, no senso comum, se acredita que apenas para os cientistas, os artistas e os grandes gênios é possível a criação. Desmitifica-se, então, aqui, a teoria de que a criação pertence a poucos. Todo homem, ao combinar e correlacionar as experiências vividas, cria algo novo. É relevante ressaltar que a imaginação se constitui pelas experiências acumuladas,

porém não foram necessariamente vivenciadas individualmente, mas narradas, expostas pela coletividade ou por aspectos históricos.

O processo de criação surge desde a infância (VIGOTSKI, 2009b, p. 16), embora a imaginação da criança seja mais pobre do que a do adulto, que acumulou mais experiências ampliando suas combinações e correlações. A imaginação da criança está associada às relações de experiências e vivências mediadas pelo adulto, às suas ações culturais e sociais. A criação necessita de um trabalho que emerge da participação e da construção histórico-sociocultural, a dar-se pela coletividade, pelo e com o outro.

A imaginação da criança manifesta-se, sobretudo, na brincadeira. A criança apropria-se dos elementos da realidade, das experiências acumuladas. Reproduz o que vê, mas as ressignifica e as correlaciona. Vigotski afirma que as crianças, na brincadeira, nunca reproduzem exatamente as experiências anteriores. Representam assim algo novo. A capacidade da construção de elementos e suas combinações com o velho, de formas diferentes, é que constitui a base da criação, dada assim pelos processos da imaginação. O autor afirma ainda, no seu livro *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009b, p. 19), que cada período da infância apresenta características diferenciadas, no entanto, o acúmulo de experiências é fator fundamental para a atividade imaginativa, logo criadora.

A imaginação é uma função vital necessária, assim Vigotski (2009b, p. 20) menciona o quanto a imaginação está ligada à realidade, e, nessa ligação, estabelece quatro relações.

A primeira configura-se pelos elementos do real, presentes nas experiências anteriores que formam a imaginação. É verdade que a imaginação é capaz de criar, porém, através de produtos da realidade que combinam e se correlacionam, dependendo, portanto, da amplitude de experiências. “Quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser a imaginação” (VIGOTSKI, 2009b, p. 22). A memória tem suma importância para a fantasia; a criança usufrui de seus dados para combinações cada vez mais novas.

A segunda relação entre imaginação e realidade conduz ao produto final da fantasia por elementos da realidade dotados de experiências anteriores, porém, mesmo

baseado em meios reais, o produto da imaginação é irreal. Essa relação de imaginação e fantasia necessita, assim como a primeira, do acúmulo de experiências, que se pode entender como de fundamental importância para sua existência, ainda que, segundo o autor, o produto final da imaginação esteja diretamente ligado às experiências alheias ou à experiência social (VIGOTSKI, 2009b, p. 24) estabelecidas pelas descrições, narrações e ações. Ela (imaginação) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou, diretamente em sua experiência pessoal [...] (VIGOTSKI, 2009b, p. 25).

O fator emocional está envolto na terceira relação, entre atividade de imaginação e realidade. A emoção pode estar ligada tanto à imaginação quanto à realidade e relacionar esses elementos de forma concisa. O processo imaginativo pode transpor-se em sentimentos reais a manifestar-se. Já os elementos da realidade podem vincular-se a imagens relacionadas a momentos vividos, que podem submeter-se a afetos e medos. Assim, a emoção causada pela imaginação estabelece relação com as experiências. Todavia, todo sentimento ocasionado pelo processo de imaginação é verdadeiro, tornando aqui o ato criador a imaginação mais interna. Vigotski (2009b, p. 28) ressalta: “Toda forma de imaginação criativa contém em si elementos afetivos”.

A quarta e última relação entre realidade e fantasia pode advir de algo novo, nunca antes experienciado, que não corresponde a nenhum modelo da natureza, mas que, ao ser “materializado”, passa a fazer parte da vida real.

Se, para Vigotski, a imaginação é uma função psicológica superior que, formada pelo acúmulo de experiências, pelos elementos do real, por fatores históricos sociais e culturais que se correlacionam transformando-se em novas experiências e, com elas, novos conhecimentos capazes de se resignificar gerando novos produtos da imaginação que serão expostos na realidade, mesmo sendo imaginação possibilitam outras combinações que, em algumas circunstâncias, não criarão elementos reais, mas irreais a conviver com a realidade. Para tal o autor enfatiza a necessidade de transformar o produto da imaginação em algo palpável, para que se possa socializá-lo e experienciá-lo na coletividade.

É importante mencionar que o a atividade do cérebro não é reprodutora da criação, e sim combinatória, permitindo novos comportamentos e repaginadas significações.

Os livros de Vigotski abordam os termos criação e arte com uma distinção entre eles: a atividade criadora não se refere à criatividade, e sim ao ato das combinações dos elementos da imaginação promovidos pelo acúmulo de experiências anteriores, e a arte, à atividade humana e às relações da obra com o espectador. A arte vai além do produto palpável, passa pela emoção e pelas traduções que possa vir a ter por meio de um único objeto, além de legitimar-se pelas experiências individuais e vir a tornar-se coletiva.

Toda atividade da imaginação tem sempre uma história extensa (2009b, p. 35) em meio às percepções externas e internas que compõem a base da experiência. Contudo, todo o processo de ampliação da experiência da criança, como ouvir e ver, é a primeira manifestação a apoiar a construção da fantasia. A ocorrência desse fato passa pelo processo de associação e dissociação das impressões. A criança necessita dessa etapa da imaginação, na qual associa, combina e correlaciona, mas também das dissociações dos elementos da fantasia, dos fragmentos das associações antes realizadas, em que umas se destacarão e outras não, e assim conseguem formar novas imagens.

Junto com a dissociação, há a atenuação ou a exacerbação de alguns elementos das impressões, cujo significado para a imaginação, em geral, e para a imaginação da criança, em particular, é enorme (VIGOTSKI, 2009b, p. 37). O exagero vem a tornar-se um estado interno sobre as influências que o sentimento tem sobre as impressões externas. A criança exagera tudo o que para ela é potencial, aquilo que tem caráter significativo. A exacerbação é imprescindível para a arte e para a ciência, fato que propicia ênfase em pontos conceituais da imaginação e que se transformam em realidade. Assim a atividade da imaginação criadora conclui-se quando esta se encarna ou se cristaliza em imagens externas (2009b, p. 39), caracterizada pela importância do contexto histórico-cultural.

Há dois elementos para a base da criação: o fator psicológico e o desejo. O primeiro dá-se pela necessidade de adaptação. Se não houver desafios também não haverá base alguma para a emergência da criação. O segundo elemento, segundo Vigotski

(2009b, p. 40), dá-se pelo processo de inadaptação, movido por desejos e anseios, pois, se fôssemos completamente adaptados, não teríamos por que criar; no entanto, temos os estímulos, impulsos a mover a criação e compreender a atividade da imaginação.

Sabemos que a atividade da imaginação depende do acúmulo de experiências anteriores, das combinações e correlações, da necessidade de algo palpável para a cristalização da fantasia, dos fatores histórico-socioculturais e, além disso, da relação com o ambiente. O autor afirma ainda que há uma dependência entre a criação e o meio.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009b, p. 42).

As condições dadas pelo meio possibilitam a atividade da imaginação, oportunizando assim a criação. Nesse fragmento de texto, o autor mensura que a criação surge das necessidades que encontra ao seu redor, determinada pelas ações e experiências acumuladas. Ressaltamos, contudo, que a criança contemporânea cria de acordo com suas vivências. Ela se utiliza dos meios digitais existentes em sua época para ampliar suas experiências. A capacidade imaginativa da criança depende de fatores sociais que influenciam na forma como esse processo criativo será inserido em seu meio. As crianças do campo não dispõem de infraestrutura tal como os residentes na região metropolitana. Têm dificuldade de acesso à internet, mas conhecem recursos tecnológicos e usufruem deles com êxito. Vigotski faz ainda uma crítica com relação às grandes descobertas, dizendo que a maior parte dos inventores não surge nas classes menos favorecidas.

Dessa maneira explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre tem um coeficiente social (VIGOTSKI, 2009b, p. 42). Em razão desse fato, temos que criar condições para que, independentemente de classes sociais, as crianças tenham suas experiências ampliadas e assim constituam correlações na atividade da imaginação e com isso possibilitem o ato criador. O acúmulo das experiências por elementos da realidade, conforme relatado anteriormente, é base para a atividade da imaginação. Sendo assim, o papel pedagógico requer dedicação, incentivo e investimento para as crianças em fase escolar.

O processo de imaginação e suas correlações têm papel fundamental para a criança em fase escolar e podem contribuir para que ela se desenvolva se lhe possibilitarmos a ampliação das experiências. Se na escola a criança encontrar ambiente propício para a ampliação de suas experiências, ela terá mais elementos de relações e correlações. O processo de ensino aprendizagem deve proporcionar experiências significativas, pelas quais os infantis possam ser capazes de se relacionar com o meio, expondo suas vivências socioculturais e afetivas.

Pretendemos, por meio desta pesquisa, que a ampliação do repertório imaginativo da criança ocorra pela produção de cinema de animação, de modo que lhe permita ressignificar sua prática como espectadora, além das relações criadas ao longo do processo de produção.

Sabemos que a experiência da criança é considerada inferior à do adulto, porém o senso comum enfatiza o contrário, em virtude da originalidade dos infantis e de sua forma simples de expressá-la. O adulto acumula mais experiências anteriores em função de fatores psicológicos, históricos e sociais. Assim, sua atividade de imaginação é ampla; porém ele passa a vincular a isso outros interesses. Já a criança, na imaginação criadora, mesmo com suas peculiaridades nas etapas de desenvolvimento, acumula menos experiências, mas não esconde seus desejos e vontades, elementos que impulsionam a criação; manifesta interesses mais simples, mais elementares, logo mais pobres também, permitindo a compreensão das características da imaginação infantil. No adulto, o acúmulo de experiências ocasiona também reelaborações mais complexas. Nesse aspecto, difere da “pobreza” de experiências da criança e de sua simplicidade de correlacioná-las. Essa relação acarreta a seguinte consequência: a criança imagina menos que o

adulto, mas confia mais no produto da imaginação que ele; no entanto, o controla menos (VIGOTSKI, 2009b, p. 46).

Sobre a imaginação na adolescência, Vigotski (2009b, p. 48) ressalta:

Essa criação é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo interno específico. No entanto, esse lado subjetivo, na forma objetiva, tende a encarnar-se em versos, narrativas, nas manifestações criativas que o adolescente percebe da literatura dos adultos que o cerca.

Vigotski caracteriza nessa idade dois tipos de imaginação: a plástica e a emocional. A primeira constitui-se de elementos externos, e a segunda, de internos.

O autor acrescenta:

Se compreendermos a criação em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2009b, p. 51).

Assim, ao estimularmos e ampliarmos as experiências para a imaginação na infância, aumentamos também sua atividade criadora. O aprimoramento das experiências no presente não será inferior no futuro e possibilitará novas invenções, o nascimento de cientistas, desbravadores, técnicos, artistas, independentemente de classes sociais, ao fazer do meio social com o que ele proporciona elemento para o crescimento do processo imaginativo criador.

Ao ampliarmos as conexões infantis com o desenho animado, que é algo do universo da criança, e refletirmos sobre as imagens que lhe são apresentadas, corroboramos suas experiências e vemos transformações.

Nossa próxima sequência aborda essa criança como ser social que colabora nas situações cotidianas, analisando e refletindo sobre seu meio.

SEQ. 3, SC. 4 – A CRIANÇA: UM SER SOCIAL ATIVO / PARTICIPATIVO

Socialmente, a criança já foi interpretada de inúmeras formas, considerada desde miniadulto a ser inocente e dependente. Ao refletirmos com Walter Benjamin sobre experiência e com Lev Vigotski a respeito da criação e da imaginação na infância, percebemos a necessidade de dialogarmos também com Manoel Jacinto Sarmiento, que fala sobre a criança como um ser social capaz de emitir opiniões, participativo de nossa sociedade.

A criança constitui a sociedade e constitui-se dela. Pertence a ela. Relaciona-se nela. Para melhor entender essa dinâmica, é necessário abordarmos a temática culturas da infância e não cultura da infância. A utilização no plural requer estabelecer a existência de várias “culturas da infância”⁸² na infância. Vivemos num mundo globalizado, repleto de informações, mas cada qual cria seus hábitos e normas de viver; as crianças também. Criam e recriam seus meios. Convivem, apropriam-se e relacionam-se, cada uma à sua maneira, dependendo de seu “histórico de vida”, de “regras” e métodos que lhes são transmitidos de geração a geração e que se agregam a outros, construindo novas formas de ver a vida.

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e o trabalho que desempenha. Este, seja na escola ou na participação de tarefas familiares, leva as crianças a aprender quando e como agir e “*Ao agir inscrevem o seu saber no contexto social e são também produtoras de práticas culturais*” (PINTO, 1998, p. 92). (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 3).

⁸² “As culturas da infância só fazem sentido efectivamente se considerarmos a construção social da infância, isto é, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. O problema das formas culturais da infância não ressalta tanto de modos de interpretação do mundo, mas operam enquanto factores de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitiva e desenvolvimentais que presidem a formação do pensamento das crianças, a análise das culturas da infância não pode prescindir da observação das dimensões relacionais seja entre pares, seja com os adultos e no modo como nessa relação se estruturaram modos representacionais distintos” (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 2).

A criança está rodeada de informações e o “[...] lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17). Essa afirmação leva-nos a refletir sobre as constantes transformações de nossa sociedade, que afetam profundamente a infância moderna. Há menos de duas décadas, os infantis brincavam nas ruas, corriam, jogavam bola. Atualmente, em sua maioria, brincam virtualmente ou apenas na escola. Os brinquedos mais frequentes são os computadores, que há algum tempo eram apenas instrumentos de trabalho.

Se hoje a criança se relaciona também com a tecnologia e é capaz de utilizá-la como brinquedo, isso ocorre por pertencerem ao processo histórico-cultural da sociedade e por permissividade do adulto. Enganamo-nos quando pensamos que criança gosta de fazer coisas de adulto. Criança gosta de fazer coisas de criança. Partilha conhecimentos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 4). Ao presenciarmos brincadeiras infantis, percebemos que a criança tem necessidade de apresentar jogos que aprendeu, de passar o conhecimento que detém, independente de ter aprendido com outra criança ou com um adulto. O importante é compartilhar.

SEQ. 3. SC. 4. TK 1. – AS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

As pesquisas de Manoel Jacinto Sarmiento medeiam seus estudos sobre sociologia da infância⁸³ e norteiam a utilização das tecnologias usadas pelas crianças.

As crianças têm a capacidade de se iniciar nos computadores de uma forma muito mais simples e natural que os adultos, talvez porque não tenham

⁸³ “A sociologia da infância propõe-se constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicológicas, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que torna as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como constructos teóricos, como “geração” e “alteridade”, se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade” (SARMENTO, 2005, p. 363).

necessidade de se despojar de tudo quanto um adulto já absorveu no seu processo de aprendizagem durante a vida e que constitui, por vezes, uma barreira à incorporação de tudo o que é novo e, neste caso, muitas vezes, completamente desconhecido. Não será legítimo pensar na possibilidade de excluir as crianças dessas experiências, mas talvez atentar mais cuidadosamente ao modo como se comportam as crianças nessas vivências, deixando de ver a criança (ou defini-la) por aquilo que não é ou o que não tem [...].

[...]

As crianças nascem e crescem neste mundo de informação sem barreiras e constituem a semente da construção de uma realidade liberta de preconceitos históricos e que não estão dependentes do conhecimento adquirido num mundo restrito pelas condicionantes espaço geográficas. (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 6).

São nascidas na era digital, não têm a necessidade de adaptação, pois crescem imersas nas tecnologias. Em contrapartida, os adultos estabelecem resistência no âmbito histórico, pessoal e financeiro. Acreditam não terem necessidade de uso, capacidade ou dinheiro para capacitar-se.

É impossível excluir as crianças do mundo das tecnologias, como mencionam os autores. Elas utilizam-se desses instrumentos como novas possibilidades de brincadeiras e meios para seu divertimento. Sendo assim, faz todo sentido procurar interpretar as relações entre infância e TICs como meios de expressão das culturas da infância, como lugares de lazer e de brincadeira (BARRA; SARMENTO, [200-?]). Os autores complementam: “Parece não haver dúvidas quanto à importância que exercem as tecnologias na definição das experiências culturais das crianças hoje em dia paralelas a uma inegável atracção e prazer das crianças na sua interacção com os meios eletrônicos” (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 5).

Afirmam ainda: “[...] será necessário que os adultos tentem penetrar neste novo universo da infância, que, apesar de ter sido construído por eles, não é de seu domínio” (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 7). Adquirimos resistência à utilização das tecnologias, pois presenciamos momentos sem ela, diferentemente da infância contemporânea, que nasce imersa na era digital.

Não podemos negar que atualmente a relação da criança com o brinquedo apresenta fatores diferenciados, se comparados com os que se observavam há algumas décadas, quando as tecnologias não eram tão popularizadas. É importante deixar claro que, se podemos considerar os recursos tecnológicos como meios para

brincadeiras, a “culpa” cabe a nós, adultos, que os construímos. Segundo Barra e Sarmiento, esses “brinquedos” permeiam as prateleiras das lojas infantis.

A introdução dos jogos, vídeos e informáticos alterou parcialmente o tipo de brinquedo e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo que não podem deixar de ser consideradas na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna (SARMENTO, 2005, p. 366).

Segundo Sarmiento, a aquisição desses produtos gera impactos nas relações de pares das crianças os quais podem ser positivos ou negativos. Os aparelhos eletrônicos são em sua maioria caros, e não estão acessíveis a todas as faixas sociais da infância. Apesar de se tratar de um fator separador, analisamos como pluralidades. Os infantis criam novos meios para as brincadeiras. Imaginam o funcionamento a partir de explicações dadas nas propagandas ou pelo conhecimento simplório do aparelho.

É notória a relação de consumo que há ao tratarmos de tecnologias, mas, quando analisamos a infância em sua coletividade, percebemos que ela medeia as relações e ações: um de cada vez; uma vez eu e depois você; cada um, um pouquinho. Em algumas situações, a criança abandona os aparelhos para correr, pular, e até mesmo brincar com materiais capazes de fomentar sua imaginação, como pedaços de madeira e garrafas pet.

A criança possui claramente suas singularidades, fatores essenciais à cultura da infância, como o ato de brincar e a facilidade de imaginar e criar. Possui sua individualidade em virtude de seus fatores sócio-histórico e culturais. Compõe-se na coletividade com a brincadeira. É também um ser plural; cada qual tem o seu desenvolvimento, mas relaciona-se com as pessoas e com o meio. Participa e é um ser social ativo. A criança aprende e também ensina. Pensar em um mundo sem a participação da criança é excluímos da sociedade a brincadeira, a imaginação, o ato de criar, o cheiro da casa da avó, os inúmeros “porquês”; é deixarmos de lado os questionamentos que movem a infância; é admitirmos nossa incapacidade de aceitar a criança como um ser pensante, que compartilha todos os artefatos da nossa

sociedade e dessa forma contribui, deixando um pouco de si e do seu modo de viver.

A cultura de pares é fundamental para a criança, pois permite-lhe apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. A convivência com os seus pares, através da realidade de actividades e rotinas, permite-lhe exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 3).

A criação de mecanismos para aprimorarmos o nosso modo de escutar a criança permite-nos reinventar novas formas de perceber a educação em uma perspectiva da infância. Ao interagirem umas com as outras, as crianças não se privam da imaginação e, assim, criam e, ao nos inserirmos de forma natural nesse mundo, possibilitamo-nos uma compreensão das reais necessidades desses seres.

Concordamos com Sarmiento que é preciso aceitar a criança como um ser social e, para isso, concluirmos que suas necessidades estão relacionadas ao seu processo histórico-social. Essas crianças têm por necessidade todos os elementos de outras crianças de décadas passadas, como carinho, afeto, respeito, mas, junto a isso, a mediação de suas ações, principalmente com a quantidade de informações acessíveis a essa infância. Essas crianças são e estão expostas a muitas informações que não são convenientes à sua faixa etária, mas encontram-se disponíveis nas redes sociais e *sites* de jogos.

Com ênfase no cinema de animação, citamos as inúmeras exhibições de desenhos animados que são veiculadas nas TVs diariamente. Atualmente a TV aberta dispõe de um número menor de programas de desenhos, comparada com a da década passada, mas as animações apresentadas compõem partes relevantes desses canais. Já a TV paga dispõe de canais específicos dessa modalidade. Nesse sentido, as crianças assumem apenas o papel de um espectador, não são motivadas a pensar sobre o que veem. Apropriam-se dos elementos fundantes dessas exhibições, como gestos de personagens, fala e postura, que são levadas para os jogos nos computadores, nos *games*, e também para suas brincadeiras com os colegas, constituindo novas formas dessa cultura de infância que são vinculadas à nossa cultura de modo geral.

Nossa cultura vigora-se pelas narrativas das nossas experiências com todos os recursos que criamos, inventamos e retiramos da natureza. Constrói-se pelas memórias e também pelas vivências atuais, e nossas criações são reflexos desse acúmulo de ressignificações que ocorrem a cada instante como fator fundamental, ao dialogarmos com nossos referenciais teóricos.

SEQ. 3, SC. 5 – REFLEXÕES SOBRE O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Pensarmos o brinquedo e a brincadeira na infância contemporânea remete-nos rapidamente ao uso desenfreado das tecnologias, no entanto entendemos que o gosto por esses recursos digitais é inato. Mas as crianças sentem necessidade de conhecer outras possibilidades que lhes permitam compartilhar com seus pares, e é na escola que elas mais convivem com outras crianças de sua idade. Atribui-se à educação a grande importância dada à brincadeira:

A brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto. É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. Entretanto, há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, pois surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana. Além do mais, a brincadeira não é própria apenas do homem: o filhote de animal também brinca. Logo, esse fato deve ter algum sentido biológico: a brincadeira é necessária para alguma coisa, tem alguma função biológica especial, do contrário não poderia existir e alcançar uma difusão tão ampla. A ciência propôs várias teorias da brincadeira, tentando decifrar essa ideia da brincadeira (VIGOTSKI, 2010, p. 119).

Vigotski apresenta a criança constituída pelo meio em que vive. Seu aprendizado está diretamente ligado ao contexto sócio-histórico de que ela participa. Para ele (2010, p. 278), por força do desenvolvimento etário, a criança se revela adaptada ao meio em diferentes graus. O autor salienta ainda:

O meio social contém uma infinidade dos mais diversos aspectos e elementos. Esses elementos estão sempre na mais violenta contradição e luta entre si, e todo o meio deve ser entendido não como um sistema estático, primordial e estável de elementos, mas como um processo dinâmico em desenvolvimento dialético.

[...]

A relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Por isso a adaptabilidade ao meio pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio. Logo, no mesmo meio social, são possíveis atitudes sociais inteiramente diversas do indivíduo e tudo se resume no tipo de orientação a ser dado à educação desse caráter ativo (VIGOTSKI, 2010, p. 278).

Para o autor, o meio não é algo estático; está em constante mudança. Assim, é importante e fundamental que o homem se adapte a ele. Refletindo com Vigotski, levamos em consideração os processos tecnológicos existentes na contemporaneidade e nossa resistência em aceitá-los no processo educacional. Os alunos estão imersos neles. As tecnologias modificam-se cotidianamente e as crianças acompanham tal evolução. O problema é que estamos ou ficamos estagnados por não conseguirmos acompanhar ao mesmo tempo que elas esse crescimento. Ao iniciarmos a adaptação a um instrumento tecnológico, logo percebemos que já foram criados outros dois ou três aparelhos com novas, diferentes e repaginadas funções. Há aqueles professores que mal aceitam falar sobre o assunto. E aqui nos vem a frase que ouvimos em um Congresso: *Somos professores do século XX dando aula para alunos do século XXI com metodologias do século XIX*. Para Barra e Sarmiento ([200-?], p. 18), “[...] a participação infantil na vida colectiva por formas próprias permitirá certamente favorecer um sentido outro das mudanças sociais em curso e transformar a ameaça em uma possibilidade de emancipação”. Assim, esse modo de viver a infância baseado nos recursos tecnológicos movimenta o pensamento do adulto ao refletir sua postura quanto a ser responsável pela autonomia da criança, porém, para termos condições de fomentar a emancipação, é fundamental conhecermos o digital e as novas e repaginadas criações. Os autores salientam ainda que “[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos” (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 4), e valorizam também as relações das crianças quando mencionam: “[...] as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 3).

Ao dialogar com Benjamin, Vigotski e Sarmiento, percebemos efetivamente que a criança é um ser social e que suas experiências se constituem de suas vivências com o meio em que vive, sua cultura e sua história. A criança compartilha de um mundo que é fornecido pelo adulto e pela cultura vigente, mas não perde sua singularidade, seu jeito de relacionar-se com seu semelhante, aqui, outra criança. Com o adulto, a imitação; com a criança, a criação; com ambos, os conflitos que permeiam as diferentes gerações, como as mudanças sociais, o conceito de lazer. Podemos definir este último pela utilização das mídias digitais e dos novos formatos de brinquedos.

Na década de 1990, os adultos ainda transmitiam brincadeiras aos filhos e netos e tinham por hábito passear nos parques. Atualmente, em virtude das transformações da sociedade, as crianças brincam mais em casa, sozinhas com seus jogos ou com a TV. Embora não concordemos com a estagnação dos infantis ante as tecnologias, como já foi dito, fomos nós, os adultos, que inserimos esses aparelhos em seu mundo. “Os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos frutos da produção em série que são (em certos casos) mais baratos, mais vistosos e estão na moda – até porque os brinquedos também são um factor de distinção social” (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 5).

Há formas de lazer estabelecidas pelas crianças menos favorecidas financeiramente. Estas usufruem de brinquedos não relacionados com tecnologias digitais: a bola, o carrinho, os jogos de pique-esconde. Essas crianças conhecem os recursos tecnológicos, porém a impossibilidade de adquiri-los não as limita no ato de brincar nem de compreender sua funcionalidade. É na escola que essas diferenças se maximizam, pois é nela que encontramos as diferentes culturas de infância, como lugar propício para o relacionamento dos pares e também para o desentendimento, caso não seja mediado.

Sabemos que os conflitos existirão e que não serão poucos, porém não podemos ficar alheios às mudanças e aceitá-las de qualquer maneira. É importante selecionar tudo aquilo que será usado com fins educacionais. “Somos mediadores das ações proferidas dentro das escolas; sendo assim, uma educação em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 284).

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada (BENJAMIN, 2002, p. 21).

A respeito das mudanças na infância, Sarmiento (2005, p. 366) menciona:

[...] a geração da infância está, por conseqüência, num processo contínuo de mudança não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que as constroem e das dimensões que se compõem.

No primeiro parágrafo do texto “Experiência”, de Walter Benjamin, o autor nos deixa uma reflexão e questiona o leitor posteriormente quando pergunta: “O que esse adulto experimentou? O que ele quer provar?” (BENJAMIN, 2002, p. 21). Dialogando com os autores, questionamo-nos sobre o que experimentamos e se essas experiências estão relacionadas ao meio. Estamos adaptados ao meio ou apenas repetindo as atividades cotidianas sem nenhuma reflexão ou ressignificação? Percebemos que a criança é envolta nesse todo do adulto e o adulto no todo da criança; ambos constituem-se. No entanto, o adulto acredita que sua experiência é superior à do infante e não a valoriza. Por esse motivo, não busca ouvir suas reais necessidades. Quando não possibilitamos novas oportunidades para a criança aprimorar-se, estagnamos sua imaginação. Para Vigotski, a imaginação é composta pelo acúmulo de experiências de um indivíduo, portanto, como educadores, temos que oportunizar novas possibilidades para que o aluno adquira outras experiências, ampliando assim sua imaginação e logo seu processo criador.

Para Walter Benjamin, cada uma de nossas experiências encerra efetivamente um conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito. Benjamin menciona ainda que a imprudência faz-nos acomodar-nos no erro e que somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação.

“O homem se opõe à natureza como força da natureza”, o organismo se opõe ao mundo como grandeza ativa em luta. O organismo vai de encontro às influências do meio munido das experiências que herdou. O meio como que achata como uma espécie de martelo e forja essa experiência, deformando-a. O organismo luta pela auto-afirmação. O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem, e tanto

no interior do homem quanto no desfecho dessa luta as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio (VIGOTSKI, 2010, p. 71).

Todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos. Isto significa que tudo que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta (VIGOTSKI, 2009b, p. 23).

Tanto para Vigotski quanto para Benjamin a experiência gerada no homem em função do meio está diretamente relacionada com o sentimento que essa experiência provoca. Para os autores, o homem vai ao encontro do meio e com ele constrói suas experiências individuais ou coletivas. No entanto, na era tecnológica, o homem não se apropria mais das experiências individuais e coletivas como há alguns séculos. As vivências são de forma virtual; as narrativas orais quase não existem mais. Contudo, não podemos dizer que não seja um tipo de experiência, mas somos levados a refletir como essas experiências estão e serão transmitidas pelas gerações futuras. Podemos constatar, mediante as leituras de Sarmiento, que os meios eletrônicos e a internet constituem as vivências da criança na atualidade. Sendo assim, não podemos desvincular estes meios da nossa realidade vigente.

Os meios eletrônicos e a internet não serão a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea, mas eles permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças (SARMENTO, [2005], p. 7).

Já no texto “Experiência e pobreza”, Benjamin (1994, p. 114-119) fala da parábola de um velho que, no momento da morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro em suas terras. Porém o velho não se refere a algo material, e sim à produtividade que o vinhedo tem. E assim os filhos descobrem que o pai transmitiu certa experiência.

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais

radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 114-115).

E o autor revela as diferentes experiências, mesmo veladas:

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1994, p.115-116).

A partir do momento em que a oportunidade de experiência não acontece, privamos nossos alunos do processo de conhecimento e participação/colaboração. As crianças, apesar de terem em sua aparência a fragilidade, inocentes e despreparadas, vivenciam o mundo e são absorvidas por ele; no entanto também deixam um pouco de si. Não podemos desqualificar suas experiências, embora sejam crianças.

Verifica-se que a experiência instintiva primordial da infância, assim como as primeiras habilidades de infância, o chamado comportamento infantil, transcorre sobre a influência do princípio do prazer. A preocupação com a adaptação ao meio cabe aos adultos. São precisamente os adultos que facilitam para a criança o estabelecimento das primeiras relações de reciprocidade com o meio. É isso que imprime uma marca especial ao comportamento infantil no tenro período da infância. Isto é formado, em primeiro lugar, por reações incondicionadas inatas e, em segundo, pelos reflexos condicionados das primeiras fases mais próximos de tais reações (VIGOTSKI, 2010, p. 281).

Em Benjamin:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência,

aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Em muitas situações acredita-se que as informações dadas à criança são capazes de saciar sua criatividade, sua curiosidade e responder a seus questionamentos. Nesse caso, menosprezamos a experiência que essa criança passará a adquirir e acreditamos que só a do professor é capaz de gerenciar o conhecimento.

Em o “Narrador”, Benjamin (1994) refere-se ao distanciamento da experiência; acredita que isso se dá porque a experiência da arte de narrar está em extinção, como se estivéssemos privados de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994, p. 198). Para ele, as narrativas devem ser interpretadas de acordo com os respectivos narradores, para que assim se conserve sua autenticidade. Nelas o narrador imprime sua própria experiência ou a que foi relatada por outros.

Em Vigotski:

Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Benjamin (1994, p. 118) ressalta: “No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juro e com os juro dos juro”.

Para os autores, é importante que se privilegie o processo de experiência pessoal, pois é a partir dela que a criança cria suas possibilidades e motiva-se para seu desenvolvimento. A fim de que isso ocorra, é necessário que o adulto crie para si tamanha responsabilidade de mediar as ações desse meio para, num futuro, este indivíduo ter condições de (re)passar as experiências vividas e colaborar para que novas surjam.

Em *Psicologia pedagógica*, Lev Vigotski relata ainda:

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular esta atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento.

[...] o conhecimento que não passa pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 64-65).

Devemos, em nossas pesquisas, estar dispostos a garantir a experiência pessoal para o aluno a fim de estimulá-lo a se educar, a fomentar conhecimento por meio dos aprendizados ocorridos diariamente, realizados através da mediação. Nesse meio virtual, onde o olho aprende mais rápido que a fala, onde recebemos inúmeras e diferentes informações, o discernimento de escolher aquilo que se enquadre dentro da nossa realidade é importante para o processo de adaptação do indivíduo a esta era. Assim, relacionamos a imagem em movimento ao texto de Benjamin:

Pela primeira vez, no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada da responsabilidade artística mais importante, que agora cabia unicamente ao olho. Como o olho aprende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução da imagem experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral (BENJAMIN, 1994, p. 167).

Nesse contexto, esta pesquisa vincula-se à proposta de trabalhar com o olhar da criança por meio de sua experiência. A ilusão do movimento causado no cinema de animação é formada pelos olhos e não pelo processo de coordenação motora. Antes mesmo de identificarmos como é feito o desenho animado, temos a formação da imagem em movimento. Não desmerecemos aqui os trabalhos manuais, pelo contrário, ressaltamos apenas que, sem a ilusão da imagem em movimento, não há como produzir cinema de animação.

Para tanto há um motivo duplo: em primeiro lugar, relativamente ao original, reprodução técnica surge como mais autônoma do que a manual. Na fotografia pode, por exemplo, salientar aspectos do original, que só são acessíveis a uma lente regulável e que pode mudar de posição para escolher o seu ângulo de visão, mas não são acessíveis ao olho humano ou, por meio de determinados procedimentos, como a ampliação ou o retardador, registrar imagens que pura e simplesmente não cabem na óptica

natural. Este o primeiro aspecto. Além disso, em segundo lugar, pode colocar o original em situações que nem o próprio original consegue atingir. Sobretudo, ela torna-lhe possível o encontro com quem a apreende, seja sob a forma de fotografia, seja sob forma de disco (BENJAMIN, 1994, p. 168).

Na animação de imagens, podemos manipular desde as câmeras às modelagens dos personagens, criamos heróis, bandidos e mocinhas; personagens que voam e andam sobre a água, criações impossíveis de ser produzidas na “realidade”. Assim, quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe (VIGOTSKI, 2009b, p. 17).

Sobre a imaginação o autor salienta:

[...] a imaginação adquire uma função da máxima importância no comportamento e no desenvolvimento humano, transformando-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites, assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias (VIGOTSKI, 2009b, p. 20).

Ao criarmos uma animação de imagens, estabelecemos nosso processo de criação e estimulamos nossa imaginação. Assim, ao montarmos e editarmos o filme, concebemos nele nossas escolhas. O filme acabado, no entanto, não é montado de um só jato, mas a partir de inúmeras imagens isoladas ou sequências de imagens entre as quais o montador exerce o seu direito de escolha (BENJAMIN, 1994), imagens que podem ser manipuladas desde o início ao término da produção.

Da mesma forma, o ensino também pode ser trabalhado a todo instante numa tentativa de o aprimorarmos e modificarmos. Nosso intuito é analisar as experiências individuais e coletivas por meio da produção de cinema de animação, uma vez que em princípio a criança é apenas um espectador.

Em fins pedagógicos educacionais:

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que dispunha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será,

mantendo-se idêntica às restantes circunstâncias a atividade da sua imaginação (VIGOTSKI, 2009b, p. 18).

Nesse contexto, vimos a necessidade de ressaltar a importância do brinquedo e da brincadeira para a criança, por meio dos quais aprimoram sua imaginação e sua criação e reúnem novos meios e novas experiências.

Walter Benjamin, Vigotski e Sarmiento fazem reflexões a respeito do brinquedo e da brincadeira na infância. Vamos comparar então essas reflexões baseando-nos no que entendemos por tecnologias atuais.

SEQ. 3, SC. 5, TK. 1 – A CRIANÇA, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início.

[...]

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2002, p. 101-102).

Para iniciarmos as reflexões sobre brinquedos e brincadeiras, inspiramo-nos em Benjamin, quando afirma que adultos e crianças concebem a brincadeira de forma diferente. A repetição torna-se algo quase que inaceitável para o adulto, enquanto a criança quer fazer de novo e diferente. Nada para ela se repete da mesma forma. Ela tem a capacidade de ressignificar o mesmo brinquedo e as mesmas brincadeiras. Talvez por isso consiga ver inúmeras vezes o mesmo filme ou desenho animado e rir em todas as repetições. Diverte-se com aquilo que foi repassado incansavelmente. Lembremo-nos de que somos nós, os adultos, que escolhemos aquilo a que a criança assiste; somos nós que lhe damos a oportunidade da repetição, e muitas vezes a recriminamos pelas escolhas que faz. No entanto, ela é capaz de colocar o seu “encantamento” no brinquedo, de dar a ele a própria “cara”.

[...] jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças (BENJAMIN, 2002, p. 87).

Não é difícil nos lembrarmos de situações de crianças com sapatos de adultos, ou daquelas que se apropriam de pedaços de pau e fazem deles cavalos ou espadas; ou de lençóis que viram casas e cabanas ou capas de super-heróis.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipas) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Para Vigotski:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

A criança tem a capacidade de ressignificar seus instrumentos e fazê-los novos a cada dia. Não podemos negar que o brinquedo e a brincadeira estão ligados diretamente a questões econômicas e principalmente a um contexto sócio-histórico e cultural. E isso se dá pelo conceito de criança e infância que temos na modernidade. Sobre esse conceito, Benjamin ressalta:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos (BENJAMIN, 2002, p. 86).

Ao pensarmos na criança medieval, não podemos compará-la nesta pesquisa com a moderna. O conceito de infância dado pela modernidade também a leva para questões econômicas, sociais, históricas e culturais. Não são todas as culturas que veem o brinquedo e a brincadeira como a sociedade ocidental vê: basicamente como entretenimento. Para a criança, o brinquedo é criação, imaginação, uma forma lúdica de ressignificar o mundo do adulto do seu jeito; já para o adulto, apenas imitação de posturas ou expressões por ele adotadas. Entretanto o brinquedo e a brincadeira, mesmo pela imitação, promovem o desenvolvimento da criança em sua plenitude. Garantem para a criança o conhecimento e a criação de novas regras de acordo com sua necessidade vigente.

[...] o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades. Mas, se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação (BENJAMIN, 2002, p. 100).

Barra e Sarmiento ([2009], p. 4) relatam: “[...] é a brincadeira que lhes (às crianças) permite resistir ao mundo dos adultos, já que as relações com estes podem gerar *stress* e ansiedade, e a sensação de controle do seu mundo”. Essa situação ocorre em função de o adulto agir com autoritarismo ao invés de promover a autonomia com relação às questões da infância. É natural que o adulto escolha os brinquedos e as brincadeiras para os infantes de determinada faixa etária, por considerarem que lhes falte experiência, e que eles brinquem com os objetos que lhes são proporcionados. Contudo os autores mencionam que “[...] a natureza predominante da brincadeira ao longo da história tem sido brincar com os outros, não brincar com os objectos” (Sutton Smith, 1986:26) (p. 05 Que é isso?), e que esses objetos pertencem a um contexto histórico-social. Assim, classificam as brincadeiras de diferentes grupos em diferentes situações e épocas. A infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade (SARMENTO, 2005, p. 365).

A criança se utiliza do brinquedo para satisfazer a sua necessidade. Para ela não importa, nesse ato criador, que esse brinquedo seja de última geração.

Normalmente o que a cativa é o “como funciona”, o “como se faz” e o “outro”, com quem brinca. Ao analisarmos as reflexões de Sarmiento sobre o brinquedo, consideramos oportuno dialogar com Vigotski (1998, p. 122), para quem a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo e, se não conseguirmos entender essas necessidades, também não conseguiremos entender a singularidade do brinquedo diante do qual é possível considerar a atividade da criança. Essa possibilidade decorre do modo como cada criança se relaciona com os brinquedos e as brincadeiras. Contudo, tais relações são inerentes ao meio social em que ela vive. Para Sarmiento (2005, p. 367), a infância se deve à sua natureza sociológica, isto é, ao constituir-se como um grupo, com um estatuto social diferenciado, e não como uma agregação de seres singulares. No entanto, é necessário ressaltarmos que a vivência na coletividade também existe em virtude das singularidades do indivíduo, cada qual criado à sua maneira em situações distintas, entre inúmeras culturas.

Cada brinquedo está vinculado a uma época e às gerações. Algumas famílias revivem brincadeiras de sua infância. Nesse sentido, as crianças têm visões diferenciadas sobre esse tema.

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 370).

Outra questão, entre os fatores sociais, é o modo cultural perpetuado ou não pelas famílias, além das regras que estabelecem em suas brincadeiras, criando e recriando.

A respeito das regras nas brincadeiras das crianças, Vigotski (1998, p. 124-125) menciona que, independentemente de regras, a situação imaginária estará aflorada e as crianças, por meio das brincadeiras, passam a entender situações reais. Assim, podem surgir também no brinquedo ações reais e objetos reais (VIGOTSKI, 1998, p. 129), e, a partir das situações presenciadas, a criança passa a reproduzi-los em forma de brincadeiras.

O desenho animado é um bom exemplo. As crianças não têm dimensão do que é dor, violência, morte. No desenho animado, os personagens morrem e sobrevivem, pulam de prédios e não se machucam, batem, brigam e permanecem ilesos. Para as crianças, a situação real é a não realidade. Tudo aquilo que reproduzem faz parte de um mundo ilusório, que é por elas experienciado na realidade por meio da imaginação.

Configuramos a produção de cinema de animação, os desenhos animados, possíveis experiências por meio das narrativas dessas crianças no ato de suas atividades. A criança cria, modela, produz, se apropria, inventa, redimensiona não só seus brinquedos ópticos e suas animações, mas também suas experiências coletivas e quiçá individuais.

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (BARRA; SARMENTO, [200-?], p. 5).

Para Benjamin, Vigotski e Sarmiento, o brinquedo faz parte do meio sócio-histórico e cultural da infância; constitui e redimensiona sua época. Por ele, as crianças compartilham com seus pares criando e recriando novas possibilidades de brincadeiras. Em muitos casos, não são os objetos que tornam a brincadeira mais interessante, mas o modo como são utilizados. Com base nas redes sociais, os computadores ou os aparelhos celulares são apenas os instrumentos que elas usam para compartilhar as informações. O que torna a “brincadeira” interessante são as postagens realizadas, principalmente os comentários. Ao fazer referência ao cinema de animação, citamos a construção dos personagens e não a finalização do filme. Estes estabelecem vínculos uns com os outros ao dialogarem sobre as produções e as criações. Narram suas histórias e ressignificam outras.

Nesse contexto, a próxima cena traz a análise dos dados obtidos na produção de cinema de animação com a turma do 2.º ano da EMEF “Santa Isabel”, em Domingos Martins, com ênfase em suas experiências e narrativas.

SEQ. 4 – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS AUTORAS / PRODUTORAS DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

Vimos no decorrer desse trabalho a tentativa de alguns pesquisadores em relacionar o cinema de animação com a educação, porém as pesquisas estão ainda vinculadas a concepções técnicas voltadas a um resultado final ou a diretrizes que proporcionem uma utilização para/do professor. Mesmo os projetos educativos que se utilizam da temática priorizam a tecnicidade e a operacionalização do cinema de animação.

O processo técnico de produção de cinema de animação é pertinente nesta pesquisa a fim de garantir aprendizado; no entanto as análises baseiam-se nas narrativas das crianças sobre suas experiências. Buscamos ouvi-las e ampliar suas possibilidades de criação e imaginação, pois entendemos, de acordo com os referenciais teóricos de Benjamin, Vigotski e Sarmiento, por exemplo, que a criança é um ser social que participa ativamente da história, da cultura e da sociedade. Mediada, é capaz de ampliar seus repertórios e suas relações com seus pares e também com os adultos.

Para esta análise, nos apropriaremos das reflexões de nossos teóricos, a fim de refletirmos sobre os conceitos de experiência, imaginação e criação, além de compreendermos a criança como um ser social ativo que se manifesta no processo de produção de desenho animado. Nesse sentido, é necessária uma pequena abordagem, de forma linear, das atividades realizadas em sala de aula com a utilização dos brinquedos ópticos e com a produção de cinema de animação para, assim, darmos prioridade aos conceitos abordados entre as experiências mencionadas.

SEQ. 4, SC. 1 – O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DA ARTE

De posse dos conceitos de experiência, imaginação e criação, iniciamos uma pesquisa de cunho colaborativo com o 2.º ano da EMEF “Santa Isabel”. A escola e a turma foram escolhidas para esta pesquisa de forma que alguns vícios como professora não fossem cometidos em função de vínculos pessoais.

Localizada em um distrito de Domingos Martins, a escola tem características diferenciadas das da Região Metropolitana. As salas não são lotadas e há transporte gratuito, o que facilita a locomoção dos alunos residentes no interior. Com aproximadamente trezentos alunos, divididos entre os turnos, são conhecidos pelo nome, em sua maioria, pela direção, fato que acreditamos ser o diferencial nessa unidade de ensino.

Iniciada em Santa Isabel em março de 2012, a pesquisa teve duração de nove meses, finalizando-se no término do ano letivo. A princípio realizamos o primeiro contato formal com a professora de Arte, Rebeka, responsável pela disciplina desde 2003. A professora adota uma metodologia com ênfase na leitura e análise de imagens, intercalando prática e teoria.

O processo metodológico⁸⁴ para a produção de cinema de animação iniciou-se com a exibição de uma animação profissional, após três semanas de observação e convivência com a turma. Durante o ano letivo de 2012, nas aulas de Arte, as crianças manusearam brinquedos ópticos que apresentavam a imagem em movimento. Além do manuseio, recriaram os principais brinquedos ópticos, como o *thaumatrope*, o *flipbook* e o *zootrope*, com a finalidade de compreender os

⁸⁴ O projeto de dissertação foi apresentado detalhadamente à professora regente e à de Artes em reunião de planejamento, durante a qual esclareceram dúvidas sobre prazos e metodologias e expuseram sugestões quanto à proposta e à possibilidade de inserção da educação de campo, em função de projetos educacionais nesta área, além de oferta cursos de formação continuada que abordam esse assunto. Quanto à educação de campo, analisamos e estabelecemos o tema das produções de acordo com o cotidiano da criança, visto que, apesar de a escola estar localizada em região campesina, não são todos os alunos que moram no interior e que vivenciam de fato a vida no campo. Assim, pensamos em trabalhar com um tema que fizesse a criança refletir sobre seu cotidiano recriando-o por meio dos processos de animação de imagem e oportunizando aos demais o conhecimento e vivências de diversas experiências. No entanto, à medida que as etapas do projeto foram acontecendo, percebemos que as crianças tinham suas necessidades específicas e que criavam a partir de suas vontades e desejos, fatores que veremos posteriormente.

procedimentos de uma imagem estática de forma sequenciada, exibida a uma determinada velocidade.

Uma vez orientados sobre a imagem em movimento, os alunos visualizaram animações e tiveram aulas sobre introdução à técnica cinematográfica, com a apresentação de noções de produção, roteiro, montagem, fotografia e edição. Criaram seus roteiros e elaboraram cenários e personagens. Gravaram sequências e cenas e montaram assim as animações.

Percebemos, no decorrer dessas etapas, as manifestações dos conceitos que privilegiamos nesta pesquisa por meio das narrativas das crianças. Nesse processo, vimos também como a linguagem entre professores e alunos se constitui.

Ao lecionar para crianças, a professora Rebeka apresentava um vocabulário rebuscado, de resquícios do ensino médio, que tornava a explicação das atividades um pouco complexa para os alunos. Contudo, desde a sua inserção nesta modalidade de trabalho, a professora pesquisa a educação com crianças por meio de livros e artigos que abordam a temática, aprimorando assim seus estudos e diálogos, em busca de uma linguagem mais simples, lúdica, a fim de ampliar seus conhecimentos e dispor um ensino de Arte próximo da realidade da modalidade em que atualmente atua.

Lecionar para crianças exige uma linguagem que aborde as necessidades sem infantilizações, mas que se adapte tanto à realidade quanto às especificações de conteúdos.

Assim, não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura qualitativa de uma esfera da realidade a outra (BAKHTIN, 1999, p. 51-52). A consciência do indivíduo é um fato socioideológico. Se você não puder falar sobre a experiência que teve, pelo menos para si mesmo, então, a experiência não aconteceu.

A experiência de uma pessoa existe “codificada em sua fala interior” (BAKHTIN, 1999, p. 147). Portanto, a palavra, afirma Bakhtin, “constitui o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada” (BAKHTIN, 1999, p. 52). A experiência puramente particular, isolada, sem falas – o campo do místico, do quimérico – é essencialmente impossível como experiência. Somente pode ser entendida como algo errático, fronteiro ao patológico. A experiência que “não tem um público identificável socialmente” não pode ter raízes firmes e desta forma “não terá uma expressão definida e diferenciada” (BAKHTIN, 1999, p. 123-125) (EMERSON, 2010, p. 72).

Vimos também, com Bakhtin, a necessidade da linguagem e sua externalização. Para a criança, esta é de suma importância, ao pensarmos na simplicidade de suas palavras e de suas experiências. Ao dialogarmos com a animação “A Maior Flor do Mundo”, de Saramago⁸⁵, o narrador aborda a simplicidade da fala da criança, por conhecer poucas palavras, e sua preocupação em descrever histórias, estas vinculadas a uma realidade, existindo inúmeras formas de comunicação e linguagem.

Ao longo deste estudo, percebemos que a criança tem uma linguagem própria. Não se trata de uma forma de comunicação minimalista, compreendendo a utilização de palavras no diminutivo, muito menos de uma linguagem infantilizada. Falamos aqui de simplicidade.

As crianças têm menos experiências que o adulto (VIGOTSKI, 2010), conhecem poucas palavras. Essas experiências devem ser ampliadas, assim como seu vocabulário, que deve ser coerente com seu contexto. Assim, temos que nos utilizar de diversas linguagens, além da oral, para transmitirmos conhecimentos à infância e nos apropriarmos dos conhecimentos da/para a infância.

Conhecer o ambiente da pesquisa e seus sujeitos possibilita o melhoramento da linguagem, visto que as observações e o entrelaçamento das relações que aí se dão contribuem para a ampliação das experiências.

A criança socializa-se com seus pares e com o adulto, e o afeto é a base dessa socialização.

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de uma constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>>.

A criança cria, recria e socializa-se de acordo com seus costumes e necessidades. Transmite e recebe diferentes informações, associadas ou não ao seu meio. As relações criadas permitem a ocorrência de diversas linguagens e o entendimento das informações que lhe são transmitidas. Utiliza-se tanto do sentimento quanto do aprendizado para lidar com seus pares e com as situações. A forma como a linguagem é estabelecida nessas relações pode possibilitar entendimentos deturpados sobre atividades e situações, ou até mesmo o não entendimento das informações. A convivência com os pares, com o público-alvo ou com determinados grupos constrói o conhecimento de linguagens específicas que estão ligadas a uma cultura, a um meio social. Nesse contexto, vimos a necessidade do estreitamento das relações para assim ampliarmos as linguagens.

As crianças mostraram-se receptivas à pesquisa e à nossa presença, fato exemplificado pela curiosidade de saberem quem somos e por nos mostrarem suas produções, realizadas nas aulas de Artes (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de março de 2012).

Percebe-se aqui a necessidade de essa criança se sentir segura para assim interagir e expressar seus desejos e vontades, que são apresentados naturalmente quando a confiança é a base da relação com seus pares. Com a Arte há também a utilização de inúmeras linguagens: são desenhos, pinturas, esculturas, arquiteturas e também o cinema. Por ela somos estimulados a nos expressar e assim deixarmos registros de nossa história e dos nossos desejos.

Educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência da nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana.

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas, ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados.

E observar? Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si.

Uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 76).

Na disciplina de Arte, vimos que são abordados elementos como a imagem, a pintura, o desenho; no entanto diagnosticamos que é comum não aprofundarmos os conceitos de cinema e de cinema de animação na infância. Ficamos em explicações incipientes ou partimos para desenhos das partes de filme de que a criança mais gosta ou para a moral da história. Em muitos casos, o filme é dado sem que se exija nenhuma reflexão, ficando à mercê do lazer e da diversão, sem contextualização ou mediação.

A imagem fala, interage de diversas maneiras e é capaz de mediar as ações. Ao ver um desenho animado, a criança o associa a fatos de sua realidade e capta elementos desses seres inanimados. Repete seus jargões e gestos, incluindo-os em suas vivências.

[...] a mediação não é um instrumento analítico de mediação quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001, p. 132).

A fim de estabelecermos a imagem como mediação, optamos por apresentar a animação *A Batalha dos Vegetais*, isso porque o filme faz menção à agricultura e aborda inúmeras relações e experiências dos personagens com a temática. A escolha desse filme deveu-se à disposição e ao dinamismo dos personagens, além de ser a última⁸⁶ animação feita totalmente em *stop motion* com a utilização da modelagem.

Durante a exibição da animação, as crianças riam, chamavam a atenção umas das outras, conversavam. As que já conheciam o filme eram as que mais se empolgavam. Contavam cenas e comentavam sobre o que mais haviam gostado naquela animação. Mais que as outras, riam dos momentos de comédia, davam gargalhadas. Nos momentos em que o filme ficava mais monótono, elas se dispersavam um pouco, mas logo retornavam quando um colega reclamava ou quando ocorria a modificação do áudio. Imitavam o tom de voz ou aludiam à caracterização dos personagens, como cabelos e tipos de roupas, julgando-os

⁸⁶ A mais recente animação feita totalmente com a técnica *stop motion* é *Piratas Pirados*.

estranhos, engraçados. E assim perguntavam aos colegas do lado: *“Imagina você com um cabelo desse, hein?!”* [rindo].



Figura 7- Exibição da animação "A Batalha dos Vegetais" .2012.
Fonte: Acervo Pessoal.

A Batalha dos Vegetais chamou a atenção dos infantis em razão da estética dos personagens e de sua história. Eles questionavam sobre o porquê de alguns realizarem determinadas ações, reprovando-os ou contestando-os, como no caso da sabotagem dos legumes.

Na análise da exibição, percebia-se a necessidade da imitação por parte dos alunos. Inicialmente imitavam os personagens, depois, os próprios colegas. Quando uma criança deitava no colchonete, logo outras duas ou três deitavam também, ato percebido pelas demais, que comentavam a respeito.

Assim, cabe considerar os elementos da imitação que são inseridos na brincadeira: eles contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido. Outras brincadeiras, as chamadas brincadeiras construtivas, aquelas vinculadas ao trabalho com materiais, ensinam precisão e correção aos nossos movimentos, elaboram milhares de habilidades das mais valiosas, diversificam e multiplicam as nossas

reações. Essas brincadeiras nos ensinam a nos propormos determinado objetivo e organizar os movimentos de modo a que estes possam ser encaminhados para a concretização desse objetivo. Assim, as primeiras aulas de uma atividade planejada e racional, de coordenação de movimentos, de habilidade para administrar e controlar os nossos órgãos, pertencem a esse tipo de brincadeiras. Por outras palavras, elas são organizadoras e guias da experiência externa tanto quanto aquelas que organizaram a experiência interior (VIGOTSKI, 2010, p. 121).

A imitação é algo inerente à criança. Por meio dela a criança passa a assimilar com maior precisão as ações do mundo e internaliza novas possibilidades de vivenciá-las.

Com a exibição da animação, visualizamos que a criança faz associações com as ações de seu mundo, assim como relata Vigotski, pois articula o filme e seu entendimento a questões ambientais:

“Não devemos maltratar os coelhos.” “Nem a natureza...” (DIÁRIO DE CAMPO, 25 de abril de 2012).

Questões estéticas envolvendo características e cenas de transformação de personagens, como a do cachorro em “coelhosomem”, bem como a perseguição que este faz aos vegetais na festa da cidade, foram as mais citadas pelas crianças. Mas falaram ainda dos gostos de Gromitt com relação ao queijo e do cabelo do personagem.

Pôde-se constatar que não estavam preocupadas com o título da animação; queriam narrar a história, relatar partes do filme, e faziam alusão aos personagens. Ao insistirmos no nome do filme, algumas crianças buscaram a capa do DVD, leram-na em voz baixa e, quando identificaram o título, falaram: *“A Batalha dos Vegetais”*.

Questionadas sobre o que é desenho animado, responderam:

- “São desenhos feitos para divertir.” Kamily ressaltou: *“É desenho feito para criança.”*

Já Thaynara fez menção a uma empresa de canais fechados que transmite inúmeros desenhos animados, e Maria Victória complementou:

- “Faz rir.”

- Thaynara continuou: “*Desenho animado é mais ou menos uma brincadeira pras crianças se divertirem*”,

E Kaiki acrescentou:

- “*Igual ao do Tom e Jerry*”.

Relembramos aqui a fala de Vigotski a respeito das associações realizadas pelas crianças. Kaiki fez menção a um desenho animado de seu domínio para exemplificar as correlações de seus colegas. Com isso ampliou tanto seus conhecimentos quanto o repertório dos demais.

Ao serem questionadas sobre a produção do desenho animado, sobre como era feito, disseram que não sabiam como isso acontecia. Assim, fizemos perguntas sobre a produção da animação que tinham acabado de ver. Algumas responderam que era feita no computador, outras não concordaram.

“*Eles desenharam eles (fazendo referência aos personagens do filme) e depois passam as folhinhas, fazendo eles andar.*” Diz Letícia

Thaynara retrucou:

“*Tem esse que a Letícia disse e tem aqueles tipos de filme que coloca grama em uma mesa e bota tudo de massinha... aí eles vão fazendo um de cada vez, depois eles clicam em um botão e passa tudo rápido, assim como passou; e também tem os que eles se fantasiam, gravam e botam no DVD pra vender.*”

Thaynara descreveu, com suas palavras, o processo de produção de uma animação em *stop motion*. Fez correlações com o que viu e com suas experiências acumuladas quanto à mediação das imagens e às informações transmitidas pela TV:

“*Com a massinha eles vão modelando os personagens e vai mexendo um pouquinho de cada vez; aí demora pra fazer o filme porque ele é grande, porque vai mexendo muito devagar.*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2 de maio de 2012).

Constatamos a necessidade de um mediador nas relações sociais e de aprendizagem da criança. A princípio, quando questionados sobre como era feito o

desenho animado, os infantis disseram logo que não sabiam; no entanto, ao instigá-los a falar sobre o que tinham visto sem dar dicas da produção, somente estimulando-os a que falassem e relembassem as imagens do filme, eles forneceram inúmeras informações a respeito da construção de uma animação em 2D, em massinha ou computadorizada. Estabeleceram ainda relação com o meio ambiente e outros desenhos vistos por eles na TV aberta e paga.

Outro fator relevante referente às correlações feitas pelas crianças permeou as comparações entre episódios de desenhos animados e os pequenos filmes gravados com pessoas de carne e osso, citado aqui o *iCarly*. Estabeleceu-se então uma reflexão pelas crianças a respeito da definição de desenho animado. Maria Victória apontou a seguinte diferença:

- "*iCarly* foi filmado."

- *Filmado como?*", perguntou a professora Rebeca.

- "*Filmado com gente*", disse Maria Victória.

E Kaiki completou:

- "*O Pica-Pau é com desenhos.*"

Para que a explicação se tornasse mais clara, citamos a diferença das filmagens em cada episódio. Mostramos que, ao retratarmos o movimento tal como ele é, uma máquina filmadora capta 24 quadros por segundo, passando assim 24 imagens em um segundo de movimento, ou seja, 24 fotografias tiradas e passadas a essa velocidade. Já o desenho animado pode ser criado a partir de fotografias reais ou montadas, aceleradas com o auxílio de um computador. Para ser desenho animado, ele deve ser elaborado com massinha, desenhado ou criado em computação gráfica, recapitulando aqui a fala das crianças no dia da exibição.

Utiliza-se este termo (animação) para designar as formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de forma diferente da simples filmagem analógica. A técnica mais freqüente consiste em fotografar, um a um, desenhos cujo encadeamento produzirá automaticamente a impressão de movimento, em virtude do efeito phi (AUMONT; MARIE, 2008, p. 23).

As narrativas feitas no dia da exibição contribuíram para o entendimento das crianças a respeito da sequenciação de imagens, no entanto, a compreensão ocorreu com a produção e o manuseio dos brinquedos ópticos.

SEQ. 4, SC. 2 – A NARRATIVA DA CRIANÇA MEDIADA PELOS BRINQUEDOS ÓPTICOS

O entendimento sobre a imagem em movimento foi viável pela produção e manuseio dos brinquedos ópticos. O *thaumatrope* foi o primeiro deles. Formava a imagem de um rostinho. Era um disco de papelão tendo em um dos lados do círculo apenas os olhos e o nariz, e do outro, o cabelo e a boca. Ao girar o disco com o auxílio de um barbante, as crianças logo percebiam que o rostinho se completava, mesmo com imagens diferentes de cada lado, mas que tinham determinada relação entre si. Nesse caso, é de fundamental importância a velocidade com que essas imagens se sobrepõem. Para que isso ocorresse apresentamos o *thaumatrope*, girando-o devagar e, posteriormente, com maior velocidade. Ao explicar esse fato físico, a velocidade com que as imagens são passadas para termos a sensação do movimento, uma criança ressaltou:

-“*E assim temos o filme.*”, relata Joilson.

Joilson relacionou o conceito de cinema de animação com as explicações e experimentos dados. A criança lembrou-se da experiência com o objeto apresentado e das conversas realizadas sobre desenho animado, comparou-as e estabeleceu relações com suas experiências anteriores.

Segundo Marta Kohl (1993, p. 35), Vigotski relata que as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo.

As atividades humanas mediadas pelos instrumentos foram redimensionadas em outros brinquedos ópticos, que foram apresentados e manuseados pelos infantis. Para Vigotski, a mediação ocorre também pelos objetos e é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que está vinculada à lembrança, à experiência anterior com um instrumento ou uma pessoa (KOHL, 1993, p. 26).

A ansiedade não atrapalhou o manuseio dos brinquedos, pelo contrário, ao acharem interessante, as crianças comentavam e mostravam aos colegas as descobertas.

lam até a professora Rebeka para contar o que acontecia ao movimentá-los. Brincavam, tocavam, viam inúmeras vezes os mesmos objetos, surpreendiam-se, mostravam a diferentes colegas, e não foi fácil recolhê-los para começarmos a construção do *thaumatrope*. Queriam brincar e olhar mais.

Com olhar atento, descobriam os movimentos dados pelo *flipbook*, a sobreposição das imagens pelo *thaumatrope* e a sequência animada pelo *zootrope* e pelo *praxinoscope*. Assim perceberam que, se vissem as imagens separadas, estas permaneceriam estáticas e só dariam a sensação do movimento se as folhas do *flipbook* passassem rápido ou se os demais brinquedos girassem com maior velocidade.



Figura 8- Manuseio dos Brinquedos ópticos mecânicos. 2012.
Fonte: Acervo Pessoal

As descobertas realizadas individual e coletivamente mostraram a satisfação das crianças em ampliar suas experiências. Esperavam novas descobertas e sanavam uma curiosidade momentânea que logo se compunha de outras curiosidades, cujas respostas também se associavam a outras experiências a serem narradas

posteriormente e ressignificadas a cada descoberta. Essas crianças farão transferência das informações adquiridas, recriarão seus conhecimentos, seu aprendizado, transferindo-os para outras gerações ou para os pares pertencentes a uma cultura de infância. Agregarão suas informações do mundo com o mundo, com as vivências que estruturam hábitos e cultura.

Na vida das crianças, os sentimentos se manifestam com pureza e sem ambiguidade. Como acentuava Baudelaire num texto caro a Benjamin, a criança goza da “faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência”. A experiência infantil se realiza como embriaguez, isto é, como reconhecimento da poderosa força vital que emana das coisas (SCHLESENER, acesso em 1.º ago. 2011).

Helena Schlesener ressalta que a criança constrói sua visão de mundo com base na sensibilidade, mas salienta que as concepções de Benjamin remetem à constituição de um processo histórico e atestam que tanto sentimentos como fantasias estão ligados diretamente ao contexto histórico-social.

As experiências coletivas relacionadas à construção do primeiro brinquedo óptico iniciaram com o auxílio do *thaumatrope*, do *flipbook*, do *zootrope* e do *praxinoskope*. Círculos recortados, desenhos feitos, pintados, barbante colado e muita concentração compunham o ambiente da sala de aula, além de muita solidariedade, expressa por meio do empréstimo de materiais, como cola, tesoura e lápis de cor, e da colaboração e ajuda dada aos colegas que tinham alguma dificuldade na montagem.

Durante a criação do *thaumatrope*, as crianças conversavam sobre a produção do brinquedo óptico, tiravam dúvidas, comentavam sobre suas produções com colegas e ensinavam aqueles que tinham problemas para girar o brinquedo. No término da criação, uma criança mencionou que teria que explicar à mãe o que era aquilo, pois ela não iria entender se olhasse as imagens separadas; o entendimento só viria após ver o brinquedo óptico girar rapidamente.

Ao dialogarmos com Benjamin (1994, p. 175), vimos que a compreensão de cada imagem é condicionada à sequência de todas as anteriores. As crianças manusearam todos os brinquedos ópticos e buscaram relacioná-los às suas concepções. Perceberam a sequência das imagens e sua importância na construção

do movimento. Por sua vez, analisamos o fato de a criança se preocupar em transmitir uma informação sobre o que produziu na perspectiva das experiências individuais e coletivas retratadas por Benjamin, seguida dos conceitos de Erfahrung e Erlebnis.



Figura 9- Da direita para a esquerda, Adrielly, Daniela e Kamily conversando sobre os thaumatropes. 2012.

Fonte: Arquivo Pessoal

O compartilhamento dos brinquedos produzidos e das informações ampliou as experiências das crianças. Para isso também contribuíram a opinião e a participação da família, ao comentar suas relações com o brinquedo. Thaynara disse que a mãe o conhecia e que havia brincado com ele na infância. Kaiki complementou informando que a mãe também o conhecia, mas que era feito com papelão.

Com a socialização, as crianças trazem suas memórias e novas experiências. “As culturas das crianças são ‘um conjunto estável de actidades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem a partilham em interacções com os seus pares” (CORSARO; EDER, 1990, apud SARMENTO, 2005, p. 373).

Benjamin (1994, p. 169) ressalta:

Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos ressaltam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e da renovação da humanidade.

Ao refletirmos com Sarmiento, vimos que a rotina é fundamental para o desenvolvimento da criança. Ela contribui para melhor entendimento de novas atividades, que devem ser inseridas aos poucos em seu cotidiano e associadas a ele. Ao proporcionarmos a criação do *thaumatrope*, as crianças puderam entender seu funcionamento, compartilhar sua descoberta com a família e dialogar a respeito das experiências dos pais com o mesmo brinquedo em épocas e situações diferentes. Com Benjamin, vimos que a reconstrução desse brinquedo traz reflexões sobre a reprodutibilidade. Caso o *thaumatrope* fosse algo continuamente reproduzido, talvez não tivéssemos essa memória ativada, ou apenas a reprodução pela reprodução, sem saber ao certo que importância esse brinquedo teve para aquele grupo familiar.

As experiências individuais e coletivas também puderam ser compreendidas, ao abordamos o *flipbook*⁸⁷.

O manuseio e a produção do *flipbook* proporcionaram a percepção do brinquedo com maior detalhamento, pois permitiram novo contato e novas formas de a criança entender seu funcionamento e de analisar como a flipagem⁸⁸ influencia no resultado.

Kamily relatou:

“Se eu passar pra lá, ele anda pra frente, e se eu passar pra cá, ele anda pra trás.”

A aluna fez menção à posição da flipagem, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita:

“Quando a gente folheia, ele fica se mexendo.”

⁸⁷ O *flipbook* é um brinquedo óptico mecânico que possibilita o entendimento sobre a sequência de imagens. Pela pequena variação de seus desenhos, simula o movimento diferentemente do *thaumatrope*, que se constitui na sobreposição e complementação de uma imagem. O trabalho com o *thaumatrope* tem importância por fazer compreender como uma produção simples garantiu grandes pesquisas nos últimos séculos.

⁸⁸ Termo utilizado para folhear.

E disse ainda:

“Como esse aqui, que pega todos os beijinhos.”

Adrielly complementou:

“Pega e depois solta.”

A aluna fez referência à forma como o *flipbook*⁸⁹ é folheado e a respeito da criação⁹⁰ do *flipbook* pelas crianças, Thacila relatou:

“Quando abaixa a folha, dá para ver tudo que está do outro lado.”

- *“Tenho que andar com o carro e deixar a pista e a árvore sem mexer.”*

Menciona Maria Victória sobre sua produção.

A cada página de explicação, as crianças lembravam a anterior e os movimentos realizados. Assim as conversas sobre as possibilidades do processo de criação iam surgindo. Lucas expôs sua ideia:

“Pode fazer com letrinhas; aí você coloca aqui, aqui, aqui e aqui cada letrinha até acabar as folhas, e vai formando uma palavrinha.”

Outras ideias, como o pôr do sol, pessoas andando e levantando os braços, plantas crescendo, foram apresentadas pelas crianças como sugestão de criação. Associaram elementos do seu cotidiano que já eram contemplados em suas experiências e vivências. Optaram pelo uso de desenhos que “dominavam” de forma diferenciada, visto que não estariam mais dispostos de maneira estática. Comentavam umas com as outras sobre os procedimentos a serem tomados para a elaboração do *flipbook* (DIÁRIO DE CAMPO, 9 de maio de 2012).

“Tem que passar por cima do que a gente não quer movimentar e chegar um pouquinho pra frente o que vai se mexer.”

⁸⁹ As alunas fizeram alusão a um livro animado que foi exposto.

⁹⁰ A explicação da elaboração do *flipbook* iniciou mostrando-se às crianças os livrinhos em que iriam desenhar. Continha doze páginas, mínimo de quadros exigido em uma animação, e foi distribuído aos alunos. Com um bloquinho maior em mãos, fomos explicando a importância de cada movimento e como elaborariam os seus *flipbooks*, mencionando a estratégia de iniciarem o desenho pela última folha. Esta serviria de base para todo movimento e para os objetos estáticos da cena.

“Tem que ser devagar o desenho (falava do movimento), senão não dá certo.”

“Pela última folha é mais fácil. Dá pra gente ver o desenho que a gente fez. É só passar por cima e mexer o que eu quero.”

Na produção do brinquedo óptico, ao testar a flipagem, Thacila percebeu que havia movimentado de forma brusca a nuvem, então refez parte de seu desenho. Em seu processo de confecção do *flipbook*, Kaiki quis copiar parte do livrinho animado que tinha visto anteriormente, mas foi incentivado pela professora Rebeka a criar o seu, a fazer diferente. Assim o aluno o criou utilizando a mesma ideia, porém com corações.



Figura 10- Quadro do flipbook de Kaiki. 2012. Arquivo Pessoal

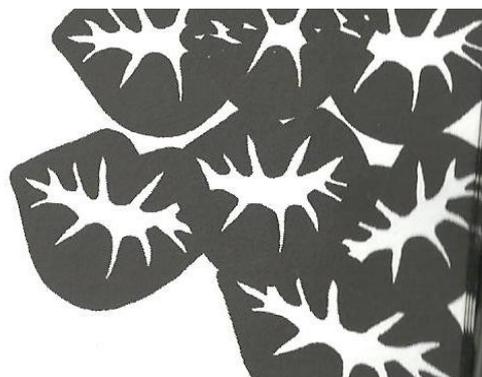


Figura 10- Quadro do flipbook apresentado para as crianças. Fonte: Luana Geiger. Smock.

A tentativa de querer copiar o livrinho animado nos faz refletir que, ao ser direcionado, o aluno modifica os elementos mantendo os padrões da animação observada. O aluno ressignifica o livro partindo de elementos do desenho que ele domina, como, por exemplo, o coração. A exemplo do que pensa Vigotski (2010, p. 122), constatamos que não houve a tentativa de cópia por parte de Kaiki, ele fez diferente. Apropriou-se dos elementos fornecidos pelo livrinho e utilizou-se dos que conhecia para recriar seu *flipbook*.

A dimensão do *flipbook* foi fator que também chamou a atenção nas narrativas:

“O nosso só tem doze folhas e tá dando trabalho”, disse um aluno;.

“Já pensou se fosse daquele tamanho (apontando para o flipbook industrializado)?”, comentou outro.

Concluimos que, além de compreenderem os procedimentos para a criação do brinquedo óptico, as crianças refletem sobre as dificuldades encontradas, buscando, entre suas possibilidades, soluções interligadas à sua realidade. Nesse contexto, é relevante mencionarmos a linguagem da criança para a criança e os impactos gerados pelas novas informações dadas e mediadas pelo adulto e pelo objeto. Esse fato foi percebido na fala de Thaynara, ao explicar a criação do *flipbook* para um colega que havia faltado (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de maio de 2012):

“Reinan, você deve começar da última folha e repetir todos os desenhos que não quiser movimentar e mover devagar aqueles que você quer que ande.”

A mediação ocorreu entre os pares, sem a intervenção do adulto. Nesse momento, Reinan entendeu as orientações dadas por Thaynara, por outra criança, e concluiu com êxito seu brinquedo. Vemos, assim, que o adulto tem um vocabulário mais vasto que, em algumas situações, pode retardar o entendimento. As crianças têm uma linguagem única, garantindo sua compreensão sobre o mundo e a sociedade. São sujeitos que atuam dentro das suas especificidades, capazes de interpretar a fala do adulto. Segundo Vigotski (2009a, p. 152), a criança necessita do sensorial junto com a palavra para garantir o domínio da linguagem, exposto assim na sua narrativa.

Sobre as produções das crianças, citamos: Thaynara desenhou uma árvore dando frutos; Paulo, um menino andando em direção a uma árvore; Maria Victória criou duas pessoas encontrando-se; Letícia desenhou uma menina pegando uma fruta na árvore; já Carlos, um menino fugindo da chuva; Reinan, Lucas e Joilson desenharam um carro atravessando a rua, mesmo exemplo dado pela professora, no entanto, o fundo das imagens diferenciava-se; o aluno Joilson, além do movimento do carro, animou o sol, que percorreu seu livrinho ao ser folheado; Vinícius e Adrielly, apesar de representarem um carro em movimento, expuseram respectivamente a construção de um prédio no fundo da imagem junto com o crescimento de uma planta e a passagem da noite para o dia.

Com base no processo de criação, Kaiki mencionou que, se tivesse feito apenas um coraçãozinho no bloquinho todo, este não se apresentaria diferente ao folhear. Falou ainda da elaboração do *thaumatrope*, cujas duas imagens parecem estar juntas quando se faz girar o círculo, mas, para que isso ocorra, é preciso movimentá-lo rapidamente, assim como o *flipbook*.



Figura 11- Reinam analisando seu flipbook. 2012.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Lucas relatou que, para movimentar o carrinho que desenhou, teve que fazê-lo um pouquinho diferente em cada folha. Já Joilson disse que teve que desenhar o carrinho no canto da folha e depois ir colocando-o mais para frente a cada folha que passava para que, quando o bloquinho fosse folheado, o carro parecesse estar andando. Carlos Eduardo, em seu comentário, informou que a forma como folheamos o *flipbook* modifica a ação do desenho. Dando exemplo do que fez, mencionou que, ao folhear o bloquinho para frente, o carro anda para trás, e ao folhear para trás, ele anda para frente. Considerou “ *muito legal*” sua descoberta.



Figura 12- Flipbook elaborado pelas crianças. 2012.
Fonte: Acervo Pessoal.

Thaynara auxiliou os alunos que haviam faltado e relatou as dificuldades quanto ao saber o que iam desenhar e a como fazê-los. A menina sorria orgulhosa ao falar sobre os desenhos dos colegas a quem ajudou. Disse ainda a Eduardo que quase todos os meninos haviam desenhado um carrinho e que ele poderia fazer uma cidade, para ficar diferente. Diferentemente dos demais colegas, Thaynara gostou mais de criar o *thaumatrope* e diz:

“É mais fácil de construir”.

Thacila comentou que fez uma planta crescendo e para que isso ocorresse, desenhou parte por parte:

“Desenhei na primeira folha o vasinho vazio; depois, ele com uma sementinha; depois, com a folhinha, e depois, passava as folhinhas e parecia que a plantinha crescia de dentro do vasinho.”

Esses relatos nos permitem refletir que as crianças dispõem de uma linguagem própria, mas relacionada às concepções cotidianas ligadas diretamente ao contexto do adulto. Compartilham umas com as outras e recriam seus desenhos. Concordamos com Vigotski em suas reflexões sobre a importância de ampliarmos as

experiências das crianças, a fim de possibilitarmos o ato criador e imaginativo, como veremos também na elaboração do *zootrope*.

Ao receberem as tirinhas, as crianças montaram-na e colocaram na cabeça como se fosse uma coroa. Então Lucas mencionou:

“Iguar a índio.”

Todas puseram as tirinhas na cabeça e começaram a brincar, imitando um índio. A coordenação do comportamento com o das outras colocando-se em relação dinâmica com os participantes foi uma experiência coletiva insubstituível (VIGOTSKI, 2009a, p. 122).

O mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam. Assim também ocorre com os seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou artes puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Apresentamos a elas as possibilidades de criar uma tirinha animada, como uma bola quicando ou crescendo, um personagem movimentando o braço e a perna, um rostinho ficando triste e alegre, entre outros movimentos mais complexos, como balançar, correr e pular. Composta de doze partes, a tirinha animada é similar ao *flipbook*, entretanto o desenho final deve ser semelhante ao do começo, já que a tirinha é colada nas extremidades, e o último movimento deve estar sincronizado com o primeiro, para dar sentido circular à imagem quando girado o cilindro. No meio da explicação, Joilson fez o seguinte comentário:

“Iguar ao flipbook, mas as imagens são uma do lado da outra.”

Como visto, o aluno assimilou rapidamente a informação e com sua explicação ampliou o entendimento dos demais colegas.

Tirinhas produzidas, inseriram-nas no zootrope e testaram. Depois deram opiniões sobre a própria produção e a dos colegas:

“O desenho ficou muito pequeno!”, disse Daniela.

“Podia ter pintado melhor”, concluiu Eduardo..



Figura 13- Lucas observando o zootrope e a tirinha animada que construiu. Zootrope feito com base giratória para ficar na escola. 2012. Fonte: Acervo Pessoal.

A princípio, este brinquedo óptico foi construído com uma base giratória que permitia a montagem do cilindro onde seriam colocadas as tirinhas produzidas. No entanto, esse fato gerou grande desconforto entre as crianças. Elas não demonstraram satisfação ao saber que não poderiam levar o brinquedo para casa em virtude de não termos naquele momento a peça giratória para todos.

Segundo Cruz (2008, p. 10), o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, visto que apresentam o seu ponto de vista, tirado exclusivamente das especificidades da infância. Ouvi-las foi muito importante para a constituição desta pesquisa; desse modo, a atividade do

zootrope foi repensada. Refletimos sobre a importância de ouvir as crianças de modo a despertar maior interesse pelas práticas a elas sugeridas.

Quem escuta algo com interesse prende a respiração, aguça o ouvido na direção do falante, não desvia a vista, suspende qualquer trabalho e movimento e, como se diz, “se torna todo ouvidos”. Isso é a expressão mais completa da total concentração do organismo em um ponto, da sua plena transformação em um tipo de atividade (VIGOTSKI, 2010, p. 112).

Ao ler Vigotski, pensamos no papel do educador e da educação para a criança.

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que o mestre necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo (VIGOTSKI, 2010, p. 73).

Vimos, assim, que era de fundamental importância repensar a nossa prática e proporcionar uma construção completa desse objeto, por meio do qual cada criança pudesse experimentar suas tirinhas e seu modo de relacioná-las com seu cotidiano.

[...] o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

[...] a criança, curiosa, não se conforma em só reproduzir aquilo que conhece e passa a inventar outros modos singulares de fazer, transformando tanto a realidade conhecida pela novidade que conquistou quanto a si mesma pela ação que realizou. A novidade veio do imaginário, da invenção, da criação que faz do real outro real (RICHTER, 1999, p. 187).

Partindo do princípio de que o conhecimento deve passar pela experiência pessoal, propusemos uma nova aula com o *zootrope*⁹¹, de modo que todos tivessem seu brinquedo.

⁹¹ Na aula anterior, os alunos questionaram o motivo pelo qual não levariam seus *zootropes* para casa, fazendo-nos refletir sobre as possibilidades de construção de uma peça giratória a ser encaixada no cilindro do brinquedo

A experiência coletiva é de fundamental importância nas relações, no entanto, há de se considerar também a manifestação da experiência individual. É necessário que a criança tenha o seu momento com o brinquedo, algo que seja dela e que se constitua na sua realidade, em seus hábitos e postura quanto à vida.

A idéia, fundamental para as teorias sociológicas da “reprodução interpretativa”, de que a criança não é apenas reprodutora, mas também construtora de cultura estimula o desejo de conhecer a sua perspectiva, os seus pontos de vista. Eles podem ser bastante heterogêneos, já que, além de expressarem as peculiaridades da história de cada uma delas, também são marcados pelas experiências concretamente vividas em determinado contexto e momento histórico profundamente influenciados pelos lugares que a criança e sua família ocupam na sociedade, assim como pelo pertencimento a determinado gênero, etnia e cultura. Afinal, em todos os tempos são muito diversas as infâncias possíveis aos seres humanos, mesmo aqueles que convivem na mesma sociedade (CRUZ, 2008, p. 10).



Figura 14- Kaiki observando a tirinha animada que fez em seu zootrópio construído com papel e CD. Este brinquedo foi reelaborado a pedido das crianças. 2012.

Fonte: Fotografia de Rebeka Bringer.

óptico. Juntas, construímos uma tela com CD velho e papel e um pequeno cilindro de papel envolto em outro a ser encaixado no CD. A primeira ponta do cilindro mais fino fixava-se a um CD, este como base, e a segunda ponta, solta, encaixava-se a um cilindro um pouco mais largo, que segurava o segundo CD, este como base para o cilindro do *zootrope*.

Procedimentos para a produção de cinema de animação mediante a inserção dos brinquedos ópticos foram essenciais para que as crianças entendessem efetivamente o funcionamento da imagem em movimento de forma lúdica. Proporcionaram-lhes novas experiências com materiais aparentemente simples que, no entanto, traziam encantamento. Isso porque figuras estáticas com pequenas modificações, ao serem passadas a uma determinada velocidade, garantiam a ilusão do movimento.

A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos (VIGOTSKI, 2010, p. 120).

Após conseguirmos que as crianças conceituassem cinema de animação, partimos para a etapa de introdução ao cinema. Ao falarmos sobre ângulos de câmeras, quantitativo de imagens por segundo, processo de produção, modelagem e áudio, Maria Victória mencionou:

“Nossa! É muita coisa pra tia Rebeka!”.

A aluna fez alusão à importância da nossa presença na sala de aula para auxiliar nos trabalhos realizados.

Nas explicações sobre os planos de filmagem, optamos por delimitar três: o geral, o médio e o *close*. Ao abordarmos o *close*, Joilson disse:

“Ah! É quando pega assim de perto a pessoa e mostra o rosto, e consegue mostrar um pouquinho atrás, e fica tudo embaçado.”

Esses procedimentos foram importantes para criarmos um roteiro, uma vez que precisaríamos do entendimento das crianças para produzir uma animação possível com os materiais e o tempo que tínhamos. A ideia inicial foi a criação de uma única história para toda a turma, assim, uma única animação.

As crianças foram convidadas a expor suas ideias, com base nas quais estabeleceríamos uma ordem, uma sequência para o roteiro. A queda de um avião no mar cheio de sereias foi a primeira história, sugerida por Adrielly, Thacilla e Thaynara. Já Letícia propôs uma viagem de avião e Joilson pensou numa animação

sobre a escola. Maria Victória e Paulo falaram de uma história dentro de um zoológico, aonde as famílias levariam os filhos para passear e lá poderia acontecer alguma coisa.

As sugestões dos temas para a animação foram levadas a votação. As crianças teriam que escolher uma entre as histórias. Nesse momento fomos interrompidas por Joilson que propôs:

“Por que a gente não faz isso tudo?”.

Enquanto acrescentávamos a ideia do aluno no quadro para a votação, ele explicava a alguns colegas como ficaria:

“Aí nos teríamos um desenho com o avião, a escola, o das meninas... e faria o de todo mundo.”

A sugestão de Joilson transformou-se na quinta opção da animação e foi a escolhida.

Enquanto ouvíamos as ideias mais apuradamente, o grupo de Maria Victória, Paulo, Vinícius e Carlos Eduardo optou por mudar o tema do zoológico para o de *skate*. O grupo que falara do *skate* já mencionava como seria o cenário e os personagens existentes na animação:

“Vai ter árvore... duas pistas...”; diz Paulo.

“O cara vai ter o cabelo assim, ‘ó’ (colocando o cabelo para cima)”, continua Maria Victória.

O grupo criador da viagem de avião expôs muitas ideias sobre o tema. Queriam falar de uma viagem ao Rio de Janeiro e depois a Nova York, surgindo posteriormente a sugestão de uma viagem à China, onde comeriam *sushi*. Nesse momento, não corrigimos as crianças quanto à origem da comida, que é típica do Japão e não na China, pois estavam tão animadas que optamos por fazê-lo após o término da aula.

Imaginação pode ser considerada, no senso comum, como algo voltado ao irreal, no entanto, como já discutimos anteriormente, Vigotski (2010) a considera como essencial ao ato criador constituinte do conhecimento. Assim, “[...] rodeadas por um

mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p. 85).

O cotidiano da escola, compreendendo as aulas de alemão, de educação física, o recreio e as brincadeiras, o transporte, foram as situações escolhidas pelo grupo cujo tema foi a escola. O próprio grupo, por intermédio de um colega, chegou à conclusão de que era muita coisa e que precisariam escolher algumas ações. Reinan lembrou que teriam que produzir os cenários de todas elas e que isso seria difícil se escolhessem muitas atividades. Nesse sentido, Benjamin (1994, p. 167) ressalta que as artes gráficas adquiriram os meios de ilustrar a vida cotidiana e levam para suas criações elementos da sociedade, do meio.

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica, cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado a criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009b, p. 16).

Os grupos reuniram-se para delimitar melhor suas ideias e colocá-las no papel em forma de desenho. No caderno de Arte, eles ilustrariam as histórias a fim de definir o que realmente aconteceria e o que conteriam os cenários, para assim criá-los. As crianças tinham uma preocupação: apesar de a história ser a mesma, os desenhos deveriam ficar diferentes. Isso levou à explicação de que, posteriormente, escolheriam as cenas que melhor representassem a animação.

A proposta foi que as crianças fizessem apenas um desenho representativo da história a ser criada, porém, mesmo inconscientemente, elas criaram um *storyboard*⁹². Desenharam, sem definir os planos, no entanto detalhadamente, todas as ações, atividade muito similar à do *storyboard*, tema que seria abordado na aula seguinte. Para Vigotski (2009b, p. 109), essas ações são entendidas da seguinte maneira: enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando como se estivesse falando dele, o que explica tamanho detalhamento nos registros.

⁹² *Storyboard*: roteiro desenhado que apresenta as sequências e cenas de um filme ou animação.

O *storyboard* nada mais é que a história desenhada de modo a facilitar a captura das imagens. O roteiro desenhado foi de fundamental importância para que as crianças tivessem suas histórias registradas, já que, por não dominarem a escrita, estas foram repassadas oralmente.

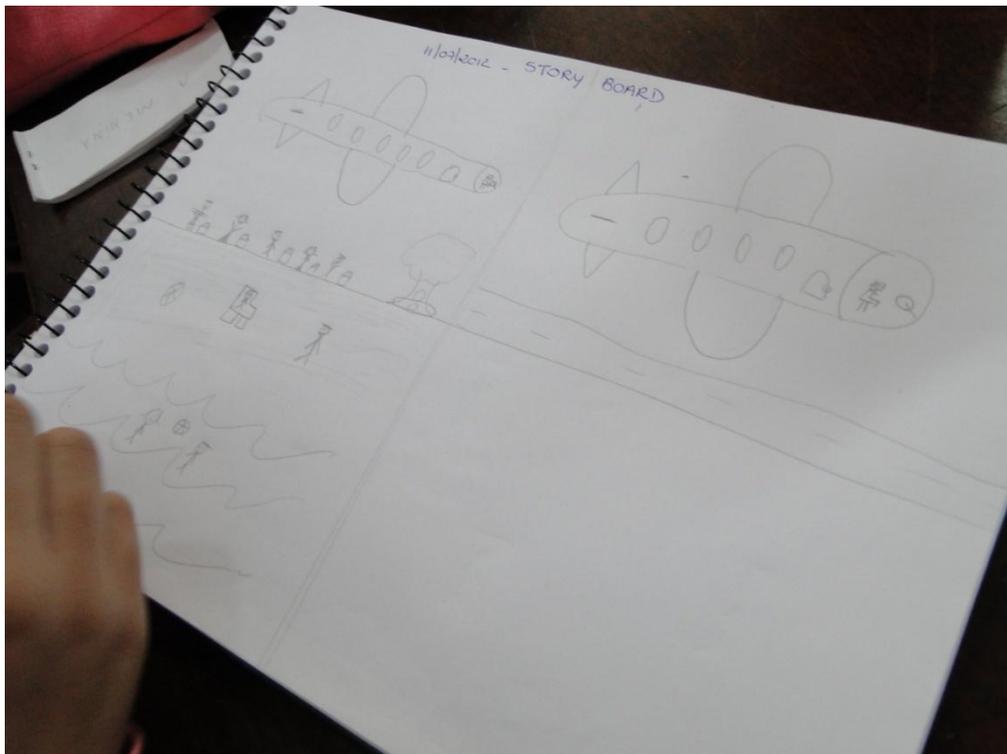


Figura 15- Story Board de Letícia sobre a Animação "Viagem dos Amigos". 2012. Fonte: Acervo Pessoal.

Kaiki, pertencente ao grupo que retrataria a viagem de avião, começou a dar sugestões sobre o que fazer e o que poderia conter a animação:

"Podia ter uma floresta, uma praia!"

Esse grupo fez modificações na história, demonstrando autonomia nas decisões e na resolução de conflitos:

"Praia!", disse Adrielly;

"A gente podia parar em um lugar para jogar futebol", sugeriu Eduardo;

"A gente pega um avião e faz tudo isso", complementou Letícia.

As narrativas de Adrielly, Eduardo e Letícia atestavam a inserção deles na história que criaram. Sentiam-se pertencentes a ela. Apropriaram-se das experiências com a

produção do roteiro como se fossem suas experiências pessoais. Reconheceram que era apenas a construção de uma história, mas sentiram-se importantes ao participar ativamente nela, fato exemplificado na fala de Kaiki:

“A gente vai viajar!”

Nessa aula, as crianças conseguiram delimitar os seus temas e estabelecer uma sequência para suas histórias, apresentando cenários e modos como as imagens seriam exibidas.

O roteiro foi explicado oralmente, pois as crianças ainda não dominavam a escrita. Mesmo assim, criaram os *storyboards* dando vazão à criatividade e traduzindo suas ideias por meio de desenhos. Após a criação do roteiro, iniciamos a construção dos cenários e a modelagem dos personagens, etapa mais apreciada pelas crianças em função do manuseio com a massinha de modelar e outros materiais. Analisaram o tipo de cenário que fariam com a massa de modelar e com o papel embasadas nos registros que realizaram no *storyboard* e definiram como seriam seus personagens (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de julho de 2012).

O primeiro contato com a modelagem gerou um pouco de tumulto, pois as crianças não conseguiram fazer com que seus personagens ficassem de pé e pretendiam aprontar tudo de uma só vez. Mediadas pela professora e pela pesquisadora, foram incentivadas a dividir as funções e apresentadas a formas de expressão contendo volume, o que resolveria o problema. Ao modelarem, perceberam que algumas características ficavam mais ressaltadas que outras, como cabelos, olhos e nariz, o que as levou a compará-los com palhaços. Já o grupo dos skatistas dividiu exatamente o que cada componente faria. Kamily e Vinícius ficaram responsáveis pelo cenário; Paulo, Maria Victória e Carlos Eduardo, pelos personagens.

Vimos, nesta etapa, a importância de atividades sequenciadas e contínuas. O processo de modelagem foi interrompido pelas férias de julho e retomado uma semana depois. Esse lapso de tempo fez com que as crianças voltassem com algumas dúvidas sobre a produção, necessitando da mediação das professoras e de alguns colegas. Thaynara e Thacila, por exemplo, não lembravam como produziram uma calça. Daniela as ajudou:

“Você faz um quadrado grosso (referindo-se a volume) e depois marca no meio com uma régua. Coloca ali e formou uma calça.”

Já o grupo da viagem de avião discutiu as funções dos componentes:

- *“A gente tá discutindo quem faz o avião”, disse Kaiki;*
- *“Isso mesmo! Imaginem se cada um fizesse um avião?”, retrucou a professora Thalyta; “*
- *“A gente teria um, dois, três, quatro, cinco aviões (rindo)”, falou Kaiki;*
- *“Eu tô fazendo o avião”, explicou Letícia;*
- *“Eu, os bonequinhos”, completou Adrielly.*

A lembrança das etapas e dos procedimentos fez com que os alunos desenvolvessem certa autonomia e independência. Decidiam e resolviam os problemas nos grupos e, ao serem indagados se queriam alguma ajuda, recusavam. Concentrados, revisavam suas histórias e conversavam sobre suas produções. Analisavam-nas comparando-as com objetos reais. Essas comparações eram acentuadas ao questionarem cabelos e tamanho dos olhos, mas logo se encerravam quando chegavam à conclusão de que eram apenas bonecos.

As crianças ficaram muito preocupadas com a construção da pista de *skate*, pois não conseguiram criá-la com massa. Esta deveria ser feita com papel. Outra preocupação foi colocar o avião para voar. Explicamos que as fotografias seriam tiradas em posição aérea, de cima para baixo, de um tripé, para termos a ilusão de que ele estava no céu.

A organização desses alunos foi algo que nos chamou bastante a atenção. Eram disciplinados, guardavam separadamente os materiais modelados da matéria prima.

No decorrer do processo de modelagem, recebemos Bruno, um novato que complementou a turma do 2.º ano. Para inseri-lo nos trabalhos, optamos por relembrar os procedimentos. Maria Victória contou-lhe a história de sua animação e apresentou-lhe os personagens.

Na fase de finalização, os grupos começaram a analisar partes de cenários e personagens que estavam faltando para concluírem essa etapa da produção. Nesse momento, as crianças retocaram partes do cenário e aperfeiçoaram algumas características dos personagens, como cabelos, sapatos e bocas.

O processo de modelagem fez com que as crianças se tornassem autônomas. Criaram suas histórias dando vida a elas, por meio da construção de cenários e personagens. Ao serem mediadas, ouviam a fim de elaborar um trabalho com precisão e disciplina, colocando nele suas características e desejos. Críticas, faziam e refaziam seus personagens, e analisavam, por exemplo, suas proporções quanto a tamanho de objetos, preocupação que aflorou na captura das imagens.

Com o acúmulo de experiências obtidas nas etapas de produção da animação com experiências anteriores, ampliaram sua percepção e, logo, seu processo imaginativo. Esses alunos inovaram, criaram e recriaram sobre elementos que antes eram considerados rotineiros.



Figura 16- Daniela modelando os personagens de sua animação "1 Dia na Escola". 2012.
Fonte: Acervo Pessoal.

Os brinquedos ópticos, apesar de denominados brinquedos, foram mecanismos científicos para estudar e apresentar a ilusão do movimento. Recebem tal nomenclatura porque, de modo estrutural, conduzem ao entendimento de imagens estáticas sequenciadas.



Figura 17- Modelagem dos personagens e cenários. 2012.
Fonte: Fotografia de Rebeka Bringer.

Concordamos com Benjamin (2002) em suas reflexões acerca do brinquedo quando menciona: “[...] nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos supostamente apropriados às crianças”. Desse modo, não temos que ficar na reprodutibilidade de objetos, precisamos desenvolver nelas a autonomia para que assim usufruam e retirem das atividades aquilo que lhes é essencial. Tanto Benjamin quanto Vigotski consideram que as crianças ressignificam suas ações; elas não imitam o adulto; constroem uma relação nova e original e reconhecem-se como ser ativo / participativo. O ato de mediá-las com autonomia conduziu-as assim à captura das imagens de suas animações, como veremos a seguir.

SEQ. 4, SC. 3 – EXPERIÊNCIAS ACUMULADAS PELA CAPTURA DAS IMAGENS: UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR

A captura das imagens foi a etapa de produção que melhor oportunizou o trabalho de percepção e educação do olhar com as crianças. Por meio dela educaram seu olhar de modo a visualizarem pequenos detalhes da modelagem e das proporções criadas.

Segundo Lúcia Pimentel (2003, p. 113), a imagem ganha cada vez mais espaço na vida das pessoas. Cabe a nós conhecer as imagens tradicionais em relação aos meios da tecnologia contemporânea para escolhermos a mais apropriada à nossa expressão. A autora ressalta:

O uso de tecnologia em arte não acontece somente em nossos dias. A arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos. Até mesmo porque seu ideal de transcendência ao comum necessita do que está disponível, para que algo seja criado. Nesse sentido, a gravura, o cinema e a fotografia, por exemplo, levaram algum tempo para serem reconhecidos como arte; mas, assim que isso aconteceu, outras foram as tecnologias que surgiram e outros os questionamentos. Pode-se dizer, mesmo, que, algumas vezes, foi a arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o *design*, e não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento (PIMENTEL, 2003, p. 114).

As experiências com brinquedos ópticos levam ao entendimento sobre procedimentos de captura, sequência de imagens, quantitativo de imagens por segundo para gerar o movimento, além de aprimorar o olhar com a utilização de tecnologias.

Para esta etapa, os alunos foram apresentados a dois tipos de programa: o Manipulador Universal de Animação (MUAN)⁹³ e o *Dragonframe*. Esses *softwares*, bem semelhantes, foram criados com a finalidade de produzir animações por meio da imagem quadro a quadro. As crianças optaram pelo *Dragonframe*, devido a uma *time line* exibida abaixo da tela, fator que lhes proporcionou maior conforto e

⁹³ Software criado pelo Anima Mundi.

segurança ao realizarem as primeiras capturas. Por meio desse recurso visualizavam as imagens já capturadas.

O uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. Isso é normal, uma vez que raramente são desenvolvidas tecnologias que se dirijam diretamente ao processo educacional. Na maioria das vezes, porém, a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem. Nas aulas de Computação ou Informática, como geralmente a disciplina é chamada, o enfoque é certamente o visual. No entanto, a maioria das escolas tem somente um currículo voltado para a aprendizagem de edição de textos e banco de dados, não havendo preocupação, ou até conhecimento, por parte d@s professor@s, em ensinar programas de tratamento de imagens (PIMENTEL, 2003, p. 115).

Contrariamente a esse fragmento, as tecnologias aqui usadas fazem alusão a captura e edição de imagens, em virtude da necessidade de empregá-las de forma diferenciada, desvinculada das questões puramente tradicionalistas.

O período de captura das imagens foi o mais aguardado porque seriam utilizados recursos tecnológicos, como computadores e câmeras, um para cada grupo e dois apenas nas duas primeiras aulas. Esse fato possibilitou-nos observar o companheirismo dos alunos uns com os outros. Souberam esperar e dividir o tempo.

O grupo de animação da viagem de avião foi o primeiro a iniciar a captura. Depois cedeu seus equipamentos para que outros conseguissem dar partida a seus trabalhos. A preocupação maior era com a forma como fazer o avião voar. Apresentadas à proposta de uma filmagem aérea e percebendo que poderiam executá-la com êxito, as crianças ficaram tranquilas e priorizaram o tempo revendo seu *set*, enquanto outras auxiliavam os colegas.

Kaiki ensinou o grupo da escola a manusear o equipamento, enquanto Kamily o auxiliava no *stop motion* e Adririely explicava que seus componentes deveriam ficar atentos às imagens na tela. Kaiki ressaltou a importância da transparência, por meio da qual poderiam ver a última imagem a um tempo real: “*Dá pra ver a imagem que a gente tirou antes e você mexendo agora.*”

A montagem dos equipamentos despertou bastante a atenção das crianças. Elas observavam desde o tripé à conexão dos fios nos computadores, dando suporte

para que as próximas montagens fossem realizadas por si mesmas. Kamily e Kaiki foram os que mais prestaram atenção. Tinham prazer em montar e desmontar os equipamentos.



Figura 18- Montagem do fundo infinito e do cenário para a captura das imagens. 2012.
Fonte: Fotografia de Rebecka Bringer

Os grupos de produção das animações apresentavam algumas especificidades, observadas no decorrer do processo. O grupo da viagem de avião tinha por hábito debater e discutir suas tarefas de modo que, em conjunto, tomasse decisões que fossem as melhores para o desenvolvimento da proposta. Já o grupo dos skatistas caracterizou-se pela agitação e pela rapidez na execução. Embora não tivesse tanta preocupação estética com as formas, mostrava-se apto a ajudar os colegas com dificuldade na elaboração do trabalho. Os responsáveis pela animação sobre a escola identificavam-se pela liderança de duas meninas, o que ocasionava conflitos no momento da tomada de decisões, demandando a intervenção das professoras. As pequenas divergências ocasionaram o atraso na produção das animações, motivo que fez com que o grupo parasse para analisar suas ações e reiniciar os trabalhos, dando ênfase à equipe como um todo.



Figura 19- Captura das imagens da Animação "Skatistas". 2012.
Fonte: Arquivo Pessoal.

As experiências relatadas demonstram como a criança interage na coletividade. Suas vivências pessoais no âmbito sócio-histórico e cultural influenciam diretamente nas relações. Benjamin (1994, p. 197) ressalta que a experiência que é passada de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores, e são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

No decorrer desta etapa, vimos que as crianças sentiam necessidade de aprender os termos corretos para se expressarem devidamente. Ao dominá-los, faziam questão de usá-los de acordo com suas especificidades, o que pode ser exemplificado por meio de uma conversa com Felipe e Kaiki, ambos sentados à beira do computador:

- "*Felipe, você já fotografou as imagens?*", perguntou a professora Thalyta.
- "*Quê?*", respondeu Felipe.
- "*As imagens, Felipe, você já fotografou?*", insistiu a professora Thalyta.

Com o olhar parado para a professora, Felipe ficou sem responder. Então Kaiki entrou na conversa:

- "*Ele já capturou as imagens sim, tia Thalyta!*".

- “*Capturei, sim!*”, confirmou Felipe.

A intervenção de Kaiki fez com que as crianças percebessem o uso do termo errado. Elas entendiam fotografar como o ato de obter uma única imagem estática e capturar como termo utilizado no cinema, aprendizado realizado em aulas anteriores.

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...]. Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 29).

Os procedimentos de cinema de animação ressaltam e ampliam as experiências coletivas das crianças, nas quais a *Erfahrung* se manifesta mais que a *Erlebnis*, de modo que elas deixam de ser um indivíduo solitário e compartilham seu aprendizado, dispostas também a redimensionar seus conhecimentos tanto com os colegas em sala de aula quanto com a família.

O ato imaginativo e criador será discutido a seguir, ao apresentarmos os procedimentos da produção da animação retratando as especificidades de cada grupo. Todos eles narraram, discutiram, comentaram, opinaram, criaram e refletiram sobre o que produziram e viram.

SEQ. 4, SC. 4 – CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E MANIFESTAÇÕES DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

As animações realizadas demonstram claramente a ampliação das experiências das crianças no que diz respeito à imaginação e ao ato criador. É fundamental, neste momento, discorrermos sobre as temáticas e os principais procedimentos escolhidos e adotados pelos grupos em cada animação, a fim de revigorarmos posteriormente análises à luz de nossos referenciais teóricos, numa perspectiva do aluno autor e autônomo em seu aprendizado e da importância da *Erfahrung* nesse processo.

Essas crianças narraram suas ações, suas dificuldades e conduziram resoluções para possíveis problemas quanto à realização da animação de imagens. Preocuparam-se com questões estéticas e demonstraram seus desejos, além de se reconhecerem nas imagens, como personagens, e na exibição dos créditos. Assumiram o lugar de autores e passaram também a ser críticas e reflexivas sobre suas produções.

SEQ. 4, SC. 4, TK. 1 – VIAGEM DOS AMIGOS

“Viagem dos amigos” foi o título dado à animação realizada por Adrielly, Carlos Felipe, Eduardo, Kaiki e Letícia. As crianças contam a história de uma viagem de um grupo de amigos que se encontram no aeroporto para embarcar num avião em busca de lazer. Nessa viagem, jogam bola, vão à praia e passeiam no *shopping*. A viagem termina quando saem do hotel de volta para casa.

Nessa animação, percebemos claramente o desejo desses alunos em realizar sua primeira viagem aérea para locais que não se encontram em seu cotidiano, como a praia e o *shopping*. São crianças que residem em sua maioria no campo e em cidade pequena. Ir à praia ou ao *shopping* não é para elas um hábito comum.

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (CAMPOS apud KOLLING, 1999, p. 29).

O grupo concentrou-se em dividir suas funções sem nenhuma intervenção de um adulto. Letícia liderou o trabalho dando ao grupo autonomia e organização. A aluna mostrou-se preocupada com a estética dos objetos modelados. Eduardo e Adrielly priorizaram o *stop motion*, a movimentação dos personagens, com destreza, aptidão e paciência. Seus movimentos milimétricos tornaram a animação mais precisa e com movimentos mais perfeitos. Kaiki optou por não manusear os personagens, por se

considerar sem paciência para esse trabalho. Funcionou como diretor de fotografia, responsável pela captura das imagens e os planos de câmera, com a colaboração de Carlos Felipe. Com exceção de Kaiki, todos os componentes do grupo executaram a movimentação dos personagens e também capturaram as imagens, organização dada por um rodízio promovido entre eles mesmos.

Este grupo caracterizou-se pela preocupação com a estética da animação. Faziam os testes preliminares para visualizar a necessidade de diminuir o “arraste” dos personagens e cenários e aumentar o número de quadros por segundo.

Letícia questionou:

- *“Tia, será que a gente termina esse ano ainda?”*.
- *“Claro, Letícia, precisamos!”*, respondeu a professora Thalyta.
- *“É, mas dá muito trabalho! É muita coisa”*, reclamou Letícia.

“Viagem dos amigos” é uma animação simples que cativa o espectador pelos inúmeros detalhes que compõem essa obra; entretanto, se fosse pelos alunos, algumas alterações ainda seriam feitas e partes seriam refeitas. Infelizmente, em virtude do tempo, concluíram o trabalho apenas com essas ponderações.

SEQ. 4, SC. 4, TK. 2 – SKATISTAS

Considerado o mais ágil e também o mais agitado, este grupo, composto em sua maioria por meninos, tinha como preocupação maior o término da produção. Destacou-se pelo companheirismo entre os colegas e pelo auxílio que um dava ao outro nas diversas etapas da animação. Produziram muitos personagens para simular o campeonato de *skate*, mas deram ênfase apenas a três, que julgavam ser os campeões. As crianças optaram por uma história simples sobre um campeonato de *skate* ocorrido em uma praça. Apresentaram ainda a exibição de um competidor fazendo manobras na pista, após a entrega de medalhas.

Seus componentes identificaram problemas apresentados em sua animação, como o deslocamento da câmera, a sombra dos animadores e as proporções dos

personagens, mas, diferentemente dos da “Viagem dos amigos”, não agregaram grande valor a isso, fato representado na fala de Maria Victória:

“Quando a gente fizer outro, a gente melhora.”

Bruno, Carlos Eduardo, Kamily, Maria Victória, Paulo e Vinícius dotaram-se de autonomia em sua animação, delimitando eles próprios suas ações. Ficou a cargo de Maria Victória e Bruno a organização do grupo, mesmo que para eles isso fosse imperceptível, isto é, ambos não tomaram para si tal função, mas de forma inconsciente direcionaram a animação. Vinícius e Paulo compuseram os cenários com Kamily, que era responsável por montar e desmontar a conexão dos equipamentos. Os componentes, de modo geral, participaram de todos os procedimentos, com Carlos Eduardo auxiliando nos processos de captura das imagens, observação e identificação da presença de elementos que não faziam parte da história.

SEQ. 4, SC. 4, TK. 3 – I DIA NA ESCOLA

Inspirada no cotidiano do colégio, esta animação conta a rotina de apenas “1 dia na escola”, desde a chegada, mediante o transporte, passando pelos ensinamentos das professoras ao corrigirem as tarefas no quadro, até o retorno a casa. Composto por Daniela, Joilson, Lucas⁹⁴, Reinan, Thacila e Thaynara, o grupo, com exceção de Joilson, caracterizou-se pela liderança de mais de um componente e também pela impaciência com que executou alguns procedimentos, como o *stop motion*. As crianças optaram por um mecanismo de captura para cada uma. Contudo, essa tática prejudicou o andamento da animação, porque a preocupação era em usar apenas o computador, deixando de lado o todo da imagem. As meninas não aceitaram a proposta do rodízio com tempo marcado, levando os meninos a se sentar e esperar a resolução do conflito. Ao testarem a animação, perceberam que houve deslocamento de câmera e captura de objetos indesejados. Foi necessária a

⁹⁴ Este aluno auxiliou na construção do roteiro, porém pediu transferência da escola por motivo de mudança dos pais para outra cidade.

intervenção das professoras, que dividiram as funções e dirigiram a animação desse grupo, para que o trabalho pudesse ser concluído.

Os componentes do grupo fizeram a análise de sua postura e das imagens capturadas anteriormente e perceberam que algumas continham elementos da câmera fotográfica, como informações de datas e identificação retangular para rosto. Assim, concluíram que teriam de eliminar as fotos ruins e fazer os testes para avaliar se haveria necessidade de refazer as cenas anteriormente capturadas. Contudo, a retirada dessas imagens não alterou radicalmente a animação, apenas fez acelerar mais o movimento do ônibus dando um efeito diferente daquele que o grupo pretendia. Assim aceitaram a pequena modificação em função do tempo, pois ficariam muito atrasados, caso tivessem que refazer o trabalho.

Ao visualizarem as cenas, os alunos dialogaram:

- “*A gente vai ter que fazer tudo?!*” (Thaynara, com ar indignado).
- “*A gente vai ficar atrasado!*” (Thacila).
- “*Fazer de novo?!...*” (Reinan, colocando a mão na cabeça).
- [Ao excluírem as imagens “erradas”, perceberam diferenças].
- “*Ficou menor!*” (Daniela).
- “*Não, Dani, tá do mesmo jeito...*” (Thaynara).
- “*O ônibus parece que pulou pra cá*” (Daniela, apontando as imagens atuais e mostrando que as três tiradas fizeram diferença).
- “*Mas, quando passa, nem dá pra perceber tanto!*” (Thaynara).
- “*É melhor deixar assim...*” (Thacila).
- “*Senão a gente vai ficar atrasado!*” (Thaynara).

Com essa decisão, o grupo passou para a próxima etapa e aproveitou para criar uma nova cena: inserir a professora de Artes e a professora regente na animação. Projetou uma cena de dentro da sala de aula, na qual Kátia aparecia lecionando para os alunos. Após a cena da aula, a paisagem se transformava, aparecendo a noite e a professora Rebeka saindo da escola.

A turma conseguiu terminar a tempo e ficou animada com a possibilidade de editar o filme que havia produzido na semana seguinte. Thaynara mencionou:

“Nossa! Estou cansada! Isso dá trabalho!”

O comentário de Thaynara nos faz refletir sobre a disciplina e a dedicação exigidas na produção de uma animação, exigência que é assinalada nos demais procedimentos, principalmente quando se trata da edição de imagens.

SEQ. 4, SC. 4, TK. 4 – IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

Experiência, criação e imaginação na infância são situações que se manifestam diariamente na criança, desde que seja mediada e incentivada a ampliar seu repertório.

As experiências coletivas aqui mensuradas corroboraram a criação de uma vinheta para animação. Juntas, as crianças se decidiram pelo título e pelo formato. Essas experiências também ocorreram no processo de gravação e inserção do áudio, na edição e na exibição da animação. Nesse sentido, conceituamos vinheta e destacamos sua importância no que diz respeito à exibição de filmes ou programas de TV. Para esse fim, um nome seria de fundamental importância para a animação. As crianças discutiram e Maria Vitória disse:

“A gente já tem o nome do nosso desenho!”

Confirmamos, então, que cada desenho animado deveria ter o seu título, porém teríamos que escolher juntos um único para as três animações feitas por elas. Maria Vitória e Joilson sugeriram, respectivamente, “Animação legal” e “Animação geral”. A turma optou por “Animação geral”, inclusive a própria Maria Vitória, que disse: *“Animação geral é mais legal. Valeu Joilson!”*

A captura das imagens envolveu relações de afetividade e situações técnicas compreendendo a oralidade e as ações. Uma vez montados os equipamentos em sala de aula – três computadores, cada qual conectado a uma câmera de vídeo –, os infantes retomaram suas atividades com a produção das animações. O grupo da “Viagem dos amigos” prosseguiu em suas cenas, capturando as imagens do

aeroporto, narrando a entrada deles no avião e, posteriormente, a decolagem. Ao fazer o teste de cena, Letícia mencionou com um sorriso no rosto: “*Nós viajamos de avião*”.



Figura 20- Organização dos materiais e montagem dos cenários. 2012.
Fonte: Acervo Pessoal.



Figura 21- Movimentação dos personagens - stop motion - realizado por Vinícius e Maria Vitória. 2012.
Fonte: Acervo Pessoal

O grupo dos “Skatistas” recebeu a missão de terminar a vinheta de abertura e dos desenhos animados. Ao concluir a vinheta do grupo “Viagem dos Amigos”, Maria Victória, Paulo e Bruno comemoraram: gritaram e abraçaram-se, além de cumprimentarem-se pelo trabalho desempenhado. Posteriormente à comemoração, chamaram os componentes do outro grupo para que vissem o que tinham feito por eles. Maria Victória mencionou:

“Fizemos a vinheta de vocês. Ficou bonito (com sorriso no rosto), mas vê aí se vocês gostam...”.



Figura 22- Quadros da vinheta da animação "Viagem dos Amigos" elaborada por Paulo, Maria Victória e Bruno. 2012.

O grupo formado por Letícia, Kaiki, Eduardo, Felipe e Adrielly sorriu e agradeceu dizendo:

- *“Ficou lindo! Parabéns!”*, disse um deles;
- *“Ficou massa, né?”*, disse outro;
- *“Legal mesmo!”*, completou um terceiro.

Ansiosas as crianças aguardavam a edição da imagem para findarem suas produções. Utilizamos para a isso o *movie maker*. Ao abrirmos a interface do programa, algumas crianças disseram que já o tinham visto antes. Bruno relatou: *“Meu irmão já usou isso”*, e Reinan: *“Minha irmã faz fotos”*

Com base no questionário respondido pelas crianças, contatamos que elas têm necessidade de manusear os objetos ou programas para se sentirem seguras quanto a conhecê-los e a dominar seu funcionamento. A respeito da edição de imagem, oito disseram que sabiam manusear o *movie maker*, e onze, que tinham

domínio sobre o *Dragonframe*. O que percebemos com esses dados é que o processo de captura de imagens com a utilização do *Dragonframe* fez com que os infantis tivessem segurança ao narrar como o dominavam. Experienciaram de fato o programa, diferentemente do *movie maker*, cujos movimentos apenas visualizaram.

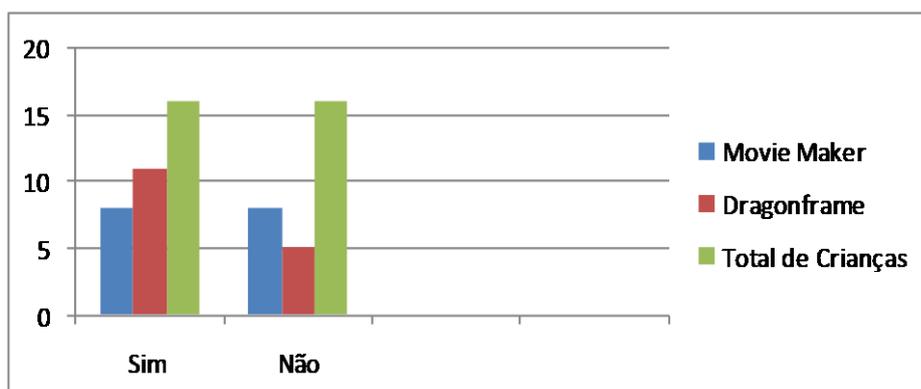


Figura 23: Gráfico referente aos programas de edição de imagens. 2012.

Animadas e bastante agitadas, pois queriam visualizar logo o filme, falavam, moviam-se, conversavam. Ao apresentarmos as imagens capturadas, lembravam as cenas e o modo como as tinham montado. Mesmo visualizando as fotografias, elas davam-lhes movimento por meio das falas. Adrielly disse, referindo-se a uma das cenas e reconhecendo-se nos personagens: “A Letícia caiu!” E riu lembrando-se da cena em que a personagem Letícia pegava um sorvete, e o bonequinho que a representava caía.

Iniciamos pela vinheta, fato que provocou bastante agitação em Vitoria, Paulo e Bruno, que direcionaram as cenas e as gravações. Queriam ver, falar e ao mesmo tempo saber da opinião dos colegas. Por esse motivo, reorganizamos as crianças para que, com calma, comentassem e opinassem sobre o que estavam vendo, de modo que todas pudessem ser ouvidas. As crianças gritavam e comentavam: “Nós vamos terminar o filme!”

Cada grupo pôde opinar sobre a edição do outro. As crianças tinham como objetivo analisar as imagens para ver se apareciam mãos ou elementos que não pertenciam à cena. A preocupação deles era primordialmente com o aparecimento de mãos, de grandes sombras e com as configurações da câmera. Bruno era o mais preocupado de todos quanto a esses elementos:

“Sombra, sombra, sombra, sombra... Nossa!... tem muita sombra!”.

Thaynara comentou:

“As pessoas são maiores que o ônibus”, e riu.

Daniela e Kamily falaram sobre o que fizeram.

“Tem a cena que os alunos entram na escola”, disse Kamily.

Ao iniciarmos a edição da animação “Viagem dos amigos”, Letícia e Eduardo (Dudu) falaram sobre a sequência do roteiro que criaram. Lembraram-se das cenas do passeio na pracinha, do jogo de futebol e disseram que não gravaram a si mesmos comendo *sushi*. Thacila fez menção à quantidade de cenas que havia na animação desse grupo.

Nunca as obras de artes foram reprodutíveis tecnicamente, em tal escala e amplitude, como em nossos dias. O filme é uma forma cujo caráter artístico é em grande parte determinado por sua reprodutibilidade. [...] O filme acabado não é produzido de um só jato, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e de sequências de imagens entre as quais o montador exerce o seu direito de escolha – imagens, aliás, que poderiam, desde o início da filmagem, ter sido corrigidas, sem qualquer restrição (BENJAMIN, 1994, p. 175).

O grupo dos “Skatistas” optou por algo mais rápido: a apresentação do torneio e a entrega das medalhas. Carlos Eduardo disse:

“O nosso foi o mais rápido!”.

Paulo relatou: *“Nós ajudamos todo mundo”.*

Bruno falou: *“Nós fizemos a vinheta”.*

Após terminarmos a captura das imagens, passamos para uma nova etapa, a escolha do áudio. Em conversa preliminar com os alunos, optamos por uma trilha sonora com ênfase na música, pois o tempo não permitiria a utilização de efeitos sonoros. Os alunos sugeriram duas músicas para serem inseridas em suas animações, as quais foram ensaiadas no decorrer do ano letivo, com a participação da professora Kátia. Os alunos levantaram questionamentos sobre a letra das músicas “Direitos da criança”⁹⁵ e “Criança feliz”⁹⁶.

⁹⁵ Intérprete: Mara Maravilha – música de Mara Maravilha, Marcos Page, Marileide Félix e Paulo Goes.

Kaiki mencionou:

“A da Mara é mais bonita!”

Já Joilson comentou:

“O nosso filme não fala de direitos da criança”.

Thaynara justificou: *“Criança tem direito de se divertir e nós nos divertimos.”*

“Criança tem direito de estudar e nós estamos estudando!”, concluiu Kaiki.

A defesa das músicas findou quando Bruno sugeriu que as duas fossem escolhidas:

“Tia, por que a gente não usa as duas músicas, uma quando passar o desenho e a outra quando subir aquelas letrinhas?”

Estabeleceu-se então um diálogo entre algumas crianças:

– *“É, mas qual vai primeiro?”* (Thacila)

– *“Podia ser a da Mara primeiro. A outra é muito lenta.”* (Reinan)

– *“A outra é mais bonita!”* (Adrielly)

– *“O melhor no final!”* (Kaiki)

– *“Vamos fazer igual aquele dia das histórias. O que ganhar vai primeiro.”*
(Joilson)

Após todas as argumentações, as crianças aceitaram a opinião de Joilson e votaram por “Criança feliz” no início e “Direitos da criança” ao final. Alegaram que as duas músicas eram bonitas, mas tinham que ter alguma relação com a história que construíram. Os responsáveis pela primeira animação, “1 dia na escola”, disseram que a música combinaria mais, se referisse ao contexto escolar e à velocidade dos quadros, comparada às demais, que faziam alusão a passeios e a campeonatos.

Com o auxílio da professora Kátia, fizemos a gravação do áudio com as músicas escolhidas tocadas no teclado.

⁹⁶ Intérprete: Turma do Dó, Ré, Mi – música de Francisco Alves e Renè Bittencourt.



Figura 24- Gravação do áudio com a professora Kátia Effgen. 2012.
Fonte: Acervo Pessoal.

Cientes da gravação do áudio, as crianças concentraram-se para cantar. Depois, Kátia permitiu que os alunos manuseassem o teclado, independente de saber ou não tocar, para que se habituassem com instrumentos.

O dia da inserção do áudio às imagens editadas foi muito especial. As crianças olhavam vidradas para a tela e iniciaram uma análise crítica. As duas músicas gravadas foram apresentadas, e os alunos diagnosticaram que, em “Direitos da criança”, a voz da professora Kátia sobressaía:

- “A voz da tia Kátia aparece mais.” (Bruno)
- “Deixa!” (Thacila)
- “É verdade!” (Joilson)
- “Mas a outra tem todo mundo!” (Paulo)

Ao inserirmos as músicas nas imagens, pareciam não acreditar que a animação estivesse quase pronta. Para concluir, seria necessário que se dessem os créditos a cada criança, apontando o tipo de participação na produção. Os créditos foram distribuídos em criação de roteiro, modelagem, produção de fotografia, *stop motion*, vinheta, trilha sonora, voz, assistência de direção, edição e direção geral. Nos

relatos de participação da criação de roteiro de cada animação, Joilson lembrou-se de Lucas:

“Tia, tem o Lucas. O Lucas... que foi pra outra escola.”

Esta lembrança de Joilson fez com que Bruno argumentasse:

- *“Mas ele não tá aqui!”*
- *“Mas ele fez.”* (Thaynara)
- *“Não sei o quê?”* (Bruno)
- *“Ele ajudou a fazer a história.”* (Joilson)
- *“Ele deu a ideia do ônibus!”* (Thacila)
- *“Mas ele não está aqui, Joilson.”* (Bruno)
- *“Mas ele ajudou a fazer a história.”* (Joilson)

As reflexões acima nos permitem pensar sobre a importância do papel dessa criança nessa etapa da produção. Os alunos entenderam a animação como um resultado final, mas compreenderam que foram várias as etapas para seu desenvolvimento. Lucas não pôde concluir o trabalho, mas teve seu nome eternizado na criação do roteiro dessa obra e talvez, no futuro, possa vir a ter contato com o que ajudou a construir.

Os demais créditos foram conferidos, de modo que todos reconheceram sua importância na produção. As crianças lembravam as etapas e conversavam sobre os conflitos e sucessos gerados. Kaiki deixou claro que não havia participado na etapa de *stop motion*, pois não teve paciência para ficar movimentando os personagens e cenários, mas disse que havia estado na da produção de fotografia.

A atribuição dos créditos no quesito assistência de direção e edição não deixou dúvidas: o nome de todos deveria entrar. A direção geral do filme seria creditada às professoras.

A reprodução da animação já com os créditos foi marcante. Como já conheciam a animação, a ansiedade voltou-se para a exibição de seus nomes. O prazer no olhar e na fala transparecia ao reconhecerem seus nomes e sua participação naquela produção:

- “*Meu nome! Meu Nome! Meu nome!*” (Carlos Eduardo)
- “*Olha o meu! Aqui o seu, Dudu* (falando ao irmão gêmeo).” (Vinícius)
- “*Eenheeeeeê! Só o meu nome, o do Paulo e o do Bruno na vinheta!*” (Maria Victória)
- “*Assistente de direção, ó, ó!*” (Reinan)
- “*Meu nome não tá no stop motion, porque eu não ajudei. Eu fiquei capturando as imagens.*” (Kaiki)

Ao finalizarem a exibição as crianças aplaudiram sua produção e questionaram-me:

- “*Caraca! Nós fizemos um filme!*” (Maria Victória)
- “*Tia, nós vamos ter também, ou só você?*” (Letícia)
- “*A gente vai ter só o nosso desenho?*” (Joilson)
- “*Posso trazer um Cd pra você gravar? Eu quero dar um pra minha vó e pra minha tia.*” (Kaiki)
- “*Coloca na internet!*” (Thaynara)

Esclarecemos que todos teriam o DVD com todas as animações, mas a publicação na internet não poderia ser feita em virtude de a pesquisa ainda não ter sido concluída. Quando dizíamos que estávamos preparando para a aula seguinte uma exibição, com convidados e direito a pipoca, fomos interrompida:

- “*Por que a gente não cobra igual no cinema?*” (Daniela)
- “*É!*” (Paulo)
- “*Podia cobrar uns 10 reais!*” (Vinícius)
- “*Não! Deu muito trabalho. Uns 40...*” (Kaiki)
- “*Éééé!!!*” (Várias crianças)
- “*Podia ter pipoca e refrigerante igual aquele dia!*” (Reinan)
- “*Calma, calma... vamos com calma. Nós vamos mandar os convites pras famílias esta semana, para eles virem apreciar o trabalho de vocês.*” (Professora Rebeka)

As crianças valorizaram o trabalho em relação ao tempo, à disciplina e à dedicação com sentimento de dever cumprido, trabalho que seria vivenciado com suas famílias, que foram convidadas para o lançamento do DVD.

SEQ. 4, SC. 4, TK. 5 – A MEDIAÇÃO COM O CINEMA DE ANIMAÇÃO: UM ENCONTRO COM A COMUNIDADE

Uma semana se passou e organizamos uma recepção para os alunos. Infelizmente não tínhamos o espaço de um cinema, mas apenas o carinho e o cuidado de dar-lhes conforto e satisfação. Com a sala razoavelmente escura para projeção de *data show*, pipoca, refrigerante, cada criança, com seu convidado, foi recebida. Todos aguardavam ansiosas o início do filme, quando uma das crianças avistou sobre a mesa os DVDs gravados: “*Os nossos DVDs!...*” Seguiram-se gritos e palmas.

Demos a abertura ao lançamento da animação. As crianças se contorciam na cadeira, os pais perguntavam como era feito cada movimento, os professores mostravam-se admirados pela destreza desses alunos e nós, pela dedicação e disciplina. Na apresentação dos créditos, as crianças tiveram reação semelhante à do dia da exibição em sala de aula. Mostravam seus nomes e relatavam o que tinham feito. Após a animação, exibimos o *making off*, fotos de todo o processo de produção, o que levou as crianças ao delírio. Carlos Eduardo balançava pernas e fazia movimentos de dança com os braços, ao reconhecer-se nas fotos e nos créditos.

As crianças foram estimuladas a explicar para os convidados como foram realizadas as animações. “*Nós nos divertimos!*” “*Foi feito com massinha*”. “*Foi tirado foto por foto*”, disseram elas. As explicações dadas fizeram-nos refletir que, ao assimilarem os procedimentos, estes se tornaram simples para elas.

Finalmente, a parte mais esperada: a entrega do DVD. Tivemos o cuidado de produzir uma capa com toda a ficha técnica e incluir uma mensagem para as crianças, a fim de valorizarmos sua participação na pesquisa.

Os grupos foram então chamados pela produção da animação. Cada um deles veio à frente receber seu DVD e foi parabenizado pelo belíssimo trabalho. Ao abrirem a capa, fizeram vários comentários: “*Igual a filme!..*” “*Tem uma cartinha...*”.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervenções humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1994, p. 174).

A entrega dos DVDs e a exibição terminaram com festa e muita comemoração. Recebemos um abraço que levaremos conosco para sempre. A mãe de Joilson nos abraçou e agradeceu pelo trabalho realizado. Compreendeu o quanto aquele momento foi importante para aquelas crianças. Reconhecer a dedicação delas, proporcionar-lhes um momento como aquele e apresentar todas as fases do trabalho por meio do *making off* fez com que entendesse o papel de cada brinquedo e a atividade que seu filho levava para casa a cada aula de Arte.

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento (VIGOTSKI, 2010, p. 64).

O papel do professor ali era mediar tanto as atividades quanto as relações, e nós nos envolvemos com as crianças de modo a proporcionar-lhes um aprendizado de qualidade. E não apenas isso, mas fazer com que o uso da mídia, dos recursos inseridos no meio em que vive a criança, fosse feito conscientemente, apoiado pelo adulto: “[...] de igual maneira, o mestre, por um lado, é organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, de parte desse meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 67).



Figura 25- Animadores de "Skatistas" recebendo os DVDs. 2012.
Fonte: Fotografia de Rebeka Bringer.



Figura 26- Animadores de "1 Dia na Escola" recebendo o DVD. 2012.
Fonte: Fotografia de Rebeka Bringer.



Figura 28-Animadores de "Viagem dos Amigos" recebendo o DVD. 2012.
Fonte: Fotografia de Rebeka Bringer.



Figura 29 - Lançamento dos DVDs. 2012.
Fonte: Acervo Pessoal.

SEQ. 4, SC. 4, TK. 6 – A PRODUÇÃO DO CINEMA DE ANIMAÇÃO NA NARRATIVA DA CRIANÇA

Na aula seguinte, a última do ano, fizemos um apanhado do aprendizado alcançado. Primeiramente as crianças contaram-nos suas experiências com o DVD:

- “*Nós vimos umas três vezes!*” (Joilson)
- “*Minha mãe falou que gostou e fez pipoca!*” (Reinan)
- “*Eu vi com a minha sobrinha, minha irmã, o namorado dela e minha mãe. E minha mãe ficou assim: bota logo, bota logo! E achou muito legal. A minha sobrinha achou engraçado, ela ficou rindo.*” (Bruno)
- “*Eu chamei todo mundo lá do prédio pra ver, mas nem todo mundo pôde ir. Aí eu vi duas vezes.*” (Maria Victória)
- “*Eu mostrei para minha mãe e ela disse que depois do almoço ela ia ver, e ela achou muito legal, e depois minha irmã viu e disse que era legal mesmo.*” (Kamily)
- “*Meu pai achou legal!*” (Carlos Eduardo)
- “*Eu assisti com meu pai e minha mãe e eles acharam muuuito legal.*” (Letícia)
- “*Eu cheguei em casa e a gente viu. Eu e minha mãe.*” (Paulo)
- “*Eu pedi pra minha fazer pipoca, mas quando ela terminou já tinha acabado o filme. Depois ela passou de novo.*” (Felipe)
- “*O DVD da minha casa estava estragado, aí meu pai pegou o computador do amigo dele pra gente ver. Ele disse que ficou lindo!*” (Thacila)
- “*Foi muito legal! Minha mãe viu, meu pai... e minha mãe ficou falando pra todo mundo o que eu tinha feito.*” (Thaynara)
- “*Eu deixei lá pra ela ver, mas ela não teve tempo. Ela falou que vai ver depois.*” (Daniela)
- “*Eu vou mostrar pra minha mãe, pra minha vó e pra minha tia. Vou pedir pra ela fazer uma cópia. Depois eu te conto, tá?*” (Kaiki)
- “*Eu e Dudu mostramos pra todo mundo lá. A gente vê todo dia.*” (Vinícius)
- “*A minha vó e meu vô falaram que ficou lindo e pediram pra gente dizer como a gente tinha feito isso.*” (Eduardo)
- “*E você explicou como fazia?*” (Professora Rebeka)

– “A gente explicou, né, Dudu, mas eu acho que eles não entenderam.”
(Vinícius)

O cinema de animação é, de certa forma, uma magia que não pode ser vista e sim analisada através de seus procedimentos. Segundo Benjamin (1994, p. 186, grifos do autor),

[...] a natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e está no resultado da montagem. Em outras palavras, *no estúdio o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade “pura”, sem o corpo estranho da máquina, é de fato resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmara disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie.* A realidade, aparentemente depurada de qualquer intervenção técnica, acaba se revelando artificial, e a visão da realidade imediata não é mais que a visão de uma flor azul no jardim da técnica.

Ao serem perguntadas sobre o que tinham achado, as crianças responderam:

– “Deu muito trabalho, mas foi muito legal!” (Vinícius)

– “Bastante trabalho!” (Thaynara)

– “Eu gostei da parte de fazer os bonequinhos mexerem e de tirar as fotos. Eu pensei que a gente só ia fazer o trabalho com massinha e depois a gente mexeu no computador. Eu não sabia que a gente ia fazer um filme. No começo, eu não sabia de nada. E depois você me colocou num grupo, e a Maria Victória me falou o que era, e depois a gente fez os bonequinhos... o cenário. Eu tirei foto, a Maria mexeu, depois eu mexi e outro tirou foto.”
(Bruno)

– “Eu gostei mais de mexer no computador.” (Reinan)

– “Eu gostei de tudo, mas a parte que eu mais gostei foi a de modelar. Foi rápido, mas demorou. O nosso é pequeno. Se fosse grande, hein?!”
(Joilson)

– “Foi muito legal quando a gente fez os bonequinhos.” (Paulo)

– “Eu gostei de ajudar os outros grupos.” (Carlos Eduardo)

– “Eu gostei de ficar tirando as fotos.” (Kamily)

– “Quando eu precisar fazer uma coisa de massinha, eu já sei fazer. Eu aprendi bastante fazendo esse trabalho. Foi legal.” (Vinícius)

– “Eu gostei de gravar. E tinha que olhar na tela pra ver se não tinha nenhuma mão, uma sombra.” (Kaiki)

– “*Tudo que eu aprendi eu posso mostrar pras outras pessoas.*” (Thaynara)

– “*É um ensinamento que vou levar pra sempre!*” (Vinícius)

Dialogar com as crianças sobre o processo mostrou-nos que essa experiência com a produção de cinema de animação perpassou o aprendizado em Artes e transformou-se em vivências. Elas participaram coletivamente, mas adquiriram potencialidades individuais e, ao compartilharem, ampliaram suas culturas e estreitaram suas relações.

Benjamin (1994, p. 187) afirma:

O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade. As imagens que cada um produz são, por isso, essencialmente diferentes. A imagem do pintor é total, a do operador é composta de inúmeros fragmentos, que se recompõem segundo novas leis. Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade.

E continua:

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. [...] O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social. Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica, como se evidencia com o exemplo da pintura. Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo. Não é assim no cinema. O decisivo, aqui, é que no cinema, mais que em qualquer outra arte, as reações do indivíduo, cuja soma constitui a reação coletiva do público, são condicionadas, desde o início, pelo caráter coletivo dessa reação. Ao mesmo tempo em que essas reações se manifestam, elas se controlam mutuamente (BENJAMIN, 1994, p.187-188).

No decorrer da semana pós-exibição, o trabalho de campo ainda não havia findado. A pesquisa ultrapassara os muros da escola. Alguns pais nos encontraram na rua e parabenizaram pelo trabalho desenvolvido. Deixamos claro que apenas mediamos as atividades e as relações; o mérito era somente das crianças. O irmão de Maria Victória contou-nos que já não aguentava mais ver o DVD. A aluna, ao chegar a casa no dia do lançamento, colocou todos na sala, com exceção de seus pais, que

trabalhavam, para assistir ao filme e pediu à sua cuidadora que fizesse pipoca para acompanhar. A cada visita, o DVD era rodado novamente. À noite, Maria Victória reuniu novamente a família, com a presença de seus pais, para juntos apreciarem sua animação.

Dias depois, ao encontrarmos os pais de Adrielly em uma lanchonete, eles disseram ter visto a animação, mas ficaram se questionando a respeito da produção. Suas dúvidas foram sanadas pela filha.

Já a professora Magna, mãe de Vinícius e Eduardo, nos informou que todos os dias, ao chegarem a casa, seus filhos assistiam ao DVD. Quando questionou Eduardo sobre a exibição, ele relatou: *“Toda vez que eu vejo eu tenho vontade de ir pra escola.”*

Magna nos disse ainda que os filhos guardaram um dos DVDs para que, se um estragasse de tanto ser visto, eles tivessem o outro. Essa conversa fez-nos lembrar do comentário de Vinícius: *“É um ensinamento que vou levar pra sempre!”*, o que nos intrigou, pois não se adequava a uma criança de 7 anos. As palavras de Vinícius foram fortes e significativas.

O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades... Seu sentido está na sua faculdade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incorporável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural (BENJAMIN, 1994, p. 178).

Magna contou-nos que, certo dia, ao preparar uma aula, Vinícius a questionou sobre o motivo pelo qual ela sempre narrava uma fábula para seus alunos. A mãe disse-lhe que, apesar de a fábula ser uma história sobre animais, ela trazia para os humanos um ensinamento, um aprendizado que seria levado por toda a vida.

A professora e nós chegamos à conclusão de que Vinícius se havia apropriado dessa explicação para expressar-se a respeito do trabalho que realizara. Mais que isso, Vinícius representou ativamente seu acúmulo de experiência e fez relações com novas vivências, obtidas pela produção de cinema de animação: “[...] em relação ao meio, o homem sempre usa a experiência social” (VIGOTSKI, 2010, p. 72).

Vimos, no decorrer desta pesquisa, as manifestações das experiências coletivas e individuais da criança ressaltadas nos conceitos de Erfahrung e Erlebnis, respectivamente, cujo acúmulo auxilia na imaginação e no ato criador. Analisamos esses conceitos, constatando que estão ligados diretamente ao contexto sócio-histórico e cultural, do qual a criança é parte integrante, e contribuem efetivamente para a construção da memória e da tradição de um povo. Esses conceitos, junto com as tecnologias, contribuem para um melhor entendimento do processo ensino-aprendizado, desde que não venham vinculados a aspectos tradicionalistas relativos ao seu uso. Nesse âmbito, o cinema de animação propicia, além do aprendizado de técnicas cinematográficas, a busca pela ampliação da imaginação e, logo, das vivências e experiências, por meio das relações entre os pares e da mediação realizada tanto pelo adulto quanto pelos objetos e imagens.

Percebemos também as relações com as mídias, a TV, o DVD, o computador, os filmes, a internet, que ampliam as experiências do indivíduo de maneira diferente da de décadas passadas. Nossa experiência com o desenho animado na infância não nos possibilitou a descoberta e o entendimento desses mecanismos, mesmo com a mediação do adulto. Contudo, essas crianças, mediadas pela imagem, pela TV, pela internet, já dispunham de conhecimento prévio sobre o assunto, conhecimento que foi apenas estimulado e lapidado.

Outro fator relevante nesta análise diz respeito às parcerias estabelecidas entre professor / pesquisador / família / escola, que definem efetivamente o conceito de uma pesquisa colaborativa. O adulto, numa perspectiva vigotskiana, é mais criativo que a criança, em virtude do acúmulo de experiências e de correlações mais complexas. No entanto, em meio a tantos interesses, priorizamos a educação e a oportunidade de mensurarmos as experiências dessas crianças e assim torná-las participantes e pertencentes ao meio, no qual não são mais apenas espectadoras nem se sentem como tais. Juntos, professores, família e educandos, cada qual ao seu modo, contribuíram para esse processo: a criança como protagonista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando escolhemos trabalhar com crianças, buscamos em nossas metodologias a ludicidade, o diálogo claro e adequado à sua faixa etária. Procuramos pelo brinquedo e pela brincadeira inúmeras formas e fórmulas de apresentar-lhes o que queríamos, de modo que “compreendessem” e “entendessem”, pois a infância é frágil, é inocente e precisa de recursos apropriados a ela. Errado! Aprendemos na pesquisa com a infância, aqui relacionada à produção de cinema de animação com crianças nas aulas de Artes, que somos nós, os adultos, que subestimamos os pequenos, pois podemos garantir que a única coisa que eles ainda não têm é altura. Trazem suas experiências, mesmo que simples, compartilham-nas e as ressignificam; fazem questão de utilizar termos técnicos corretos; criam suas relações de autonomia sem saber seu real significado; narram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; observam com atenção tudo o que a elas é passado em uma sala de aula, mesmo em conversas paralelas; criam sem se preocupar com a estética e, ao mesmo tempo, buscam o aprimoramento da técnica; utilizam-se de instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entendem como cópia e imitação. Sobre esse assunto, a imitação, essas crianças a fazem colocando suas especificidades, sua expressão e também suas impressões. Em suas produções, encontramos claramente seus elementos culturais e, principalmente, suas vontades e desejos.

Há aquelas crianças que ainda nos surpreendem, deixam-nos sem chão com suas perguntas e respostas. E há momentos de lágrimas nos olhos, de nó na garganta. Em várias fases desta pesquisa sentimo-nos como um objeto da sala de aula, uma porta ou simplesmente uma janela. Elas “dominaram” não só os equipamentos, mas também a situação. Tornaram-se autônomas. Ao longo deste estudo, falamos de mediação, discutimos teorias, mas só a nossa vivência fez com que soubéssemos e sentíssemos o que é isso. Fizemos um trabalho de aproximação estabelecido sobre a confiança que se deu pelas relações e pelas conversas. Ensinamos, aprendemos, até chegar o momento em que mais aprendemos que ensinamos. Elas sabiam exatamente o que queriam: tinham seus roteiros, seus personagens, os computadores, manipulavam os *softwares*, organizavam-se em grupo e nas funções

que cada um exerceria. Nós, parada à porta, nos sentimos parte dela. Naquele momento, elas não precisavam mais de nós. Ao passar pelos grupos, não tínhamos mais a função de mediadora; esta já tinha sido executada. A mediação encontrava-se nas relações entre elas e nas relações delas com os objetos.

Percebemos que os brinquedos ópticos foram fundamentais para a compreensão da imagem em movimento e dos procedimentos para obtê-la. Tornaram-se mediadores do aprendizado, aprendizado fomentado pelos objetos, pelas imagens produzidas e pelos adultos.

Com Vigotski, vimos que a imaginação se constitui pelo acúmulo de experiências e suas correlações, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos e para a ampliação do ato criador. Nesse aspecto, ao serem indagadas, no término do processo, essas crianças narraram que sabem fazer cinema de animação. Ampliaram sua percepção ao analisarem as imagens construídas, discutiram a respeito das etapas e opinaram nas decisões que favoreciam o grupo ou o que queriam apresentar. Aprenderam a deliberar e a decidir mediante opiniões, argumentações, bem como a aceitar decisões dadas pela maioria. Perceberam ainda que tinham o poder de alterar as imagens por meio de efeitos especiais ou *softwares* visando à coletividade, pois tinham em mente o compartilhamento das ações e das relações. Adquiriram vivências e experiências, algumas possíveis de serem narradas, outras que ficarão apenas em suas memórias, mas com maior ênfase. Contribuíram uns com os outros, aprendendo e ensinando.

Cada criança ampliou sua experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural: Maria Victória, com seus conhecimentos tecnológicos transmitidos pelo irmão e pelo pai, que possuem e manuseiam diversos recursos; Reinan, residente no campo, com suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e sobre o cuidado que temos que ter com o ambiente; Kaiki, com sua afetividade à flor da pele; Adrielly, com seu carinho quieto; Daniela e Felipe, cuja quietude os fazia parecer desatentos, com suas narrações exatas sobre as atividades sugeridas; Kamily, com sua destreza em manusear os equipamentos, sem possuí-los em casa, pela simples observação e atenção às explicações; Joilson e Letícia, com suas perguntas e arguições sobre os temas: questionamentos sobre a ida ao cinema, reflexões sobre os planos de imagens, o

roteiro e a animação, relacionando-os ao seu cotidiano e a suas histórias; Thaynara e Thacila, com o espírito de liderança que as levou a deliberar e otimizar o tempo e a valorizar também o trabalho em equipe; Paulo e Eduardo, com sua quietude e concentração na modelagem e na captura das imagens, tornando esse trabalho possível a Dudu e Vinícius que, com suas personalidades distintas, narraram essa história; já Bruno, com sua ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente. Este aluno chegou na metade do processo e ativamente fomentou seu conhecimento. Não sabendo exatamente o que teríamos, vimos que, ao final, esta criança deixou sua marca analisando criticamente as imagens produzidas.

As crianças apropriaram-se da *Erlebnis* (experiência individual) e também da *Erfrahrung* (experiência coletiva). Ampliaram a *Erlebnis* por meio da *Erfrahrung* e socializaram o que queriam e faziam. Falaram da necessidade do fazer para aprender, função que analisamos ante o conceito de apropriação dado por Vigotski. Mesmo não vivenciando algumas experiências, estas serão inseridas de alguma forma em seu cotidiano.

Consideramos, portanto, que a utilização dos recursos tecnológicos permeia a *Erlebnis*, as experiências individuais, visto que o modo como as crianças se relacionam com o meio é único para cada uma delas. No entanto, o cinema de animação também possibilita a ampliação da *Erfrahrung*, a experiência coletiva. Por intermédio dela, as crianças compartilham inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que se correlacionam e continuarão a correlacionar-se, na medida em que continuamos a ressignificar e criar possibilidades de novas experiências.

A atividade criadora dessas crianças foi ressignificada por meio de novas invenções e também pela reprodução de outras permitidas pela infância. Os infantis não veem a reprodução como repetição, mas sempre como algo diferente, pois os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra mudam utilizando-se de elementos do real presentes nas experiências anteriores. Quanto mais rica for a experiência, mais rica será a imaginação. Assim, mesmo que essas experiências sejam do real, a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Para a criança, a imaginação precisa ser “palpável”, ter relação com a realidade, com vistas a que seja possível socializar-se na coletividade, segundo Vigotski. Aqui a animação fez esse papel, dando forma ao ato criador, à imaginação e à sua socialização.

Quando exibimos a animação produzida, as crianças queriam vê-la de novo e de novo e de novo. Ao dialogarmos com nossos referenciais, percebemos o quanto é potencial para o infante repetir ações, gestos e falas. Segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brinquedo a sua necessidade, o seu interesse.

Nossos estudos mostram que os inventos são fruto de um tempo e que o desejo impulsiona a criação.

A lembrança nos toma. Lembramo-nos de Rebeka pedindo-nos ajuda para desmontar um tripé, quando foi interrompida por um aluno que retirou o objeto de sua mão e o fechou, devolvendo-o a ela. “É, *ele sabe!*”, disse. Em outra situação, uma mão apareceu na fotografia. Logo nos propusemos ajudar a apagá-la, mas as crianças o fizeram.

Foi fundamental desenvolver a autonomia nelas, ensiná-las a manusear os equipamentos e logo o *software* utilizado. Então pusemo-nos a pensar: Até que ponto pertencemos a essa proposta? Para não ter uma crise de existência, concluímos que mediamos essas ações a tal ponto que hoje são as crianças que a medeiam, logo, medeiam também as relações conosco.

O trabalho com crianças requer muito mais que metodologias e procedimentos. Prende-se também à valorização do ato de ser criança, mas sem a utilização de diminutivos e de meias explicações geradas por preconceitos. Consiste numa abordagem significativa de respeito e troca, que visa à ampliação de seus conhecimentos e à possibilidade de garantir ao pesquisador melhor entendimento sobre elas. Para isso é fundamental estarmos abertos a ouvir as crianças, proporcionando-lhes agir com autonomia a fim de que venham a tornar-se autores e, além de tudo, sujeitos ativos e participativos da pesquisa.

Esses alunos já não veem mais desenhos animados como antes. Apreciam suas formas e cores. Identificam seus procedimentos e compartilham suas opiniões.

Abordar nesta pesquisa o cinema de animação foi algo encantador, no entanto, propor uma produção de animação com crianças de 7 a 8 anos de idade foi bastante desafiador. Tinham que ser consideradas as questões psicomotoras e a concentração. Porém esses alunos apresentaram-nos em suas experiências uma estética estilizada dentro de suas ponderações e especificidades, vivências que não se relacionam a padrões de beleza observados geralmente em animações tradicionais, mas algo muito mais valioso: seus desejos e sonhos.

Buscamos captar as narrativas e as experiências das crianças com a produção de cinema de animação. Com isso percebemos que nossas vivências se ampliaram. Aprendemos a valorizar as coisas simples da vida, como a brisa que sopra ao amanhecer, uma ida ao cinema, ou simplesmente um caminhar. Algumas crianças vinham de perto; outras, de muito longe, necessitando de transporte escolar, caso contrário teriam dificuldades de acesso à escola. Muitas acordavam de madrugada com o frio gelado da região serrana; outras uniam esse aspecto a outro, ao caminharem por uma hora e meia para, enfim, nem chegarem à escola, mas ao ponto do ônibus que as levaria até ela. Ficaram radiantes com a ida ao cinema, para muitos, pela primeira vez.

Sairmos de uma zona de conforto foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Conhecemos uma nova realidade e nos adaptamos a ela. Sabemos, principalmente, respeitar as diferenças do cotidiano e as inconstâncias da natureza, que impedem o deslocamento de alguns alunos para esta escola; valorizar e dar importância ao nome; tornar esses alunos sujeitos efetivos da ação educativa.

A zona de conforto à qual nos referimos está diretamente relacionada às condições dadas a residentes da Região Metropolitana, como fácil acesso à internet e a recursos digitais. A maior parte desses alunos conhece-os e muitos até usufruem desses meios, mas a conexão é falha. Para quem residia na Grande Vitória, esse fato foi por muitas vezes irrelevante. Era praticamente inaceitável considerar que, em pleno século XXI, pudéssemos falar em dificuldades de acesso à internet e ao uso do computador. Essas crianças identificam-se com os recursos digitais, como os

computadores e a câmeras, mas ainda valorizam a brincadeira e suas próprias produções. Querem levá-las para casa e apresentá-las as suas famílias, assim como nos apresentar a elas.

Essas crianças, essa terra, essas pessoas, amizades que se fortaleceram e outras que aconteceram trouxeram-nos para cá. Transformações e mudanças ocorreram neste um ano de pesquisa. Hoje, aqui residindo, sentimo-nos pertencente a esse contexto campesino que cativa a cada dia em busca de valorização e de respeito nas singularidades e pluralidades que cercam uma educação de qualidade.

Esta obra é mais que um mero resultado. Representa aprendizado, experiência, vivência, afetos e sentimentos inenarráveis. Mais que um filme de animação, marcas se eternizaram. Fomos envolvida por alegria, carinho e companheirismo. Aprendemos mais que ensinamos. Aprendemos que somos nós, os adultos, que complicamos a vida. Tudo é tão lindo e fácil nesse mundo de infância!... Imaginamos, criamos, vivemos... Vivemos momentos sensacionais!

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação para a mídia: a televisão como instrumento pedagógico e objeto de estudo. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

ANDRADE, Cláudia Cristina. Formas de olhar: atenção e dispersão na relação entre criança e televisão. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4551--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

ASSUNÇÃO, Alyson Brito. Poéticas fílmicas contemporâneas: a polêmica do filme pós-moderno. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. [Transversalidades nas Artes Visuais]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/cpa/alysson_bruno_martins_assuncao.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

BARATA, Danilo. Algumas palavras sobre a arte do vídeo. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. [Transversalidades nas Artes Visuais]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/cpa/danillo_barata.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. São Paulo: SENAC, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Conviver, aprender e ser recíproco. In: **Educação do campo**. Vitória: Neaad/UFES, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Educação como “experiência”: uma narrativa sobre formação de professores. In: MAGRO, Adriana; CORASSA, Maria Auxiliadora; REBOUÇAS, Moema Martins (Org.). **Multiplicidade e diversidade**. Vitória: Edufes, 2007.

_____. Parecer de Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: 2013.

CIAVATTA, Maria. “O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Teoria e Educação no labirinto do capital. Petrópolis, Vozes, 2001.

COELHO, Raquel. **A arte da animação**. São Paulo: Formato, 2004.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Cardoso Oliveira. Atenção e criação de significados no cinema: espectador e prática social. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19, 2010, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2010. [Entre territórios]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/marla_cardoso_oliveira_cunha.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. São Paulo: Sem Fronteiras, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 1.º ago. 2011.

EMERSON, Caryl. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Org.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

ESPÍRITO SANTO. Relatório de Trabalho. Consultoria Educação do Campo. Vitória: SEDU, 2008.

FANTIN, Mônica. Produção cultural para criança e o cinema na escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1760--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

FERRAZ, Maria Eloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Daniel Peixoto; PRADO, Gilberto. O processo criativo em meios digitais: uma metodologia de análise. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. [Transversalidades nas Artes Visuais]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/cpa/daniel_peixoto_ferreira.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; CALIARI, Rogério. **Introdução à educação do campo**. 2008. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

FONTANELLA, Geci de Souza. **Cinema de animação**: um recurso pedagógico em desenvolvimento. 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006.

FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema de animação**: um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Suline, 2011.

FRESQUET, Adriana Mabel. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

GOMES, S. A. **Metodologia de ensino do cinema de animação**. Rio de Janeiro: EBA-UFRJ, [200-?].

GUIMARÃES, Gláucia; BARRETO, Raquel Goulart. Mecanismos discursivos: articulação de linguagens na TV. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível

em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-2733--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e Produção de Conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KLUG, Alessandra. Yu-gi-oh! o filme: o desafio da cultura de massa no ensino da arte - proposta para criação de instrumento de mediação e análise. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 16, 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2007. [Dinâmica Epistemológica em Artes Visuais]. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/060.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

KOHL, Marta. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

LOPES, Ana Elisabete. Animação de imagens: uma nova interface entre a fotografia e os meios digitais na produção de narrativas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 16, 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2007. [Dinâmica Epistemológica em Artes Visuais]. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/065.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

LOUREIRO, Robson. Educação e cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Parecer de Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória:2013.

MACEDO, Nélia Mara Rezende et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: RIBES, Rita Maria; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 6. ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 2011.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinema & pós-cinema**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MARCELLO, Fabiana de Amorin. Cinema: pistas para pensar o cinema em contextos formativos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2480--Res.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

_____. Criança e cinema no exercício estético da amizade. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4226--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

MARTINS, Alice Fátima. Novas tecnologias e o ensino de artes visuais: algumas considerações. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 16, 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2007. [Dinâmica Epistemológica em Artes Visuais]. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/063.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

MARTINS, Alice Fátima; COSTA, Adriane Camilo. O cinema como mediador na educação da cultura visual. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17, 2008, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2008. [Panorama da pesquisa em Artes Visuais]. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/080.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Lendo imagens móveis: apontamentos sobre infância e adultez contemporâneas em Bob Esponja Calça Quadrada. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19, 2010, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2010. [Entre Territórios]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/rosana_fachel_de_medeiros.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2011.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de Experiência em Walter Benjamin**. Programa de pós-graduação em Filosofia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, 2008.

MIGLIORA, Rita Resende. Criança e televisão: hábitos televisivos e diálogo familiar. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4080--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Quadro a quadro: a animação no ensino da arte**. 2007. 128 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MORENO, Antônio. **A experiência brasileira no cinema de animação**. Artenova, 1978.

OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Os desenhos animados da nossa infância: relações de memória e experiência. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20, 2011, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. [Subjetividades, Utopias e Fabulações] Disponível

em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/dianni_pereira_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. **Desenhos animados e desenhos infantis**: relações de experiência e memória. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Eva A. O cotidiano na tela da TV: emergência do insignificante na esfera educacional. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

OLIVEIRA, Andreia Machado; ROSO, Mafalda; MIRANDA, Roxane. Construção de Narrativas Imagéticas Digitais. In : REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2009. [Transversalidades nas Artes visuais]. http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/mafalda_roso.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Representações do artista no território do cinema: um ensaio de análise discursiva. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19, 2010, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2010. [Entre Territórios]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/dulce_regina_baggio_osinski.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEIXOTO, Daniel; PRADO, Gilberto. **O Processo Criativo em Meios digitais**. In : REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2009. [Transversalidades nas Artes visuais]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/cpa/daniel_peixoto_ferreira.pdf >. Acesso em: 2 jul. 2011.

PILLAR, Analice. Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19, 2010, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2010. [Entre Territórios]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

_____. Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoarte. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20, 2011, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. [Subjetividades, Utopias e Fabulações]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHMIDIN, Elaine. Estudos de recepção: ensino de artes e mídias nas séries iniciais. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 16, 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2007. [Dinâmica Epistemológica em Artes Visuais]. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/082.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

PIMENTEL, Lúcia Gauvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIROLA, Maria Nazareth Bis. **Televisão, criança e educação**: as estratégias enunciativas de desenhos animados. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ROSA, Aline Nunes da; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A imagem cinematográfica e a construção de subjetividade do professor em formação inicial em artes visuais. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18, 2009, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. [Transversalidades nas Artes Visuais]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/aline_nunes_da_rosa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ROURE, Glacy. Cinema, educação e psicanálise: uma questão de transmissão. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. [GT 16 Educação e Comunicação]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3724--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

RICHTER, Sandra. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999 (p. 180-198).

SANTOS, Luiz Carlos dos; SILVEIRA, Luciana Martha. Aspectos culturais da transparência da luz em algumas imagens do cinema. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19, 2010, Cachoeira, BA. **Anais...** Cachoeira: ANPAP, 2010. [Entre Territórios]. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/luis_carlos_dos_santos.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2003.

Sarmento, M. J. & Barra, S. M. (2006, julho/dezembro). Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a Seis*, 14. Acessado em 20 de setembro, 2009, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/viewArticle/1776>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, [2005]a.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 78,2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. (2005)b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1.º ago. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação social e activa das crianças**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, [200-?]. Disponível em

<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/02.%20Inf%E2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>

SCHLESENER, Helena. **O mundo da criança em alguns escritos de Walter Benjamin**. Disponível em:

<<http://www..nedef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=artigos>>. Acesso em: 1.º ago. 2011.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério; [et al]. **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória - ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 154 p.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, Celí Zulke. **PRONACAMPO**: disputa de projetos no campo. Bahia: Ed. da UFBA, 2012.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação**: três experiências na sala de aula. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILAÇA, Sérgio Henrique Carvalho. **Inclusão audiovisual através do cinema de animação**. 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em Artes / Arte e Tecnologia da Imagem) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WERNECK, Daniel Leal. **Estratégias digitais para o cinema de animação independente**. 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de

Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

OBRAS CONSULTADAS

BENDAZZI, Giannalberto. **Cartoons**: one hundred years of cinema animations. Eastleigh UK: John Libbey Publishing, 2006.

BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2011.

BERGAN, Ronald. **Ismos**: para entender o cinema. São Paulo: Globo, 2010.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (Org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

CUNHA, Susana Range Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DRAGO, Rogério; PASSAMAI, Maria Hermínia; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Projeto político pedagógico da educação do campo**. Ano. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/caderno_PPP.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

KONTOPODIS, Michalis. **Culture and emerging educational challenges**. Berlin: Docupoint Magdeburg, 2009.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: EDUSP, 1993.

_____. **Arte e mídia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MANNONI, Laurent. **A grande arte da luz e da sombra**: arqueologia do cinema. São Paulo: SENAC, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **A língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELO, João Batista. **Lanterna mágica**: infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de; D'ANGELO, Martha (Org.). **Walter Benjamin**: arte e experiência. Rio de Janeiro: Nau EDUFF, 2009.

PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PASTE, Rosana. **Vídeo**. Vitória: UFES,Nea@d, 2011.

PERNISA JÚNIOR, Carlos; FURTADO, Fernando Fábio Fiorese; ALVARENGA, Nilson Assunção (Org.). **Walter Benjamin**: imagens. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SHAW, Susannah. **Stop motion**: técnicas manuais para animação com modelos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

TAYLOR, Richard. **The encyclopedia of animation techiques**.: Focal Press, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A família vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WILLIAMS, Richard. **The animation survival kit**. London: Faber and Faber, 2001.

WITHROW, Steven. **Secrets of digital animation**. Mies, Switzerland: Rotovision SA, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

DIVULGAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

DIVULGAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

Eu, _____, brasileiro, estado civil _____, profissão _____, portador da Cédula de Identidade RG n.º _____, inscrito no CPF sob n.º _____, residente na Rua _____, n.º _____, Domingos Martins-ES, responsável pelo menor _____, estudante do _____ da EMEF “Santa Isabel”, situada na Av. Principal, n.º 285, Centro, Domingos Martins-ES – Cep: 29.260-000, **AUTORIZO** o uso da imagem e da voz bem como a transcrição de depoimentos do menor acima citado, em todo e qualquer material, entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, a ser utilizado no trabalho acadêmico – *Dissertação, da aluna **Thalyta Botelho Monteiro**, matrícula 2011130039*, sob responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste, do PPGE/UFES.

As imagens e vozes concedidas serão destinadas à produção desta pesquisa, sob a forma de dissertação e/ou de artigos acadêmicos que abordem o tema educação em suas diversas modalidades, e seu uso não terá fins lucrativos.

A presente autorização, concedida gratuitamente, abrange o uso da imagem e da voz, conforme acima mencionado, em todo o território nacional e no exterior, tendo a Educação como eixo norteador.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções CNS n.º 196/96 e CFP n.º 016/2000, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02(duas) vias de igual teor e forma.

Domingos Martins, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável

Thalyta Botelho Monteiro,
Mestranda em Educação.

APÊNDICE B

EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE

DESENHO ANIMADO

Cara família,

Sou Thalyta Botelho Monteiro, pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Faço pesquisas relacionadas à utilização do desenho animado na educação. Assim sendo, venho prestar esclarecimentos sobre esse meu trabalho e também pedir seu consentimento para que a turma de seu/sua filho(a), sob regência da professora Kátia, participe de uma pesquisa acadêmica que estou desenvolvendo na Instituição acima citada, cujo objetivo é observar o comportamento das crianças nos momentos em que assistem a desenhos animados ou os produzem.

Conhecedora da importância da família para o ambiente escolar e com vistas a elaborar um bom trabalho, peço sua colaboração no sentido de autorizar-me a usar a voz e a imagem de seu/sua filho(a) como parte integrante desta pesquisa acadêmica.

A pesquisa acontecerá nas aulas de Artes ministradas pela professora Rebeka Carvalho Bringer, às quartas-feiras, na turma do 2.º ano da EMEF “Santa Isabel”, visto que o foco acadêmico do estudo são as linguagens visuais.

O desenho animado está imerso no mundo da criança, juntamente com o uso das tecnologias existentes tanto em sua casa quanto na escola que ela frequenta. Assim sendo, as experiências demonstradas em sala de aula serão relatadas em minha dissertação de mestrado e, quiçá, nos futuros trabalhos desenvolvidos por mim e/ou pela escola quando for retratar o uso do desenho animado na educação.

Autorizada pela EMEF “Santa Isabel”, conto com sua colaboração.

Atenciosamente,

Thalyta Botelho Monteiro

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS CRIANÇAS

Artefatos tecnológicos da turma de 2.º ano do ensino fundamental pertencentes à pesquisa de mestrado de Thalyta Botelho Monteiro.

Nome da Criança: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F Data de Nascimento: ____/____/____

Tem em casa:

1 – Computador/Notebook

- () Sim
() Não

2 – Câmera fotográfica

- () Sim
() Não

3 – Filmadora

- () Sim
() Não

4 – Acesso à internet

- () Sim
() Não

5 – Aparelho de DVD

- () Sim
() Não

6 – Televisor

- () Sim
() Não

7 – TV a cabo

- () Sim
() Não

8 – Telefone fixo

- () Sim
() Não

9 – Telefone celular

- () Sim
() Não

10 – Tablet

- () Sim
() Não

Sobre o uso do computador:

11 – Utiliza o computador?

- () Sim
() Não

12 – Utiliza o computador com internet?

- () Sim
() Não

13 – Gosta de assistir a desenhos animados / filmes de animação?

- () Sim
() Não

14 – Com que frequência?

- () Uma vez por semana
() De duas a três vezes por semana
() De quatro a cinco vezes por semana
() Todos os dias

Sobre Desenhos Animados / Filmes de Animação:

15 – Onde assiste?

- Em casa
 Na casa de colegas

- Sim
 Não

16 – Como assiste?

- Pela TV
 Pelo computador
 Por DVD

22 – Manuseia *software* de animação como o *Dragonframe*?

- Sim
 Não

17 – Quando usa o computador costuma

- Ver fotos
 Ver vídeos
 Jogar
 Escrever
 Acessar a internet

23 – Antes do “Projeto de animação”, já havia criado algum brinquedo óptico?

- Sim
 Não
Caso sim:
 Taumatrópio
 Zootrópio
 Flipbook

18 – Antes da visita ao Cine Metrópolis já esteve em outro cinema?

- Sim
 Não

24 – Antes de participar do “Projeto de Animação” realizado na escola, já havia produzido alguma animação?

- Sim
 Não

19 – Sabe manipular câmera fotográfica?

- Sim
 Não

20 – Sabe utilizar filmadora?

- Sim
 Não

21 – Manuseia *software* de edição de vídeo como o *Movie Maker*?

Quer fazer algum comentário?

APÊNDICE D - DVD ANIMAÇÃO GERAL

Caro leitor, você receberá com este texto um DVD com a animação “Animação geral” e o *making of* da produção.

Encaminhamos também o endereço eletrônico do vídeo postado na Internet:

<http://www.youtube.com/watch?v=FcHk8GmVnH8&feature=youtu.be>

ou

<http://www.quadroquadroanimado.blogspot.com.br>

APÊNDICE E - DO LADO DE FORA DA ESCOLA: DENTRO DO CINEMA

O presente artigo corresponde as narrativas e experiências das crianças. Estas ocorreram posteriormente ao lançamento do DVD “Animação Geral”, não integra-se ao corpo da dissertação em virtude do término da pesquisa em dezembro de 2012 e defesa em maio de 2013.

As narrativas aqui mencionadas incorporam dois encontros: Um para convite para a defesa de mestrado e o outro no dia da defesa. No entanto, antes de relatarmos nossas novas experiências é necessário dialogar com o corpo da dissertação e os fatos a ela ocorridos.

O ano letivo de 2012 proporcionou muitos encontros, aprendizados e ações animadas. Junto às crianças da EMEF “Santa Isabel”, localizada no município de Domingos Martins-ES, pesquisamos o cinema de animação e suas tecnologias explorando ainda a utilização e prática dos brinquedos ópticos mecânicos e assim criamos a animação nomeada de “Animação Geral”.

“Animação Geral” é constituída de três animações que abordam a infância e seu ato criador por meio de seus desejos e possíveis realizações, além da representação do seu cotidiano. Apresentam ainda as experiências compartilhadas e acumuladas tanto na escola quanto em seus meios: família, amigos, igreja entre outros.

Em meio as narrativas dispostas na dissertação, a respeito de suas produções, os alunos mencionam o desejo de visualizá-la na tela do cinema e na TV. Motivadas por esta vontade oportunizamos a exibição da animação junto ao Cinemetrópolis. Assim, foi marcado um encontro para disponibilizar o convite da apresentação da dissertação no mesmo local e horário da exibição. Para este evento comunicamos a escola e logo aos familiares e assim um encontro para fazermos o convite formalmente as crianças parceiras da pesquisa.

Ao chegarmos, Rebeka e eu⁹⁷, fomos recebidas com palmas e gritos das crianças. Investigamos com os alunos o motivo de nossa presença, visto que os mesmos aguardavam ansiosos nossa presença⁹⁸. Iniciamos os questionamentos:

- O que estamos fazendo aqui ehin? Nem é o horário da aula de vocês? Disse Rebeka.
- Agente vai fazer outro filme! Exclama Adrielly
- E vocês queriam fazer outro filme?Pergunta Thalyta.
- Sim! Respondem as crianças
- A câmera e o not está aqui! Argumenta Adrielly
- Mas está faltando os computadores, as outras câmeras, a massinha... diz Kaiki e Joilson

As crianças iniciaram uma série de suposições a respeito da minha presença.

- Ela (Thalyta) vai voltar. Diz Reinam
- Vamos fazer outro filme. Menciona Adrielly
- E a gente vai atravessar a parede de novo? Menciona Letícia
- Vamos entrar na lixeira? Eu quero ser apagada com a borracha. Relata Adrielly.
- Um filme que a gente ia apagando a gente com a borracha, completa thainara.

Após diversas ideias para a construção de um novo filme iniciamos um estímulo as memórias, afim de lembrarem e estabelecerem relações com a experiência vivida. Narraram os procedimentos técnicos e as situações ocorridas como a troca de ideias, as discussões em virtude da escolha de temas, nomes e personagens, a gravação do áudio, a construção dos brinquedos ópticos, os trabalhos em grupo e o dia do lançamento do DVD.

⁹⁷ Thalyta Botelho Monteiro, pesquisadora.

⁹⁸ Rebeka é professora efetiva de Arte da EMEF Santa Isabel e leciona a disciplina com os alunos, no entanto, eu, não comparecia a escola até então.

Nos diálogos sobre suas memórias os alunos lembraram de suas narrativas a respeito da exibição da animação na escola, onde sugeriram a compra de ingressos, pois entendiam que o processo de criação da animação havia dado muito trabalho. Por meio dessas lembranças questionamos as crianças sobre o local que gostariam que suas produções fossem exibidas.

- Na internet; diz Kaiki
- Na TV; comenta Thacila
- Vocês falaram de um outro lugar também. Relata Thalyta.
- No Cinema! Resposta de várias crianças.

Ao confirmamos que a animação seria exibida no cinema onde viram anteriormente uma outra animação as crianças ficaram em silêncio... onde Rebeka indagou:

- É essa a novidade que iríamos contar! Vocês não gostaram?
- No cinema! Exclama Daniela
- Legal... DizJoilson.
- Estou de queixo caído tia! Exclama Kaiki.
- E nós vamos ver? Pergunta Thainara.
- Sim! Por isso viemos aqui. Para contar a novidade pra vocês e chamá-los para ir ao cinema. Responde Thalyta
- Nossa! Caraca! Que legal! Vou contar pra todo mundo! Mencionam várias crianças.
- E depois vai passar na TV? Pergunta Thacila.
- Não, ainda não. Respondem as professoras sorrindo
- aaaahhhhhh! Mais seria bem legal se passasse todo dia na TV.
- A gente vai ver o nosso filme naquela telona? Pergunta kamily
- Sim. Responde Thalyta
- [...]
- E vai poder levar alguém?
- Sim. Provavelmente um responsável para acompanhá-los. Mas teremos que ver as vagas no ônibus...

A professora Rebeka menciona que quatro novos alunos compõem a turma e que os mesmos não sabem do projeto que foi realizado quando interrompida por Thainara que diz: “por isso a gente queria fazer outro filme”.

Quando interrompida por Kaiki:

- Agora a gente está chique! Diz Kaiki.

- Nosso filme vai passar no cinema! Complementa Paulo

Aparecida, professora substitua e mãe de Joilson fala sobre a produção das crianças:

Eu estou maravilhada! A alegria e o prazer que ele apresentava em casa a cada aula [...] E a produção que eles fizeram foi realmente apaixonante.

A fala de aparecida levou um sorriso no rosto das crianças e no meu. Após os elogios que fez a turma pela produção mencionamos também o encantamento dos funcionários do cinematópoles sobre a criação dos alunos, visto que a princípio, imaginaram que “Animação Geral” fosse produzida por adolescentes. O projetista do metrôpoles relatou a respeito da criatividade e tecnicidade dessas crianças, algo que estaria além de sua faixa etária.

Os comentários fizeram com que as crianças se agitassem e iniciassem um debate sobre a ida ao cinema para verem sua produção.

- Eu vou dormir na casa da minha madrinha. Ela mora em Vitória. Vou chamar meus primos também e vou contar pra muita gente que meu filme vai passar no cinema onde vi a animação da Samy⁹⁹.

⁹⁹ Animação que conta a história de uma tartaruginha que foi exibida no cinemetropolis ao fazermos uma visita pedagógica.

Com a fala de Kaiki, as outras crianças começaram a falar ao mesmo tempo sobre quem convidariam para prestigiá-las.

Joilson nos questionou sobre a postagem do filme na internet e Dudu complementou:

- Eu vou pedir minha mãe pra gravar outro (DVD) por que eu e o Vinicius vemos quase todos os dias. E eu quero que meu pai veja.
- Será que muita gente vai ver o nosso filme? Menciona Kamily
- Se ele ta na internet!? Pergunta Joilson
- qualquer um vai poder ver! Completa Felipe
- Eu vou levar meu primo, diz Vinicius.

[...]

- E será que um dia via passar na TV? Diz Thacila
- Ele está na internet. Comenta Rebeka
- O tia vai que a Dilma vai lá e vê e manda passar na TV!? Exclama Kaiki que continua:
- Será que vai passar lá naquele lugar que faz filme e tem um monte de artistas? Como é que é o nome? Ud... uld... Thainara relata
- Holliwold ?Pergunta Aparecida.
- É! Eles fazem um monte de filmes lá.

O contato com essas crianças, antes da defesa, possibilitaram memórias, trocas de experiências e um reencontro norteadado de afeto que fortaleceu-se ainda mais no dia da apresentação quando adentraram o cinema e tomaram sés lugares bem na primeira fila.

Em meio a flash, fotografia e filmagem estas crianças assentaram-se para assistirem a sua produção. Na penumbra, a projeção de sua animação composta a choro de mães e professoras, sorrisos das crianças que cantavam baixinho sua trilha sonora. Ao término muitos aplausos. E, a pedido da

professora Gerda¹⁰⁰ levantaram-se e receberam mais aplausos. Cada um pode apresentar-se. Dos autores estavam Adrielli, Kaiki, Kamilly, Maria Victória, Letícia, Eduardo, Vinicius, Carlos Eduarło, Carlos Felipe e Joilson todos acompanhados por algum responsável, sendo que Kaiki convidou ainda a madrinha que é residente em Vitória. A mesma me procurou para relatar a emoção e ansiedade que sentia anterior a exibição e o orgulho pós.

No momento da apresentação das crianças, Gerda passou despercebida por uma das crianças, onde esta, Joilson, levantou-se e identificou-se também como autor da animação.

Thainara lembrou ainda da autoria de outros colegas que naquele momento não encontravam-se ali por não estarem estudando mais juntos ou por não terem podido comparecer.

Após a exibição, as crianças realizaram um piquenique no gramado da Universidade. Ali trocaram memórias sobre o que e como fizeram o desenho animado e a felicidade que sentiam por ali estarem.

As crianças estão tão felizes e comentaram sobre o que fizeram, como fizeram e como produziram a animação. Falaram comigo que deu muito trabalho, relata Valéria Fadini¹⁰¹

Em conversas posteriores com a diretora Eliana de Deus, a mesma relatou que as crianças passaram semanas falando da experiência em ver a própria produção no cinema.

Essa experiência marcou eles profundamente. Eles ficaram semanas falando disso. Vão levar isso pro resto da vida.

¹⁰⁰ Orientadora desta pesquisa

¹⁰¹ Estudante do mestrado em educação que auxiliou no piquenique

Essa experiência marcou-me também. Foi uma troca de afetos numa tentativa e busca de novos reencontros.

A pesquisa não termina por aqui, pois estas crianças incentivaram-me ainda mais por uma busca de novas possibilidades com a animação de imagens, visando a criança e suas diversas proposições, em seus diferentes meios e ações. Uma busca incessante por esse mundo “mágico” da animação.