

Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa¹

Narrative production in childhood, media-education and new literacies: a research path

Gilka Girardello²
gilka@floripa.com.br

Resumo

O foco do artigo é a busca de referências teórico-metodológicas de apoio à produção autoral de narrativas por crianças, em diferentes linguagens e mídias. O ponto de partida é uma pesquisa realizada junto à rede municipal de ensino da cidade de Nova York (EUA), sobre a relação entre crianças e mídias. No horizonte geral da pesquisa, estão os desafios de integrar a mídia-educação aos anos iniciais do ensino fundamental, valorizando tanto o potencial dos novos letramentos como as narrativas orais nos contextos culturais locais. Entre as referências teóricas que ajudam a elaborar o tema, estão as reflexões sobre novos letramentos a partir, principalmente, de M. Knobel e C. Lanshear.

Palavras-chave: mídia-educação, novos letramentos, produção narrativa, crianças

Abstract

This article focuses on the search for theoretical-methodological references to support the production of narratives by children in different languages and media. It is based on a study conducted in the New York City (USA) municipal public school system about the relationship between children and media. The study's broader horizon includes the challenges of integrating media-education to early elementary school grades, emphasizing the potential of both new literacies and oral narratives in local cultural contexts. The theoretical references that help to develop the theme include reflections on new literacies based mainly on M. Knobel and C. Lanshear.

Keywords: media education, new literacies, narrative creation, children

Introdução

Como podemos inspirar a autoria narrativa das crianças nas diferentes mídias e linguagens, que hoje configuram seu ambiente cultural? Essa é uma das perguntas centrais de uma pesquisa que venho realizando, e que teve uma primeira etapa durante estágio pós-doutoral, junto à rede municipal de ensino da cidade de

¹ Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (GIRARDELLO, 2011); aqui, foram incorporadas discussões presentes em trabalho apresentado no III Seminário de Grupos de Pesquisa em Crianças e Infâncias (GIRARDELLO, 2012).

² Doutora em Ciências da Comunicação, Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC

Nova York, entre 2010/2011³. Neste artigo, discuto algumas das referências sobre a criação de histórias por crianças que essa etapa da pesquisa ajudou a elaborar, tendo em vista, principalmente, as possibilidades de trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental.

O objetivo do estágio era conhecer e discutir projetos, pesquisas e debates teóricos realizados sobre o tema - o estímulo à produção narrativa infantil -, a partir do contexto multicultural da rede pública de ensino daquela cidade, a fim de contribuir para a reflexão sobre o tema na formação de professores em nosso país. Levamos em conta a presença do imaginário midiático globalizado no cotidiano das crianças e, ao mesmo tempo, buscamos valorizar as referências culturais de cada contexto regional, particularmente as narrativas orais. No horizonte teórico-metodológico mais amplo estão: a) a perspectiva da mídia-educação, em que a participação criativa das crianças na produção de textos em múltiplas linguagens é entendida como instância de reelaboração crítica das formas e conteúdos recebidos pelas mídias; b) a concepção da narrativa como forma de produção intersubjetiva, reprodução interpretativa e atribuição de significado à experiência e como espaço de autoria, diálogo e pertencimento culturais; c) a compreensão da escola como um espaço em que arte, comunicação e cultura devam se articular plenamente às formas e conteúdos do ensino curricular.

Os principais desafios político-pedagógicos e culturais que movem a pesquisa em andamento podem ser assim sintetizados: como ajudar a transformar o que já sabemos sobre a relação das crianças com a cultura das mídias, em referências e inspirações para o trabalho de ensino em sala de aula com as crianças? Como podemos integrar as propostas de mídia-educação escolar no Brasil à valorização das culturas populares? De que formas pode a escola levar em conta a vitalidade dos intensos processos de colaboração e compartilhamento entre pares que marcam a cultura infantil contemporânea e aprender com eles, de modo a qualificar sua tarefa de ensino e de construção da cidadania? Dentre as muitas possibilidades de explorar tais desafios, o recorte que escolhi foi a 'autoria narrativa das crianças', em diferentes linguagens no contexto escolar, entendida como possibilidade de participação estética, ressignificação crítica e reprodução interpretativa das múltiplas formas culturais a que elas têm acesso, desde a tradição oral local até a cultura midiática. Não foi uma escolha casual, já que a promoção e a

³ Com apoio de bolsa de Professor/Pesquisador Visitante Fulbright/Capes

escuta das histórias contadas por crianças é um dos temas de pesquisa que mais me instiga, há muitos anos (GIRARDELLO, 1998; 2009).

Alguns pressupostos teóricos foram trazidos dessa trajetória. Um deles é a noção de que a construção do discurso narrativo nas crianças e a construção que a criança faz de si como narradora são processos dialógicos. É ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias, que elas vão aprendendo a tecer narrativamente sua experiência e, ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais (GIRARDELLO, 2009). Nesse contexto, que o referencial bakhtiniano ajuda a elaborar, a 'autoria' é entendida como uma prática de construção textual em diálogo com o mundo, na qual o sujeito se responsabiliza por seus pensamentos, sentimentos e ações, como afirmam Tappan e Brown (1991): "A autoria é possibilitada e encorajada pela reflexão de cada um sobre sua própria experiência no processo de narrar uma história" (p.182), e não apenas se expressa por meio da narrativa, mas também se desenvolve por meio dela, já que, como diz Ricoeur (1995), "contar é [...] ao mesmo tempo eleger e excluir" (p.133). Ao lado dessa dimensão crítica e reflexiva da autoria narrativa, considero também o valor de sua dimensão poética – no sentido mesmo de criação inventiva, presente no termo *poiesis*. Outro pressuposto teórico é a concepção cultural de imaginário de Michel Maffesoli, a partir da qual, quando falo em um "imaginário midiático", me refiro à atmosfera ou matriz que está presente no amplo sistema de textos, imagens, processos e configurações que caracterizam a cultura das mídias, hoje amplamente apoiada pelas tecnologias digitais. Outra noção preliminar que auxilia a compreensão de como os processos e produtos das mídias são lidos e ressignificados pelas crianças, é a concepção de imaginação de Paul Ricoeur (1978), que a vê como um espaço intersubjetivo de ensaio e interpretação, de produção de significados e de apropriação.

Do ponto de vista da relação entre comunicação, educação e cultura, as principais buscas que nos servem de bússola são: refletir sobre a condição da infância na sociedade brasileira contemporânea, em termos dos seus direitos à imaginação criadora e à participação na produção cultural; articular a relação entre cultura 'para' a criança e cultura 'da' criança; promover práticas pedagógicas capazes de estimular a riqueza e a diversidade das experiências, referenciais e repertórios das crianças, no que se refere à arte, à memória, à comunicação e às múltiplas linguagens, com ênfase no laço narrativo

entre imaginação e cultura; incorporar os eixos norteadores da reflexão sobre mídia-educação e cultura das mídias na infância, ao trabalho de ensino na escola; favorecer a abertura da escola às experiências extraescolares das crianças, de forma crítica e criativa; e, por fim, estimular a autoria das crianças, particularmente na forma de narrativas orais, escritas e audiovisuais.

A escolha da cidade de Nova York para a etapa inicial da pesquisa levou em conta o seu caráter multicultural, que torna particularmente efervescente o debate das questões político-culturais ligadas à educação e às mídias, em grupos de estudo voltados, tanto à valorização da narração oral e das diferentes culturas de imigração recente, quanto à inserção crítica das novas linguagens tecnológicas nas escolas, sendo ambos os temas objeto de uma tradição de pesquisa acadêmica já bastante consolidada. No quadro da diversidade cultural da cidade, em 2010, metade dos moradores de Nova York falavam outro idioma em casa, que não o inglês; mais de um quarto dos habitantes eram estrangeiros chegados depois de 2000. Os hispânicos (principalmente dominicanos e porto-riquenhos) chegam a 27% do total de habitantes, os afrodescendentes não hispânicos somam 23%, e a população chinesa supera a de qualquer outra cidade do mundo fora da Ásia. As crianças dessas famílias de imigrantes recentes frequentam em peso as escolas da rede pública municipal.

O trabalho de pesquisa sobre as referências teóricas e estratégias pedagógicas, em circulação na rede pública de ensino, dividiu-se em três eixos temáticos, em função da interdisciplinaridade do projeto: produção narrativa escrita, produção narrativa oral/cênica e produção narrativa audiovisual/midiática. Apesar de a continuidade das análises exigir, sem dúvida, a articulação entre os três eixos, apenas o último será abordado neste artigo, em razão de sua pertinência mais direta ao campo comunicação e educação, buscando identificar algumas ideias e propostas que possam, de algum modo, enriquecer as discussões que fazemos em nossos contextos locais.

Mídia-educação e novos letramentos

As propostas de produção narrativa audiovisual que encontrei inserem-se no contexto mais amplo da mídia-educação. Vou mencionar brevemente os aspectos teórico-metodológicos desse contexto que mais me chamaram atenção, para permitir uma melhor compreensão das propostas de estímulo à criação de histórias, em meios audiovisuais e digitais, no âmbito educativo daquela cidade.

A discussão epistemológica sobre as diferentes formas de designar o que se faz no campo da relação entre educação e comunicação é tão intensa lá como no Brasil, onde, como sabemos, é comum o uso de notas de rodapé e ressalvas para explicar ‘o que’ exatamente, em cada artigo ou livro, se está entendendo por expressões como, “letramento digital”, “alfabetização para as mídias” ou “literacia midiática”. Apesar das várias décadas em que, tanto no Brasil como no cenário internacional, temos pensado, praticado e escrito no campo da relação entre educação e comunicação, esse permanece um território novo e em transformação, cuja paisagem segue sendo transformada pelas novidades culturais, tecnológicas e subjetivas que marcam a contemporaneidade. Assim, é compreensível que estejamos todos ainda tateando, em busca das melhores palavras para compreender e designar os processos que o atravessam.

Um exemplo de explicitação desse debate nos Estados Unidos é o documento de princípios básicos da *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE, 2007)⁴. O documento tem um caráter, em geral, bastante político, com destaque para os objetivos da educação para o letramento midiático (*media literacy education*)⁵, no sentido de favorecer o pensamento crítico e a cidadania ativa dos indivíduos⁶. O texto diz que “muita coisa mudou desde que o termo *media literacy* começou a ser usado”⁷ (Idem, p.3) e, por isso, propõe mudar o foco da discussão, removendo-o das mídias em si para a forma como as pessoas aprendem a pensar criticamente. A proposta é “expandir as fronteiras do campo para abarcar não apenas ‘o que’ ensinamos, mas também ‘como’ ensinamos” (Ibidem), sendo tal ênfase educativa expressa na designação ‘educação para o

⁴ Organização que até 2008 se chamava *Alliance for a Media Literate America* (AMLA)

⁵ A propósito do caráter problemático da tradução da expressão *literacy*: como a tradução lusitana *literacia* é pouco usada no Brasil, convivemos aqui com uma diversidade de alternativas no mesmo campo semântico – letramento, alfabetização, alfabetismos etc. Para a estudiosa do tema no âmbito do texto escrito, Magda Soares, a melhor tradução de *literacy* é letramento: “Onde fomos buscar a palavra *letramento*?” – pergunta ela (SOARES, 2004, p.36). E explica que ela é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da língua escrita” (ibid., p.36). E as mudanças trazidas pela cibercultura estariam configurando “um ‘letramento digital’, isto é, um certo ‘estado’ ou ‘condição’, que adquirem os que se apropriam da nova linguagem digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do ‘estado’ ou ‘condição’ – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 2002, p.151). Tal diversidade de situações discursivas justifica, segundo a autora, o uso do conceito no plural – ‘letramentos’.

⁶ Entre os autores citados como referências centrais desse documento, está o nome de Paulo Freire, assim como o de pesquisadores europeus e norte-americanos cujo trabalho tem circulado no Brasil, como Cary Bazalgette, Laura Mulvey, David Buckingham e Henry Jenkins.

⁷ As traduções dos textos originalmente em inglês são minhas.

letramento midiático' (*media literacy education*), em vez de apenas 'letramento midiático' (*media literacy*).

Uma implicação prática disso, destaca o documento, é que, assim como o letramento no âmbito do texto escrito requer tanto ler como escrever, a educação para o letramento midiático envolve tanto a análise quanto a expressão, sendo que “o mero uso das mídias na sala de aula não se constitui em educação para o letramento midiático” (Idem, p.4). Percebe-se, na formulação dos itens, a preocupação em abordar diretamente os pontos mais críticos do debate social sobre a mídia-educação. Assim, de um lado há orientações relativas às políticas de visibilidade, como, por exemplo: “[explorar] as representações, as representações errôneas e a ausência de representações de culturas e países na comunidade global”; e, ao mesmo tempo, é evidente a preocupação em rebater eventuais acusações de que a mídia-educação seria uma espécie de movimento partidário e doutrinário de acusação sistemática às mídias:

[Não se trata de] ensinar aos estudantes o que devem pensar, e sim de ensinar-lhes a fazer escolhas informadas, de acordo com seus próprios valores. (...) Não se trata de revelar aos estudantes os significados ‘verdadeiros’, ou ‘corretos’ ou ‘ocultos’ das mensagens midiáticas, nem de identificar quais delas são ‘boas’ e quais são ‘más’. (Idem, p.6)

Assim como neste documento de diretrizes políticas, também em diversos outros contextos acadêmicos, o conceito de *literacies* é intensamente problematizado. O quadro teórico que identifiquei como mais interessante dando fundamentação às práticas de criação de narrativas midiáticas na escola são os estudos de *New Literacies*, numa perspectiva sociocultural, que estamos aqui traduzindo como *Novos Letramentos*⁸. Lankshear e Knobel (2011) situam historicamente essa abordagem, lembrando que, somente a partir dos anos 1970, a preocupação com o letramento foi adquirindo importância na discussão educacional dos países de língua inglesa, chegando em muitos casos a substituir “Leitura e Escrita” nos títulos de associações e revistas acadêmicas. Isso, segundo eles, por três razões principais: a circulação do conceito ampliado de alfabetização de Paulo Freire, voltado à leitura tanto da palavra quanto do mundo; a descoberta de um grande número de analfabetos nos EUA, Inglaterra, Canadá e Austrália; e a influência das perspectivas socioculturais nos estudos da linguagem. Nesse contexto, o letramento é entendido como sendo sempre situado socialmente e uma

⁸ Uma tradução alternativa seria *Novos Alfabetismos*, usada inclusive na versão em espanhol da obra de Lankshear & Knobel (2006, 2011), que estamos citando aqui e que é referência básica no campo.

questão de práticas e usos sociais da linguagem, na linha dos estudos sociolinguísticos de autores como James Paul Gee (2012).

Os novos letramentos, por sua vez, seriam fenômenos específicos, relacionados ao surgimento das tecnologias digitais e à emergência de formas pós-tipográficas de texto, sendo por isso significativamente diferentes dos letramentos convencionais. Em uma dimensão ontológica de novidade, dizem Lankshear e Knobel, na categoria de novos letramentos, inserem-se práticas como “navegar mundos tridimensionais *on-line*, carregar imagens de uma câmera ou telefone digital em um computador ou na Internet, inserir texto em uma imagem ou animação digital, colocar som em uma imagem, construir RPGs *on-line*” (2006, p.25). Além desse tipo de novidade, porém, acrescentam, os novos letramentos estão associados também a um novo *ethos*, tendendo a ser mais participativos, colaborativos e distribuídos do que os letramentos convencionais. Para os autores, quanto mais uma prática reflita as características associadas por comentadores, como Tim O’Reilly ao conceito de *web 2.0*, mais ela poderia ser percebida como um novo letramento:

Ou seja, quanto mais uma prática de letramento privilegie a participação em relação à publicação, o conhecimento distribuído em relação ao conhecimento centralizado, a inteligência coletiva em detrimento da inteligência possessiva individual, a colaboração em detrimento da autoria individual, a dispersão mais que a escassez, a partilha mais que a propriedade, a experimentação mais que a ‘normatização’ (...), as regras da criação-inovação mais que a pureza genérica e o policiamento, as relações mais que a difusão de informações, e assim por diante, mais poderemos considerá-la como sendo um “novo” letramento. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.60)

Os autores fazem referência à produção narrativa das crianças, no contexto de uma crítica ao uso conservador das tecnologias na educação. Eles comentam que, apesar de as novas tecnologias serem cada vez mais usadas nas escolas, isso não significa necessariamente a promoção de novos letramentos, pois o que se vê muitas vezes são

rotinas escolares convencionais de letramento [que] passam a usar novas tecnologias aqui e ali, sem de modo algum alterar substantivamente a prática. **Usar computadores para passar texto a limpo e software de apresentações de slides ou webpages para recontar histórias** são alguns exemplos clássicos. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.55. grifo meu)

O que seriam, então, exemplos de produção narrativa que explorassem o potencial do novo *ethos* participativo, favorecido pelas tecnologias? Para Lankshear

e Knobel, a intensa produção narrativa de *fanfiction*, baseada em técnicas de remixagem de signos e conteúdos, seria um exemplo paradigmático de novo letramento. A *fanfiction* “é o nome dado à prática em que os devotos de algum fenômeno midiático ou literário, como um programa de TV, filme ou livro, escrevem histórias baseadas em seus personagens” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.109), tendo adquirido estatuto próprio enquanto gênero e prática social, principalmente a partir da explosão de histórias criadas pelos fãs do seriado *Star Trek (Jornada nas Estrelas)*, envolvendo personagens, temas e cenários da série. Outros exemplos mais ligados a produções infantis de ficção criada contemporaneamente por fãs são as dos cultores do universo *Harry Potter* e do filme *Rei Leão*. Lankshear e Knobel desenvolvem toda uma tipologia de narrativas *fanfic*, destacando que as mais comuns são as seguintes:

- a) escrita canônica: mantém os cenários, personagens e tipos de enredo do texto midiático original e simplesmente acrescenta “novos episódios”;
- b) histórias em universos alternativos: os personagens de um texto midiático são transferidos para outro, como, por exemplo, o caso de um personagem central de um filme da série *Guerra nas Estrelas*, que é levado para o mundo de *O Senhor dos Anéis*, ou mesmo para um universo inventado;
- c) cruzamentos entre personagens de universos ficcionais diferentes, em um novo contexto, como, por exemplo, o encontro de *Super-Homem* com os personagens da série de TV *Stargate*;
- d) narrativas com foco em relações inventadas entre personagens secundários de um texto original;
- e) narrativas em que os autores inserem “a si próprios” como personagens em um universo ficcional pré-existente (“por exemplo, muitas jovens escritoras inscrevem-se dentro da série *Harry Potter* no lugar de Hermione, uma das amigas mais próximas de Harry. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2011, p.111-112)

Eles discutem um grande número de casos de práticas culturais como essas, que evidenciam a vitalidade desse tipo de produção narrativa entre crianças e jovens do mundo todo, “que dedicam muito tempo e energia” a desenvolver-se em desafiantes habilidades de linguagem e artes de produção midiática, “criando roteiros, editando, animando, desenhando e escrevendo” (p.136). Mais que isso, acrescentam, esses jovens criam comunidades de interesse e trabalham colaborativamente para produzir e distribuir textos de mídia. Por isso, afirmam, “queremos levar isso a sério, não simplesmente e genericamente como formas de ‘prática cultural’, mas como ‘letramento’”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.136).

Os autores contribuem para a discussão terminológica, fazendo uma distinção entre ‘Letramento’ e ‘letramento’, na qual o primeiro termo – Letramento -

diz respeito à produção de sentido ligada ao 'estar no mundo', no sentido freireano, enquanto o segundo - letramentos - se refere aos processos concretos de

ler, escrever, assistir, ouvir, manipular imagens e sons etc., fazer conexões entre diferentes ideias e usar palavras e símbolos que são parte das práticas mais amplas de Letramento. Ou seja, essa distinção reconhece explicitamente que o L/letramento sempre tem a ver com ler e escrever 'alguma coisa', e que essa alguma coisa é sempre parte de um padrão mais geral de estar no mundo. [...]E, porque existem múltiplas formas de estar no mundo, podemos dizer que existem também múltiplos L/letramentos.(Idem, p.233)

Para que uma atividade seja considerada como novo letramento, nesse contexto, é mais importante seu pertencimento a um *ethos* de participação, colaboração, distribuição, do que a utilização das tecnologias digitais pura e simples. É claro que as tecnologias, como a *web 2.0*, favorecem o vínculo a esse *ethos*, mas, esclarecem Lankshear e Knobel, uma produção coletiva de fanzines impressos, por exemplo, pode ser considerada uma nova forma de letramento, enquanto isso não ocorre com um texto convencional meramente publicado no meio digital.

Parâmetros curriculares e audiovisual na rede municipal de ensino

O projeto mais representativo que conheci na rede municipal de ensino da cidade de Nova York, em termos da relação entre educação e comunicação, foi a construção colaborativa dos Parâmetros Curriculares para o Ensino e a Aprendizagem da Imagem em Movimento (*The BluePrint for Teaching and Learning in the Moving Image*). Esse documento, hoje ainda em processo de implementação, foi criado em 2007, sob a coordenação do *Department of Education*, a secretaria de educação municipal (DOE/NYC), num processo participativo que envolveu, durante mais de um ano, não só professores, mídia-educadores e pesquisadores, mas também um grande número de criadores de cinema e vídeo e organizações culturais da cidade voltadas à promoção do cinema e das demais artes da imagem em movimento. Esse processo coletivo e inclusivo foi inédito na cidade, como explica sua coordenadora, a arte-educadora Sharon Dunn:

Nós chamamos o sindicato dos professores, o fórum de diretores de escolas, a comunidade dos museus, a comunidade dos dançarinos, a dos músicos, o pessoal do cinema. No primeiro encontro, eram 50 pessoas. Dali para frente, a discussão foi crescendo, eles tinham esses longos debates, e a proposta foi brotando. No fim, a redação final dos documentos até foi feita por umas poucas pessoas, mas ali estavam as contribuições de todos⁹.

⁹ Entrevista, Nova York, 11/11/2010.

Uma das características da proposta que julgo mais importante é o modo como ela enraíza decididamente no campo das artes o trabalho pedagógico com as linguagens e tecnologias audiovisuais. Observe-se que a *BluePrint for the Moving Image* faz parte de um conjunto de documentos de parâmetros curriculares para o trabalho com dança, teatro e artes visuais, todos eles fruto de processos participativos análogos, com envolvimento da comunidade de artistas e agentes culturais da cidade. Das muitas pessoas envolvidas com mídia-educação e arte-educação que entrevistei na rede municipal, todas se sentem basicamente contempladas pelas diretrizes das *BluePrints*, apesar de a cidade enfrentar hoje grande cortes de orçamento, que, por razões políticas, tendem a abalar em primeiro lugar os setores mais vulneráveis, como o ensino de artes. De qualquer forma, o processo participativo de construção dessa proposta curricular, bem como as linhas gerais de seu produto final, parecem-me bastante interessantes. A proposta abrange orientações para o ensino de pré-escola até o último ano do ensino médio e divide-se de acordo com três tipos de mídia: filme, televisão e animação, sendo estruturada em 5 eixos verticais ao longo dos diferentes anos do ensino: 1) Criando Imagens em Movimento; 2) Letramento em Imagens em Movimento; 3) Fazendo Conexões por meio das Imagens em Movimento; 4) Comunidade e Recursos Culturais da Imagem em Movimento; e 5) Carreiras e Educação Continuada na Imagem em Movimento. Como explicitou Dunn, em entrevista: “tudo começa com as crianças fazendo arte!” Nos anos 2º, 5º, 8º e 12º, são apresentados patamares de objetivos gerais para aquele nível, indicadores do que os estudantes devem ter aprendido e sugestões de atividades. O patamar referente ao 5º ano, por exemplo, diz:

As crianças desta idade são cada vez mais curiosas. Elas agora usam suas habilidades de linguagem para explorar conteúdos por conta própria e para acessar materiais e informações. (...) As crianças agora são capazes de desenvolver diferentes interpretações do mesmo fato e conseguem traduzi-las em imagens, já que agora também são capazes de usar a tecnologia para criar imagens em movimento de modo independente. (DOE/NYC, 2008, p.3)

O primeiro eixo é que diz respeito mais diretamente ao foco de nossa pesquisa: Criando Imagens em Movimento. Ele se divide em três seções: pré-produção, produção e pós-produção, e em três tipos de projetos de produção: filmes narrativos, documentários e experimentais. Para o 2º ano, por exemplo, com relação

ao trabalho de criação ligado aos filmes narrativos, o texto diz: “os estudantes [neste nível] são capazes de identificar os elementos básicos do contar histórias por imagens, como som, movimento, luz e cor” (DOE/NYC, 2008, p.16). Além disso, espera-se que as crianças desenvolvam “uma atitude de respeito enquanto narradoras e ouvintes de histórias” (Idem, ibidem). Entre as atividades sugeridas para o 2º ano, estão a criação de três desenhos em sequência, que contêm uma história simples, a dramatização de cenas que serão fotografadas para contar uma história e a colaboração na criação de uma história simples que possa ser contada visualmente, com a identificação de suas imagens-chave.

Para o 5º ano, as orientações para a criação de filmes narrativos listam, entre os indicadores de pré-produção, que as crianças sejam capazes de conceber uma ideia de história original para um filme e de criar *storyboards* básicos, contendo personagens/temas, objetos e cenários que pretendam filmar. Entre as atividades sugeridas para essa etapa, está a redação de um roteiro narrativo básico, consistindo de início, meio e fim. Em relação à etapa de produção, o foco no contar histórias requer que “os estudantes entendam que os filmes são feitos a partir de um processo seletivo de tomadas e cenas que se encaixam para contar uma história” e também que

os estudantes compreendam quais os elementos necessários para contar uma história, usando imagens em movimento e técnicas narrativas básicas, entre elas movimentos de câmera, luz, diálogos, histórias com começo, meio e fim, *flashbacks*, montagem, narração em *off*, imagens abstratas, música e som e imagens de arquivo. (DOE/NYC, 2008, p.25)

A ideia presente nesta articulação curricular é que as crianças consigam gradualmente se apropriar das referências técnicas, semióticas, artísticas e culturais, necessárias para a criação de filmes, vídeos e animações. Embora estejamos aqui dando ênfase aos projetos de caráter narrativo, correm em paralelo as orientações para a criação também de documentários não-narrativos e projetos em linguagem experimental, que fujam ao padrão comercial em relação a temas, enredo, desenvolvimento de personagens e ambientação. A participação de artistas e técnicos diretamente ligados ao universo da criação cinematográfica fica bem visível no grau de especificidade e rigor com que os processos e as gramáticas das imagens em movimento são abordados na proposta.

O segundo eixo, que se refere ao Letramento nas Imagens em Movimento, enfatiza a reflexão e a análise crítica, embora a dimensão do letramento esteja

presente também em todos os demais eixos. As crianças do 5º ano, por exemplo, devem ser capazes, entre outras coisas, de “identificar estruturas narrativas lineares (com começo, meio e fim) e entender os papéis da introdução, do conflito e da resolução no interior dessa estrutura” e “interpretar as diferentes complexidades da linha narrativa de um filme, tais como, motivação dos personagens, reações emocionais, criação de tensão ou conflito” (Idem, p.30). Entre as inúmeras sugestões de atividades, estão contar o número de cortes em trechos de filmes com diferentes ritmos e estéticas, ou assistir a uma sequência de filme e depois recriar em sala de aula o *set* de filmagem, imaginando onde as câmeras e os atores estariam posicionados.

O terceiro eixo – Criando Conexões - aposta na parceria entre os professores mídia-educadores e os professores das demais áreas e, conseqüentemente, em uma presença também transversal da mídia-educação no cotidiano escolar. Um exemplo que diz respeito diretamente à criação de histórias por parte das crianças é a sugestão de articulações com estudos sociais, fazendo com que elas “usem [a imagem em movimento] como forma de aprofundar sua compreensão das tradições narrativas orais, literárias e visuais” (Idem, p.32).

A diversidade cultural da cidade é explicitamente tematizada pelo documento, como na seção voltada às famílias, onde também há o estímulo à narração de histórias:

Compartilhe as ricas tradições artísticas de sua família e de sua cultura: cante para seu(sua) filho(a), dance, pinte, desenhe ou conte histórias que você ouvia quando era criança. Dê sua opinião sobre programas de televisão e filmes a que ele(a) tem acesso. Monitore seus hábitos de audiência de vídeo e assista produções de boa qualidade junto com ele (a). (Idem, p.10)

Na citação acima, aparece um dos traços que consideramos mais significativos no documento: a proposta de inter-relação entre as culturas tradicionais/locais de origem da criança e a formação para as mídias, estando tal proposta inserida no âmbito de uma orientação curricular no campo das artes. Ou seja, vemos aí uma perspectiva de integração cultura tradicional-escola-mídia-arte, da qual faz parte a promoção da partilha de histórias.

Experiências com produção narrativa e mídias na escola

Entre várias experiências inspiradoras nesse sentido que pude acompanhar, vou aqui citar apenas duas. A primeira explora a narração coletiva de histórias em

sua dimensão mídia-educativa (WOO, 2010). A autora atua na formação de professores, é também cineasta e explica que seu trabalho partiu de uma insatisfação com os limites da “educação crítica” tradicional:

Questionar o conteúdo ideológico das mídias é uma importante dimensão da mídia-educação. No entanto, dizer aos estudantes que eles devem ‘pensar criticamente’ muitas vezes é ineficaz. Para começar, porque exigir pensamento crítico é em si uma abordagem didática antagônica ao processo de pensar criticamente. (WOO, 2010, p.132)

Woo leva em conta as ansiedades dos futuros professores com relação à tecnologia e aos limites da experiência com a Internet, comentando que “a blogosfera, apesar de sua promessa democrática de nos expor à diversidade de ideias, também acaba nos entricheirando em nossos próprios preconceitos, à medida que acorremos em rebanho aos sites alinhados com nossas tendências” (Idem, p.133). Nesse ambiente de divisão e inquietude, “o desafio dos mídia-educadores vai além do ensino de uma posição crítica diante dos conteúdos ideológicos das mídias. Ele também tem a ver com a criação de oportunidades para experimentar aquilo que compartilhamos em comum” (Idem, ibidem). A partir de sua experiência com uma metodologia de produção coletiva de histórias orais e filmadas, ela concluiu que:

em última análise, as mídias têm sempre a ver com contar histórias humanas, e se os(as) professores(as) e estudantes contarem suas próprias histórias, poderão também participar das mídias e influenciá-las. Se os (as) professores(as) e os(as) estudantes sentirem-se compelidos(as) a contar suas histórias, então o medo de aprender uma nova tecnologia para alcançar isso será significativamente aliviado. (Idem, p.136)

Outro exemplo de produção narrativa infantil integrada às mídias é relatado por Sophie Dorcent (2010), a partir de sua experiência como professora de segundo ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Nova York. Em seu projeto, as crianças usaram para criar histórias a tecnologia de *voice threading*¹⁰, num processo em que

cada estudante desenvolve um roteiro narrativo e grava sua voz em um áudio, narrando a sequência de imagens selecionadas (na *web*) e figuras criadas por eles próprios, cuidadosamente colocadas em ordem. Nesse tipo de narração de histórias, meus estudantes foram encorajados a aprender colaborativamente. Isso acontece naturalmente, à medida que vão ajudando uns aos outros a usar os equipamentos, resolver problemas, e ‘trocar figurinhas’. (...) As crianças não estavam apenas se divertindo em conjunto, enquanto experimentavam novas opções de uso do

¹⁰ Ver <www.voicethread.com>. A expressão poderia ser traduzida como “trama (ou enredo) de vozes”.

equipamento: elas queriam contar, ouvir e entender as histórias umas das outras. (p.3)

Dorcent conclui que “não há melhor forma de ensinar às crianças o poder da narração de histórias do que dar a elas os instrumentos para que se tornem pesquisadoras, produtoras, autoras, e editoras” (Idem, p.9).

Considerações finais

Cabe aqui referir, ao menos enquanto síntese e pano de fundo, a concepção de autoria narrativa infantil que tem sido possível delinear, a partir da articulação entre o eixo da mídia-educação e os demais eixos da pesquisa (produção oral/cênica e escrita). Trata-se uma concepção lúdica de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. É também uma concepção colaborativa de autoria, em que é tão ou mais importante que cada criança experimente com singularidade e entregue uma parte do processo de contar e encenar histórias junto com as outras - por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas em foto ou vídeo – quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final.

Do ponto de vista específico da mídia-educação, merece destaque a parceria entre os criadores de cinema, televisão e animação com os professores das escolas públicas, no esforço de que a formação das crianças para a imagem em movimento ganhe solidez pedagógica e artística, indo além de iniciativas fugazes e pontuais. Outro destaque é a grande importância que as narrativas – e a criação narrativa – continuam tendo para crianças e jovens, em meio aos novos ambientes culturais e comunicativos. A criação participativa de histórias, por meio das práticas sociais e culturais classificadas como ‘novos letramentos’, é um fenômeno poderoso, não só a escola não pode virar-lhe as costas, como deveria, decididamente, inspirar-se nele. Além de um espaço de formação nas artes da linguagem, ele promove a interação social, a construção subjetiva e a atribuição de sentidos à experiência, no sentido amplo de um Letramento (com maiúscula), que é leitura e escrita do mundo. Afirma-se com força, por fim, a vitalidade criadora do cotidiano das crianças e do entorno cultural das escolas, que um olhar atento dos educadores revelará ser sempre povoado de personagens, rituais, lendas, anedotas, dramas, vivências éticas e estéticas singulares e eloquentes. Essa riqueza precisa de espaço para

poder se manifestar na escola, também por meio das mídias, orientada por uma ênfase na participação colaborativa e em formas solidárias de autoria narrativa.

Bibliografia

DORCENT, S. *Giving voice: Using technology in a second grade classroom*. New York: Bank Street College of Education, 2010 (mimeo).

GEE, J.P. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. 4ªed. London; New York: Routledge, 2012.

GIRARDELLO, G. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes. USP,

_____. A produção narrativa oral das crianças: estratégias de apoio. In: VASQUES, C.; SCHLICKMANN, M.S.; CAMPOS, R. (Orgs.). *Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

_____. Mídia-educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: um percurso de pesquisa. In: *XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – (INTERCOM)*, Recife, 2011.

_____: Autoria narrativa infantil e imaginário midiático nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (GRUPECI), Aracaju, 2012.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

_____. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University, 2006.

_____. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 3 ed. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University, 2011.

NAMLE- National Association for Media Literacy Education. *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. 2007. Disponível em <www.namele.net>. Acesso em 20/10/2010.

NEW YORK CITY DEPARTMENT OF EDUCATION. *Blueprint for Teaching and Learning in The Moving Image*, 2008. Disponível em <http://schools.nyc.gov/offices/teachlearn/arts/canda_film.html>. Acesso em 12/09/2009.

RICOEUR, P. Imagination in discourse and in action. In. *Analecta Husserliana*, v.VII, p.3-22,1978.

_____. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1995. Tomo II.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In. *Educação e Sociedade*, vol.23, n.81, p.143-160, dezembro de 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAPPAN, M. B.; BROWN, L. Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education. In: WITHERELL, C.; NODDINGS, N.: *Narrative and dialogue in Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 1991. p.171-192

WOO, Y.J. Getting past our inner censor: collective storytelling as pedagogy in a polarized media environment. In. *JMLE- Journal of Media Literacy Education*, v.1, n.2, p.132-136, 2010. Disponível em <www.jmle.org>. Acesso em 11/11/2010