



5119 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT16 - Educação e Comunicação

ESCOLA, MÍDIA E CINEMA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO COM AS CRIANÇAS  
Karine Joulie Martins - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### **Escola, mídia e cinema: construindo espaços de participação com as crianças**

**Resumo:** Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa que analisa as possibilidades de oficinas de cinema despertarem novas formas de participação em escolas públicas. A escola e a mídia têm escassa oferta de espaços de participação para crianças, especialmente quando se trata de contextos periféricos. Ainda assim, considera-se a escola um espaço de permanente transformação por conta dos diferentes sujeitos que a constituem, portanto com potencial para novas experiências. A partir dessa perspectiva, o percurso metodológico se deu através de uma pesquisa-intervenção com oficinas de cinema fundamentadas na mídia-educação e na metodologia de Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) realizadas em duas escolas de comunidades periféricas de Florianópolis/SC. A partir de gestos, falas e das imagens produzidas por crianças ao longo de 12 encontros, foi possível perceber que o espaço destinado a expressão por meio de uma nova linguagem, que considere aspectos da cultura infantil, faz emergir novas relações com os sujeitos e espaços da escola.

**Palavras-chave:** Infância. Escola. Mídia-Educação. Cinema e Audiovisual. Participação.

#### **Introdução**

Apesar de haver uma preocupação que paira sobre o discurso oficial, registrado em documentos como Declaração dos Direitos da Criança (ONU - Organização das Nações Unidas, 1959) ou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a garantia dos três “pês” – provisão, proteção e participação – é definida por inúmeros fatores que fazem com que as condições da/para infância sejam diferentes em cada lugar. Em situações em que os direitos de provisão e proteção não podem ser garantidos plenamente, o direito à participação é ignorado ou minimizado, mesmo na escola e no seu território.

Conforme Sarmento et al. (2007) o discurso que se refere às crianças as define como “desprovidas de vontade ou racionalidade próprios e como portadores de imaturidade social” (Id., 2007, p. 187). O que acaba gerando hierarquizações sociais entre o potencial de exercício da cidadania das crianças, jovens e adultos e quando são ofertados espaços participativos para as crianças, eles têm um baixo impacto na sua realidade. Ainda assim, a viabilidade da participação das crianças nos seus espaços de socialização, família, escola, comunidade e nas mídias, pode ter consequências na construção da sua identidade individual e, principalmente, na sua formação enquanto cidadã.

Partindo desse quadro, propomos reflexões que aproximam processos de produção audiovisual baseados na mídia-educação, com foco na linguagem cinematográfica, entre crianças na construção de espaços de participação dentro da escola. Para tanto, é lançado olhar sobre o recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação que teve como objetivo analisar as possibilidades de oficinas de cinema despertarem novas formas de participação de crianças e jovens em escolas de comunidades periféricas. Trata-se de uma investigação qualitativa por meio de pesquisa-intervenção que ofereceu oficinas de aproximação com cinema para crianças e jovens de duas escolas em comunidades vizinhas. Sendo que, nesse texto, serão destacadas experiências com um grupo de 11 crianças, de 08 a 11 anos de idade.

A primeira parte do texto traz referenciais teóricos para discussão acerca da infância (KRAMER, 2007; BENJAMIN, 2009; CORSARO, 2011), dos espaços de socialização da criança, em especial a escola (BELLONI, 2009; ARENDT, 2014; VALLE, 2014) e em seguida, a mídia (SODRÉ, 1999; BELLONI, 2007, 2009; MACHADO, 2007; JENKINS, 2008; MENDES JR, 2010) e a proposta da mídia-educação (FANTIN, 2011; RIVOLTELLA, 2012). Na sequência abordamos o percurso metodológico com destaque para a pesquisa-intervenção (CASTRO e BESSET, 2008; MACEDO et al., 2012), a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados – EAS (RIVOLTELLA, 2013; FANTIN, 2015) e o trabalho com cinema e educação (FRESQUET, 2013; MIGLIORIN, 2015). Por fim, elencamos algumas situações que consideramos potentes enquanto construção de espaços de participação a partir das oficinas.

#### **Aproximações com a escola**

A infância, desde que esta concepção foi formulada no século XIX, tem recebido olhares atentos do universo adulto com perspectivas que refletem a realidade social sobre a qual este universo está solidificado. Kramer (2007) constrói a ideia de infância enquanto categoria social e histórica a partir de uma revisão de autores como Ariès (1981), Benjamin (2009) e Corsaro (2011) que tratam dessa etapa da vida de cada sujeito, determinando uma “singularidade da infância” a partir de uma característica comum: a forma como a criança conhece e se relaciona com o mundo através do brincar, algo que ultrapassa o contexto na qual ela está inserida. Enquanto Benjamin (2009) fala sobre a ação de colecionar, recriar funções e transformar em brinquedos os objetos pelos adultos.

Nessa perspectiva, os processos de socialização – que desenvolvem capacidades para habilitar a criança a tornar-se um ser social – não se dão por uma via única de transmissão dos adultos para as crianças. Mas, à medida que é inserida no universo adulto a partir da família, escola, etc., as ações de colecionar, brincar e ressignificar também vão constituir uma produção cultural. Conforme Corsaro (2011) essa produção cultural da infância, interfere e altera o universo adulto presente. Para Belloni (2009, p. 61), “do ponto de vista da criança, a socialização constitui um processo de apropriação e de construção, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo”.

Para Arendt (2014) a criança é um devir humano socializado no “mundo velho” dos adultos sendo tanto uma novidade para ele quanto a potência para sua transformação. A escola é um lugar de mediação entre a família e o mundo, onde a criança vai conhecer um “mundo velho” de duas formas: o mundo protegido pelos adultos para não ser completamente alterado pela novidade, e a novidade criança protegida da nocividade de um mundo que é velho. Nesse sentido, podemos pensar a escola como uma dimensão intermediária do tempo “passado” do mundo adulto e “futuro” do mundo das crianças. A dimensão “presente” da escola é o fator determinante para a renovação do mundo, portanto as experiências que se proporcionam às crianças devem contemplar um espectro amplo de passado através do conhecimento estabelecido, mas também uma diversidade de ferramentas para a construção de um futuro.

Na escola, a ideia de transmissão do mundo velho pode ser lida como a transmissão cultural, a reprodução social e/ou incorporação do habitus[1], num processo de nivelamento entre as crianças. Este se dá através de ações pedagógicas, normatização dos corpos, comportamentos, tempos e espaços que, na maior parte das vezes, desconsideram a origem social ou aspectos culturais advindos dos outros espaços de socialização da criança. Ao mesmo tempo, justifica-se por esse “nivelamento” que a escola é “um dos principais meios de promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social” (VALLE, 2014, p. 17).

Todavia, é preciso salientar que a escola não pode ser considerada único determinante na trajetória de vida das crianças. Bourdieu e Passeron (2014) esclarecem que a falta de infraestrutura, recursos financeiros, estratégias familiares e diferenças no capital cultural, [2] fatores atrelados à origem social da criança e ao capital econômico dos pais, também influenciam na sua resposta às ações pedagógicas e até mesmo na continuidade do percurso acadêmico.

A inclusão de atividades que ultrapassam o conteúdo pré-determinado no currículo é uma forma de considerar essas diferenças de origem social. Como a fruição e produção estética através de outras linguagens como a arte, que podem proporcionar o acesso não apenas às ferramentas de produção – que em muitos contextos não é possível em outros espaços – mas também de reflexão para auxiliá-las na construção de sua identidade. Contemplar essas linguagens é uma forma de ampliar esse espaço da escola para uma dimensão mais democrática e um passo em direção à cidadania, onde as crianças têm mais possibilidades de escolha e maior diversidade nas formas de se expressar dentro do seu espectro sociocultural.

Para além da questão do acesso e produção cultural, a estrutura da escola pautada por um modelo tradicional também reduz os espaços de diálogo geracional – entre estudantes de idades diferentes e entre alunos e professores – ao passo que não dedica tempo para a interação e a escuta de questões que não sejam relacionadas ao currículo e interesses dos alunos. Nesses contextos, é menor ainda a possibilidade de se construir uma “ponte” com outras formas de organização de conhecimento que não se paute estritamente pelo livro e linguagem escrita, como encontrados nos dispositivos midiáticos e as múltiplas linguagens do contexto da cultura digital.

### **Mídias e pertencimento através da imagem**

Belloni (2007, p. 61) insere as mídias como uma esfera de socialização ao lado da escola, considerando que mesmo estas não possam substituir a intersubjetividade, criatividade e autonomia das crianças, podem fornecer conteúdos que as crianças se apropriam e reinterpretam dentro da sua cultura de pares. Para tanto, é necessário que as crianças sejam contempladas com conteúdos que representem diversos pontos de vista sobre o mundo, pautados em diferentes vivências sociais e culturais para que possam ocorrer processo de identificação e compreensão das diferenças.

No entanto, a preocupação com “coesão social” que transforma a mídia em um espaço de socialização unificador se sobressai em relação a uma oferta diversa. Muitos autores (SODRÉ, 1999, MACHADO, 2007, MENDES JR, 2010) apontam que a homogeneização de conteúdo ultrapassa suportes e formatos, criando enunciados pautados por uma linguagem simples e objetiva com um caráter de aparente imparcialidade, garantindo uma fachada de “discurso universalizante”. Para Mendes Jr. (2010), a principal consequência dessa postura midiática sobre a sociedade é o esvaziamento da esfera pública e a ocupação individual com o consumo.

Ainda nesta perspectiva, Sodré (1999) atenta para a criação de identidades visuais que se produzem/reproduzem no senso comum, transformando-se em rótulos, estereótipos ou invisibilizações de sujeitos que não se enquadram nos padrões “universalizantes” da mídia. Para o autor, esse sujeito, deixa de pertencer a uma forma de história construída no país, a história do cotidiano social e cultural do seu tempo para ser alvo de preconceito e exclusão por conta das suas características físicas ou de condição social.

O mesmo ocorre com as representações de infância nos meios comerciais, que comumente trazem uma figura branca, de classe média com referências de espaços de socialização – escola, casa, lazer – no padrão estadunidense, dominante na indústria cultural. Quando as crianças negras, indígenas, do campo, etc. não se enquadram em um dado “universalizante”, diminuem-se as possibilidades de identificação e pertencimento geradas através das imagens e tampouco são reconhecidas/convidadas a participar desse universo pelos adultos.

Como aponta Machado (2007, p. 11), as tecnologias de informação e comunicação (TICs) que geram novos formatos

de mídia, são produzidos segundo as mesmas lógicas de expansão capitalista – quando não pelos mesmos grupos econômicos – que a televisão, por exemplo. Contudo, mesmo que a representação ofertada pelas novas mídias através da internet não sejam tão distintas daquilo que já encontrávamos antes na televisão, por exemplo, o próprio acesso aos dispositivos de produção de imagens e o fluxo em rede da internet abre caminhos para narrativas de resistência, que questionam e problematizam a universalidade transmitida através dessas imagens e narrativas que se pretendem únicas.

Jenkins (2008) vislumbra nesse contexto da convergência dos meios uma tensão às grandes corporações de mídia à medida que são possíveis/disponíveis espaços de participação para as crianças e jovens com a produção, ressignificação e difusão de conteúdos. Porém, apenas o acesso aos dispositivos e referenciais comerciais já conhecidos, não são suficientes para garantir que haja um espaço qualitativo de participação e que este esteja inserido no campo da criação e da revisão do olhar sobre si mesmo e sobre o outro.

Novamente, em diálogo com autores como Belloni insistimos na escola, em especial a escola pública, como espaço de “formação para a cidadania e como meio de compensação das desigualdades sociais” (2009, p. 2). Portanto, vemos na escola um espaço possível e desejável para que seja proporcionado às crianças tanto o acesso às TICs, quanto a mediação para um uso crítico e criativo que ultrapasse seus muros e alcance outros espaços de socialização, como a família, o território e sua atividade online.

Partindo desses princípios, a mídia-educação se insere na escola com o objetivo de garantir uma educação para, sobre e com as mídias. Nessa proposta, o educador tem um papel fundamental na criação desses espaços, na ampliação de repertório das crianças para juntos produzirem novos significados. Fantin (2011) considera a mídia-educação como uma postura ativadora de capacidades de expressão e relação que podem atuar na reflexão ética e estética da forma e conteúdo disponibilizado pelas mídias, estimulando a interação e também a sua produção autoral e compartilhamento. Ainda para a autora,

A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais (FANTIN, 2011, p.28).

Para alcançar esse objetivo, a proposta da mídia-educação, conforme descreve Rivoltella (2012) concentra três aspectos: o alfabético (conhecer e se apropriar da(s) linguagem(ns), metodológico (ofertar experiências e conteúdos diversos que proporcionem reconhecimentos) e crítico (problematizar usos, conteúdos e formatos que são vinculados pela mídia). Tais aspectos estimulam a participação na criação dos próprios espaços de pertencimento e na negação/enfrentamento dos discursos universalizantes da mídia comercial.

### **A construção de um percurso metodológico com cinema a partir da mídia-educação**

São diversas as possibilidades de trabalho dentro do campo da mídia-educação. Mas, na cultura da convergência, tanto os meios de produção, suportes, linguagens e formas de consumo são comuns em diferentes meios. Para esta pesquisa foi escolhida a linguagem audiovisual. Dentro desse grande espectro que parte da gravação de imagens em movimento e sons, focamos no cinema por percebermos uma potência do seu conceito polissêmico<sup>31</sup>, da sua história e da interdisciplinaridade que permite diálogos muito aprofundados com os contextos de produção e fruição.

Autores que trabalham na perspectiva do cinema e educação (FRESQUET, 2013; MIGLIORIN, 2015; FANTIN, 2011) veem no cinema um potencial para experiências de alteridade à medida que os filmes trazem rostos e paisagens que são exteriores e estranhas a nós, constituindo uma forma de aproximação com o outro. O enredo de cada filme aparta aspecto(s) da realidade proporcionando ao público encontros com novas formas de ver e habitar o mundo. Para Fresquet (2013), essa experiência que surge com os filmes, ultrapassa a sala de exibição (ou a sala de aula) e se faz presente no contato do sujeito com as imagens do cotidiano.

A partir dessas experiências, a pesquisa sobre a qual tratamos tem como objetivo analisar as possibilidades de oficinas de cinema despertarem novas formas de participação de crianças e jovens em escolas de comunidades periféricas. Para tanto, buscamos desenvolver uma metodologia que pudesse dialogar com a realidade do território das comunidades, das escolas públicas e incluir as crianças enquanto sujeitos ativos na pesquisa, proporcionando um espaço democrático para sua expressão.

O percurso empírico foi construído a partir da pesquisa-intervenção, discutida por Castro e Besset (2008) e Macedo et al. (2012) como um meio em que o pesquisador desencadeia um processo, incluindo-se na construção de significados da experiência que propõe aos participantes. Essa metodologia demanda uma maior sensibilidade com o contexto e os participantes, sendo que suas interações e falas, bem como possíveis transformações no ambiente, são consideradas no momento da análise.

Foram realizadas intervenções por meio de 12 oficinas de aproximação com cinema para três grupos de crianças e jovens de duas escolas de comunidades periféricas vizinhas em Florianópolis. As oficinas ocorreram entre agosto e dezembro de 2016, com a participação de 25 crianças e jovens com idades entre 8 e 17 anos. Após o fim das oficinas foram realizados grupos focais com os participantes para discutir algumas questões que se demonstraram mais potentes ao longo dos encontros. Conforme esclarecemos na introdução, destacaremos aqui as experiências com um grupo de 11 crianças, de 08 a 11 anos de idade.

As oficinas foram fundamentadas na mídia-educação (RIVOLTELLA, 2009; FANTIN, 2011) no sentido de estimular a expressão crítica e criativa com, para e através da linguagem cinematográfica, promovendo a reflexão sobre temas como representação, reconhecimento e diversidade. Para contemplar as dimensões do ver, fazer e refletir, cada oficina foi planejada em três momentos em diálogo com a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) (RIVOLTELLA,

2013; FANTIN, 2015).

Baseado em experiências de aulas invertidas (*flipped lessons*) e resolução de problemas, os EAS engajam os alunos em atividades práticas e cada episódio tem uma produção e a reflexão sobre o processo. Assim, demandam um maior envolvimento dos alunos e um exercício do educador mais próximo de um mediador. Cada EAS é dividido em três momentos: preparatório, no qual é apresentado um estímulo que permita a aproximação com o tema do episódio; o operatório, quando é proposta uma atividade prática em forma de desafio lúdico; e o reestruturador, quando são retomados os momentos anteriores com objetivo de construir conceitos, refletir sobre a experiência e até mesmo, refazê-la, se o grupo ou educador/mediador achar necessário (FANTIN, 2015).

No caso das oficinas realizadas na pesquisa, o EAS tem início com a exibição de um ou mais curtas-metragens adequados à faixa etária (a maior parte, brasileiros), e uma breve discussão sobre o enredo e questões mais pontuais de comparação com a experiência das crianças. O segundo momento é dedicado a um exercício com os equipamentos de gravação (câmera, microfone e tripé) para a experimentação de aspectos pontuais da linguagem e da composição estética da imagem. Os exercícios demandam um trabalho em dupla ou em grupo e são voltados para a exploração dos espaços da escola e contato com outros alunos, professores e funcionários. Após compartilhar os vídeos gravados com o grupo, há um terceiro momento para a construção de conceitos acerca do que foi assistido e produzido, bem como para avaliar se os objetivos do encontro foram cumpridos e se há necessidade de refazê-lo.

Com esta dinâmica, cada episódio gera um produto audiovisual que, ao final de todos os encontros, podem ser editados para se transformar num filme curta-metragem para ser compartilhado com a comunidade escolar. Abaixo trazemos como exemplo a primeira oficina realizada com o grupo ao qual nos dedicamos nesse texto. O episódio/oficina tem como objetivo uma aproximação com os equipamentos, a sintetização do conceito de plano e percepção do modo como as crianças pensavam a composição das imagens a partir de suas próprias referências.

Preparatório	Oficina Câmera, Ação! Operatório	Reestruturador
Exibição do curta-metragem "O fim do recreio" (Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, 17min, 2012). No mesmo dia em que o Congresso Nacional anuncia um Projeto de Lei para acabar com o recreio, Felipe encontra uma câmera no almoxarifado da escola e faz um vídeo com os colegas mostrando a importância do momento para a infância. Discussão. Introdução aos gestos fundamentais para a produção das imagens: escolha, disposição e ataque.	Desafio "Câmera, ação!". Cada criança grava um "vídeo" (conceito de plano no 3º momento) mostrando o que os inspira na escola, assim como fez Felipe quando encontrou a câmera. Utilizar a câmera na mão e fazer um vídeo de, no máximo, dois minutos. Compartilhamento dos vídeos na sala e conversa sobre as primeiras impressões.	Conceito de plano retomando o filme e o exercício.  Reflexão sobre as escolhas que foram feitas para a produção das imagens.  Tema para discussão a partir das imagens: ação política através do audiovisual.

**Quadro 01:** Síntese do planejamento da Oficina "Câmera, Ação!".

Ao invés de seguir um modelo setorizado por funções, como é comum em um set de cinema, as propostas práticas das oficinas dão enfoque a uma experiência mais integral do fazer cinematográfico, desviando da criação de hierarquias e gerando demandas de participação em todo o processo. Estas propostas surgiram a partir do olhar sobre outras metodologias de cinema e educação realizadas em diferentes projetos no Brasil, dos quais destacamos o Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos. [4] Nesse projeto, Migliorin propõe a ideia dos dispositivos [5] como a "introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido" (2015, p. 78). Os dispositivos são pensados como regras de um jogo para que as crianças possam lidar com aspectos básicos de linguagem e composição do cinema e, enquanto isso, (re)descobrir espaços, pessoas e histórias na escola.

### Brincar de fazer cinema

As crianças participantes da nossa pesquisa eram voluntárias que conheceram a proposta da pesquisa em uma Mostra de Cinema realizada na escola anteriormente como uma forma de aproximação. Estudavam pela manhã e participavam das oficinas semanalmente durante o horário do intervalo entre a aula e os projetos de contraturno que frequentavam. A maior parte das crianças vem de famílias com empregos informais, terceirizados e salários baixos. Nem todas que possuíam *smartphone*, computador ou conexão com internet em casa.

Nesse contexto, a escola tem um papel essencial não apenas em oferecer o conhecimento estabelecido, o acesso às tecnologias, mas também para suprir demandas essenciais de alimentação e lazer. Mesmo que nesse caso se trate de uma escola pequena (na época tinha 220 alunos), que contempla apenas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, acaba se tornando um espaço seguro e de grande afeto pelas crianças. Após o 5º ano, as crianças precisam utilizar transporte coletivo para ir estudar em escolas de bairros mais distantes.

Tratando-se dos espaços de representação e participação entre as crianças, é importante considerarmos as relações que foram estabelecidas na escola, com atenção maior para aquilo que tange o reconhecimento de si e do outro enquanto produtores de cultura. A partir dessa interlocução foram criadas quatro categorias para análise: (a) apropriação da linguagem e técnica – referente às aptidões necessárias para operar os equipamentos e realizar os exercícios propostos com autonomia; (b) reconhecimento nas imagens – diz respeito à reflexão crítica acerca dos filmes exibidos e imagens produzidas pelo grupo; (c) relações construídas no grupo – sobre a interação, acolhida e participação nas oficinas; e (d) relações construídas e/ou modificadas na escola – abordando interações com sujeitos e espaços da escola, para além do

grupo.

Divididos entre essas categorias, falas, gestos e atitudes das crianças foram analisados com base no diário de campo, transcrições de áudio dos encontros e dos grupos focais e imagens/vídeos produzidas ao longo das oficinas. Em se tratando do grupo das crianças ao qual nos dedicamos neste texto, elencamos a título de exemplo algumas situações específicas que tratam do diálogo entre essas categorias e podem nos auxiliar a pensar sobre as possíveis formas de se construir espaços de participação.

### **A apropriação do foco “que deixa bonito”**

As duas sequências a seguir são extraídas do diário de campo em momentos distintos referente à forma como as crianças se apropriam da função do foco da lente da câmera. O primeiro surge na oficina “Câmera, Ação”, cuja proposta prática consistiu em gravar um “vídeo” sem direcionamento técnico para apresentar o que inspirava as crianças na escola, já o segundo na oficina “Decupagem e edição” na qual todo o material gravado ao longo dos encontros foi revisto.

Ciça[6] (9) foi a última a pegar a câmera e não me deixou explicar para que serviam os botões e anéis da lente. Recebi um ‘mas eu já sei’. (...) No final do plano, ela direciona a câmera a uma parede pintada de tinta preta onde as outras meninas escrevem recados com giz, ela mexe no anel do foco e fala ‘ó sôra, aqui deixa bonito, né?’ (...) Assistindo ao plano que fizera, quando as marcas de giz entram em foco, Ciça responde a sua própria pergunta: ‘Deixa bonito mesmo’ (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2016 – Oficina Câmera, Ação!).

Então, mostrei os três planos que o Renã (10) gravou de mim na Oficina “Ponto de Vista” e perguntei se entraria no filme. Recebi de pronto um “não” como resposta. Questionei o motivo. Naty (8) respondeu: ‘tá feio, sôra, meio borrado’. Kevinho (10) completou: ‘tá sem foco’ (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2016 – Oficina Decupagem e Edição).

“Deixar bonito” enquanto a nitidez obtida com o foco da lente foi a forma que Ciça encontrou, resignificando suas experiências estéticas anteriores, para nomear no primeiro encontro, um aspecto da fotografia que não conhecia. Benjamin (2009, p. 92) fala sobre a coleta dos “objetos esquecidos” pelos adultos, que são resignificados através dos atos de colecionar, imaginar e brincar, subvertendo funções, ordens e padrões, construindo assim sua própria forma de se apropriar da técnica. Logo as crianças passaram a reivindicar a função de “tornar as coisas bonitas” e no momento de rever todos os vídeos dos exercícios, as crianças utilizaram essa questão, dentre outras, para descartar material que não deveria aparecer enquanto produção das oficinas.

### **Reconhecer-se na tela**

Os exercícios propostos nos momentos operatórios dos EAS tinham um caráter lúdico, que estimulavam a aproximação do tempo da oficina com o tempo de brincar na escola. Ao mesmo tempo, trazem um diálogo com a prática documental de promover encontros com a realidade. Nessa perspectiva surge a possibilidade de falar com/sobre o outro, também construindo uma representação sobre si mesmo e ocupando a tela. Sobre a percepção desta dimensão pelas crianças, elencamos uma situação que surge no momento reestruturador da Oficina “Cores e Texturas” cuja proposta foi trabalhar com planos detalhe,[7] para coletar cores e texturas do espaço.

Para iniciar uma conversa sobre as cores e texturas nas imagens, coloquei novamente os planos detalhes que Julie (8) havia filmado na horta das framboesiras, lugar preferido da turma. Enquanto a câmera passeia pelas mãos cheias de frutinhas, pelas folhas e espinhos dos arbustos, ouvimos uma discussão, sobre quem merecia as frutinhas que Renã (10) havia colhido. Eu abaixei o volume e comecei a falar. Então Naty (8), que é muito tímida e pouco fala no grupo, interrompeu: ‘ô sora, deixa, a gente quer ver nosso filme de novo’ (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2016 – Oficina Cores e Texturas).

Compartilhar a mesma tela que os filmes “profissionais” que assistíamos no momento preparatório trouxe uma dimensão de seriedade para o jogo e era sempre um momento esperado. Vez ou outra as crianças participavam duplamente da imagem falando consigo mesmas e com os colegas na tela. Em outra situação, nesse mesmo grupo, quando exibimos imagens de um breve jogo de futebol encenado, as crianças “vibram como se estivessem assistindo a uma partida de dois times consagrados, inclusive comemoram junto com o vídeo: ‘olha o gol, GOOOOOOL!’, ‘Que golaço!’” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016 – Oficina Câmera, Ação!). Esse reconhecimento é extremamente importante quando falamos de crianças que, conforme tratamos anteriormente, são excluídas dos “padrões universais” que a mídia impõe.

### **Partilha de saberes**

Outra situação que destacamos é um exemplo de partilha de saberes fora do grupo. Desde o início das oficinas, algumas crianças demonstraram maior interesse e logo aprenderam a manusear os equipamentos, então foi incentivada a postura de colaborar com os colegas que não ainda tinham domínio. Nesse caso, durante o exercício, a relação foi estabelecida com adultos: a diretora da escola e uma professora:

Nicky (9) resolveu que ia filmar um adulto. Entrou na secretaria para convidar a coordenadora pedagógica, mas viu a diretora e propôs a ela, explicando todo o procedimento como se fosse uma cirurgia: “Primeiro a gente escolhe a altura no tripé aqui, daí a gente fecha, depois coloca a câmera no tripé, daí que a gente liga aqui e tira a tampa. Daí você fica aí longe, a gente olha aqui (no visor) e faz o foco. Eu falo ação e gravo 10 segundos. Depois você vem mais perto e eu faço de novo. Depois você vem mais pertinho ainda e eu vou gravar de novo, daí é isso” (...) Enquanto estávamos no corredor, a professora responsável pela horta - nos observava. Mia (11) queria filmá-la, mas ela estava com vergonha. Então, propus que Janaína filmasse Mia. A professora não sabia mexer na câmera, Nicky prontificou-se a explicá-la como fez com a Cláudia (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2016 – Oficina Ponto de Vista).

Essa breve “inversão” de papéis na partilha de saber demonstra a efetividade da potência já reconhecida por Fresquet (2013) quando fala em dissolução de hierarquias do modelo tradicional escolar frente às experiências com cinema. Para a autora o trabalho com cinema na escola valoriza outras dimensões que não estão contempladas numa formação geral. Diante da tela e do visor da câmera, cada um vai trazer suas vivências - que sejam técnicas ou afetivas. De todo modo, não existe uma dicotomia de certo/errado, mas posturas que podem ser assumidas na mediação de experiências estéticas de modo a estimular ou não determinado forma de se ver/produzir filmes.

Por fim, outra situação que se insere nas relações construídas fora do grupo foi a interação com uma turma do quinto ano, que estavam se despedindo da escola. Pensando numa forma de marcar a passagem que a turma teve na

escola, construímos junto com o grupo da oficina uma intervenção chamada “balões da memória”. A intervenção consistia num jogo em que três balões de diferentes cores eram jogados pela sala ao som de uma música e após alguns instantes de brincadeira, quem estivesse com um balão na mão compartilharia uma memória relacionada à escola, amigos ou professoras, dependendo da cor. Na sala, a mediação do jogo e a gravação da brincadeira e das falas foram assumidas pelas crianças participantes da pesquisa.

Mesmo com receio, por serem mais jovens, a câmera e a experiência anterior nas oficinas deram às crianças certa autoridade para mediar a ação no quinto ano. Essa postura de ampliação ou multiplicação do espaço participativo tem um grande potencial para se pensar acerca do discurso que dota as crianças de “imaturidade social” minimizando suas possibilidades de participação ativa de impacto nas decisões em seus espaços de socialização (SARMENTO et al., 2007). Porém, para que isso ocorra é necessário oferecer às crianças condições através de estratégias de mediação que respeitem sua singularidade, estimulem sua produção cultural, que ofereça escuta às demandas do contexto social, oferecendo também um repertório diverso e ampliado para que elas possam se apropriar e ressignificar.

### Considerações finais

Ao longo deste texto trouxemos questões acerca dos espaços de participação que são dedicados (ou não) às crianças durante a socialização na escola pela desconsideração da sua singularidade, origem social, capital cultural restrito e, na mídia, pela pouca ou nenhuma representação da diversidade étnica, de classe social ou contextos socioculturais não urbanos. Ao mesmo tempo, levantamos a possibilidade de pensar a mídia e as TICs enquanto forma de proporcionar uma contra narrativa e/ou imagens de resistência e questionamento às representações universalizantes da mídia comercial. Porém, esse potencial está atrelado a uma proposta que vê na escola um espaço fundamental para ser concretizado: a mídia-educação.

A pesquisa aqui apresentada tem na mídia-educação uma forma de alcançar a cidadania midiática com reverberações na escola e território, uma vez que abre espaço para tratar de aspectos das culturas dos alunos e proporciona uma ampliação de repertório tanto no sentido de propor experiências de alteridade quanto para garantir que a criança tenha imagens/narrativas nas quais possa se reconhecer enquanto sujeito ativo na sociedade. Com esse norte, o cinema foi escolhido como meio e linguagem a ser trabalhado com as crianças em oficinas para atender ao objetivo de promover transformações nas formas de participação de crianças em escolas de comunidades periféricas.

Nestas oficinas, os filmes exibidos trouxeram novas formas de ver o mundo e conhecer outras histórias, a câmera permitiu uma revisão do olhar sobre o “mundo velho” da escola e seus sujeitos, bem como a apresentação da sua própria história. E, de modo geral, trabalhar com cinema exigiu um olhar sistêmico, complexo e uma postura coletiva a partir da qual se construíram relações de escuta, negociação, consensos e aceitação do espaço do outro. No processo com as crianças, que surge como um jogo de produção de imagens, emergiram aspectos de suas culturas infantis/singularidades que foram centrais na apropriação da linguagem/técnica e criação novas estratégias de participação nos grupos e fora deles, tal como a própria brincadeira, a partilha de saberes e a criação de espaços para outras crianças.

Pensando por esta perspectiva, o processo de construção de espaços de participação, mesmo que por um curto período, tem o potencial de formar multiplicadores para ações/produções dentro e fora da escola. Mas para isso, a proposta de mediação dever ser flexível o suficiente para que as crianças possam se perceber enquanto (co)autores, compreendendo a relevância de expor as demandas da sua cultura e ouvir outras propostas, criando diálogos entre o “mundo velho” e as novas ideias para experimentação.

### Referências bibliográficas

- ARENDET, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BELLONI, M. L. **Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FANTIN, M. **Crianças, cinema e educação, além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada**, EAS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2015.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MACHADO, Arlindo. **Arte-mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MACEDO, N.M.R. et al. Encontra, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MENDES JR, W. L. **O sujeito arquiator: conflitos do discurso urbano e midiático**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

RIVOLTELLA, P. C. **Mídia-educação e pesquisa educativa**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Fare didattica con gli EAS (Episodi di Apprendimento Situato)**. Brescia: La Scuola, 2013.

SARMENTO, M.J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VALLE, I. R. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, I. R.; HAMDAN, J. C.; DAROS, M. D. (orgs.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX** (vol. 2). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

## Notas de fim

[1] Valle (2014, p. 31) esclarece que toda socialização, especialmente àquela realizada pela escola, tem em vista a incorporação do habitus: estruturas sociais incorporadas que carregam história de um campo.

[2] Capital cultural é um conceito desenvolvido por Bourdieu com o intuito de analisar a origem de diferenças sociais que se baseiam em habilidades, competências e recursos em uma cultura dominante e legitimada. Tais habilidades aumentam a probabilidade de desenvolvimento em outras esferas do capital (econômico, cultural, simbólico).

[3] O termo "cinema" pode se referir a indústria de produção, o espaço de exibição, à linguagem, teoria, experiência, entre outros.

[4] Realizado na Universidade Federal Fluminense, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a primeira edição do Inventar ocorreu durante o primeiro semestre de 2014 em 189 escolas de 27 cidades do Brasil através da figura do mediador que desenvolvia oficinas de cinema com professores e seus alunos.

[5] "Dispositivo" é um termo que remete a autores, como Foucault e Agamben, mas aqui remete-se a adaptação do conceito utilizado no documentário como as condições criadas para que sejam desencadeadas novas situações a serem registradas.

[6] Os nomes citados na pesquisa foram escolhidos pelas próprias crianças como forma de preservar suas identidades.

[7] Planos produzidos com a lente muito próxima do objeto que podem revelar seus detalhes, como texturas, que não podem ser percebidos à maior distância. No cinema é normalmente utilizado para dar importância a um objeto, ação ou parte de um todo.