REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 57
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 57
SABERES ACADÊMICOS E SEUS RESULTADOS: CONCEPÇÕES EM ARTE

MEDIAÇÃO E MIDIATIZAÇÃO TECNOLÓGICA, IMAGINAÇÃO E AÇÃO INFANTO-JUVENIL: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM ALGUMAS MÍDIAS[1]

MÉDIATION TECHNOLOGIQUE ET MÉDIATISATION, IMAGINATION ET ACTION DES JEUNES : EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE AVEC CERTAINS MÉDIAS

TECHNOLOGICAL MEDIATION AND MEDIATIZATION, IMAGINATION, AND YOUTH ACTION: LEARNING EXPERIENCES WITH SOME MEDIA

Isac Châteauneuf
Universidade Anhembi Morumbi – SP/Brasil

Resumo: Face a deglutição massiva de produtos audiovisuais, que por vezes pode ser tomado como algo inócuo devido sua ludicidade, propõe-se no presente artigo uma discussão que viabiliza a reflexão sobre seu consumo e a mediação tecnológica enquanto ação que se configura e propõe um novo imaginário infantil de forma positiva. Esse arcabouço (imaginário) é tecido por intermédio dessas relações e tão logo, a partir das experiências vivenciadas cotidianamente pela criança, acredita-se que acontece uma aprendizagem efetiva e criativa, sendo ela demonstrada através de seus desenhos, discurso oral, construções textuais e, principalmente, por uma habilitação para o uso de diversas outras tecnologias, dentro e fora da escola. A pesquisa desenvolvida é bibliográfica.

Palavras-chave: Criança. Aprendizagem. Mídia e Arte. Imaginário. Experiência.

Resumé: Face à la déglutition massive de produits audiovisuels, qui peut parfois être considérée comme inoffensive en raison de sa ludicité, Cet article propose une discussion qui permet la réflexion sur leur consommation et la médiation technologique en tant qu'action qui se configure et propose un nouvel imaginaire infantile de manière positive. Ce cadre (imaginaire) est tissé par le biais de ces relations et dès que, à partir des expériences vécues quotidiennement par l'enfant, on croit qu'un apprentissage efficace et créatif se produit, étant démontré à travers ses dessins, discours oral, constructions textuelles et surtout par une habilitation à l'utilisation de diverses autres technologies, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. La recherche développée est bibliographique.

Mots-clés: Enfant. Apprentissage. Médias et art. Imaginaire. Expérience.

Abstract: Faced with the massive swallowing of audiovisual products, which can sometimes be taken as something innocuous due to its playfulness, this article proposes a discussion that enables the reflection on its consumption and technological mediation as an action that configures and proposes a new childhood imaginary in a positive way. this (imaginary) framework is woven through these

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.*



relationships and as soon as, from the experiences experienced daily by the child, it is believed that an effective and creative learning happens, being demonstrated through his drawings, oral discourse, textual constructions and, mainly, a qualification for the use of various other technologies, inside and outside the school. The research is bibliographic.

Keywords: Child. Learning. Media and art. Imaginary. Experience.

INTRODUÇÃO

Para a criança, a fusão entre a arte da tecnologia e a tecnologia da arte desempenha um papel fundamental em sua formação como indivíduo, tornando-se uma parte intrínseca de suas atividades cotidianas. Para ela, tudo se traduz em pintar, imitar, assistir, narrar, pesquisar, escutar, digitar, tocar em tablets, dançar, cantar, falar, criar... À medida que cresce, observamos que sua capacidade de imaginação e investigação está em pleno florescimento, pronta para abraçar o novo, buscar o que a cativa, experimentar o inexprimível. Todo esse desenvolvimento está intrinsecamente ligado à imersão na mediação tecnológica e ao seu próprio processo de construção, hibridização, transformação, inquietação e aquisição de conhecimento. A tecnologia está em constante evolução e se enraíza profundamente nesse complexo tecido corporal.

Ao passo que os aparatos tecnológicos fazem essa mediação, de alguma maneira com informações, conhecimentos específicos, ou até mesmo, das narrativas apresentadas em um desenho animado, ela conforma um imaginário infantil que se configura pelas próprias experiências dos produtores dos programas com crianças ou histórias que de algum modo manifestam aspectos inerentes a infância. Ora o fantástico, ora a função paternalista, ora as relações sociais construídas por elas, e ora os jogos simbólicos intrínsecos a sua construção enquanto um sujeito em processo de desenvolvimento, em uma sociedade localizada em um tempo histórico, cultural, artístico.

Aqui, cabe ressaltar a constante dificuldade que se apresenta em compreender o que de fato seria a mediação e a midiatização e, a importância de tal

saber quando se lançam os olhares para as pesquisas desses processos atrelados à criança e ao jovem dentro da contemporaneidade.

No galgar desses processos de aprendizagem e criação, de interferências imagéticas e sonoras, bem como à uma indução de tomada de decisão, essas relações construídas entre a criança e a mídia transformam sua percepção e interpretação do nicho social no qual estão inseridas, do mesmo modo com o alheio. E em concomitância, infere-se que o "(...) analisar a inter-relação (de longo prazo) entre a mudança da mídia e da comunicação, por um lado, e a mudança da cultura da sociedade, por outro, de uma maneira crítica" (HEPP, 2014, p.51) encontrada no próprio processo de formação da criança como um ser pesquisador e em desenvolvimento, possibilita cada vez mais a compreensão do conceito de mediação e midiatização atrelada a infância de acordo com os escritos de Hepp (2014).

Ou seja, enquanto o conceito de mediação aqui se debruça e auxilia na compreensão sobre os processamentos da comunicação que se encontram em aplicativos e plataformas utilizadas pela criança, a midiatização foca nas mudanças, especificamente na interação com determinadas tecnologias digitais e a alteração de interesse para outras, que por sua vez é advinda de seus primeiros contatos com tais objetos (HEPP, 2014).

Nesse momento do Ensino Fundamental I, singular e instigante, ao fazer Arte, a criança de hoje carrega consigo, principalmente, as vivências e experiências que tem com diversos sistemas de mediação, com o que assiste em diversas plataformas que ela mesmo vai atrás, com seus desenhos animados preferidos, com seus personagens e heróis mais chamativos, fortes, mágicos, destemidos, e até mesmo, monstros. Como diria Pacheco (1998), os folguedos infantis passam à diversão digitalizada; mas, será que essa passagem é concretizada colocando os pequenos totalmente imerso nesse novo mundo em detrimento de novas outras habilitações com o acesso e capacidade para manusear diversas tecnologias, plataformas? Acredita-se que não. Os acontecimentos são intrínsecos entre si; ao passo que a mediação feita traz informações e saberes puramente abstratos e/ou

teóricos, ela também propicia ações práticas, envolvimentos, e a midiatização, paralela a isso, pensada em uma tradição socioconstrutivista, "(...) mais voltada às práticas de comunicação cotidianas -especialmente aquelas relacionadas à mídia digital e à comunicação pessoal (...)" (HEPP, 2014, p.47) propõe o conjecturar sobre tal discorrer.

Contemporaneamente, é quase impossível pesquisar a gênese do desenvolvimento da criança se esta não estiver vinculada com o que ela se relaciona cotidianamente, logo, fazer o caminho inverso nessa pesquisa é extremamente viável, visto que refletir sobre os elementos que ela interage é ao mesmo tempo se apropriar de informações para melhores mediações, como no sistema escolar ou familiar.

Quanto mais ela é oportunizada a pensar sobre o que assiste, de maneira qualitativa, seja uma interferência feita pelos pais ou pelos educadores de sua escola, as informações internalizadas transformam-se em produtos inerentes ao seu conhecimento, crescendo e se expandindo em três grandes dimensões; artística, pela Arte que lhe circunda e/ou pela alheia, introjetando seus princípios constitutivos em suas próprias produções desenvolvidas em sala ou fora dela; histórico, ao conhecer a evolução de outros momentos e do qual faz parte, muito mais propício à sua imaginação brincante e afeito a sua infância e; social, agregando em seu convívio aspectos de socializações positivas. Por conseguinte, ela constrói seu imaginário infantil, no entanto não mais inserida em uma padronização adulta como o queriam há anos na história da educação infantojuvenil, dentro do ensino tradicional (IAVELBERG, 2017), ou em uma interiorização bancária de conteúdo, não obstante em sua singularidade, sendo desenhado e tingido conscientemente pelos infindáveis aspectos experienciais das mediações tecnológicas.

É importante salientar que a pesquisa enquanto proposta teórica é direcionada para uma reflexão com crianças saindo da fase do pré-operacional (de 2 à 7 anos de idade) para o operacional concreto (de 7 aos 12 anos de idade), de acordo com os estágios de desenvolvimento discutidos por Jean Piaget (1999),



defendendo ainda a ideia de acordo com Pacheco (1991, p.10) que “a criança, enquanto produtora de cultura, não pode prescindir de espaço para essa criação”, ato esse discutido, ora de maneira mais implícita, ora mais explícita, como na parte final do artigo .

De metodologia teórica, o presente artigo aborda autores que se debruçaram sobre as questões relacionadas a tecnologia comunicativa, a arte e a educação, além do mais, como parte importante, também, à luz do refletido, propõem-se possíveis articulações práticas de aprendizagens.

A mediação e midiatização tecnológica e a representação do imaginário infantil no audiovisual

Traçando um breve panorama histórico da criança enquanto sujeito/corpo que aprende dentro da sociedade, Ariès (1986) auxilia na busca para a compreensão da infância e os olhares que se tinham para com ela, observando a ambivalência existente durante longos períodos e que ainda tenta se manifestar de maneira a castrar as poéticas da infância; liberdade e/ou subordinação.

Para o autor;

> A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança- a que chamei de ‘paparicação’- era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. (...) a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1986, p.10).

Diante disso, fazendo um breve resgate mental para com o cuidado as questões da criança hoje em sociedade, tendo um universo próprio e necessário para seu desenvolvimento, nota-se uma mudança brusca em paralelo ao que se passou. Só o fato dela ser vista, com o tempo, como sujeito carente de olhares específicos, e não como um mini adulto ou animalzinho, no galgar de sua inserção

social e pesquisas educacionais, sociológicas, psicológicas e etc., todas essas áreas se beneficiaram com isso. A criança, hoje, deve ser vista como um ser que aprende e interage com o mundo de acordo com suas capacidades e momentos próprios, e paralelo a isso, saber que a mídia de forma geral "(...) tem certa especificidade, que exerce uma influência na cultura e na sociedade", se configurando e configurando constructos, em uma constante "(...) mudança" (HEPP, 2014, p.46).

Voltando-se para a mídia audiovisual, como um exemplo, para Morin (2014, p.243), no cinema, seja por quem o constrói ou por quem o aprecia , "(...) o olho patrulha, explora (...)", em um momento em que dois psiquismos se juntam, o do filme e o do espectador, se mostrando "(...) como verdadeiro robô do imaginário, desenvolvendo "um sonho consciente sob vários pontos de vista, e sob todos os pontos de vista, muito bem organizado" (MORIN, 2014, p.240). Logo, se o olho conjugado às funções outras do cérebro se mobiliza expressivamente para acompanhar as narrativas propiciadas pelo produto audiovisual, entende-se que o conhecer sobre essa potencialidade na escola e na contextura social de forma geral é mais do que premente.

As animações, especificamente, podem ser entendidas como um brinquedo, conformações essas inerentes ao convívio da criança com as mídias audiovisuais, que subsidia e complementa seu imaginário, que a torna patrulheira e exploradora. E, segundo Kishimoto (2011,p.18), acredita-se que elas estimulam a "(...) representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade", e, ao contrário de jogos de regras que exigem uma "estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras", elas podem muito bem de maneira livre impeli-la ao seu mundo lúdico, imaginário, inefável, talvez. Nesse desenrolar, há processos de significações importantíssimos, que a convidam a agir, se construir e expandir sua visão de mundo para além dos possíveis aspectos simplistas que a entornam. Sejam significações sobre seu próprio eu, sua inserção social, cultural, histórica e artística, todas elas possibilitam a criação de um olhar abrangente, saindo de sua kinesfera



para estabelecer interlocuções com universos outros que constituem o cenário no qual está inserida.

Refletindo em alguns aspectos também de discussão em relação a essa mediação que tais objetos fazem, conformando novos imaginários, é digno de nota ressaltar que por vezes há um consumo audiovisual de horas nas residências e em algumas aulas de passatempo[2] e, a interferência que seria necessária e cabível, principalmente pela escola, não é dada de forma plena a ponto de torná-la parte interagente. Em média, mais de quatro horas por dia, uma hora e vinte minutos a mais do que o recomendado pelas pesquisas sobre crianças e adolescentes.

Assim, ouvem-se constantemente reclamações e comentários de pais, parentes e professores, como; a televisão deixou meu filho viciado; meu filho passa mais tempo assistindo no celular do que brincando com os colegas; ele vive mais no "mundo da lua" do que na realidade; ele sabe mais falar de desenho animado e mexer com joguinhos do que fazer as lições da escola; aquelas crianças só querem brincar de lutinhas no recreio; elas só sabem desenhar monstros no caderno; e, entre outros. É preciso trazer em pauta a tensão entre tais mídias, a aprendizagem infanto-juvenil e a produção da Arte na escola, negando ininterruptamente suas dissociações na atualidade.

Tão depressa, assinala-se que é urgente que os sistemas que coligam crianças de diferentes regiões, culturas e classes sociais estejam familiarizados com saberes inerentes a midiatização, que, segundo Stig Hjarvard (2012, p.30) apud Hepp (2014, p.50) "(...) se refere ao processo pelo qual elementos centrais de uma atividade social ou cultural (...) política, religião e educação) são influenciados e dependentes da mídia". Quanto mais se sabe sobre os sistemas que circundam o cenário que elas estão inseridas, mais se encontram práticas exitosas que de fato agregam conhecimentos e colaboram no seu crescimento. Ressalta-se que Stig Hjarvard discute sobre midiatização com uma posição parcialmente adotada por Hepp; a de que as mídias alcançam um status institucional.

[2] Estatísticas disponíveis em https://revistacrescer.globo.com/criancas/saude/noticia/2022/11/tempo-de-tela-de-criancas-aumentou-50percent-desde-2020.ghtml. Acesso em Setembro de 2023.

Diante das discussões que surgem em reuniões de pais, nos corredores e até mesmo nas casas, o educador ocasionalmente pode sentir que tudo aquilo que Paulo Freire (2011) defendeu e orientou em seus escritos para os professores está desaparecendo no ambiente escolar. Isso pode levar o educador a se questionar se, de fato, a libertação da criança da chamada 'educação bancária' no sistema escolar contemporâneo não está resultando em um retorno a práticas educacionais mais tradicionais e em uma busca por escape (como a fuga para o mundo imaginário) diante da ampla gama de conteúdo que consomem."

Um exemplo disso ocorre quando há uma desconexão entre o conhecimento apresentado na sala de aula e o universo infantojuvenil. Nesse cenário, o processo de aprendizagem pode se assemelhar à educação bancária, conforme destacado por Freire (2001). Os estudantes, como bancos passivos, recebem conhecimento diariamente dos professores, que muitas vezes se esforçam para transmitir o máximo do que sabem sem considerar adequadamente a singularidade de cada aluno. Esses alunos têm aspirações intrínsecas e extrínsecas de aprender e compartilhar conhecimento com colegas e com a escola como um todo. Frente às mídias que constantemente oferecem informações sobre os mais variados aspectos da vida humana, como ilusões, amores, desejos e sonhos, poderia não ser uma experiência semelhante para a criança? No entanto, isso depende da forma como os educandos recebem e internalizam o que é oferecido por essas fontes e como eles atribuem significado a essas experiências.

O aluno tem muito a compartilhar e aprofundar em suas reflexões com o educador. No entanto, é comum que ele passe horas interagindo com suas produções favoritas, sem questionar, dialogar, refletir ou mediar. Muitas vezes, sua jornada pelo mundo fantástico termina quando um episódio chega ao fim, um aplicativo é fechado, a conexão com a internet é interrompida ou o tempo de jogo se esgota. Em alguns casos, alunos mais independentes e criativos podem incorporar essas experiências em suas obras gráficas e pictóricas, como demonstrado por Pereira (2019; 2020a; 2020b) em suas pesquisas.



Em sua pesquisa de 2019, com base em estudos dentro do campo da Arte/Educação, do audiovisual e das neurociências, a partir de exemplos factuais coletados por seus estudantes, o autor descreve em como as faturas imagéticas e narrativas sonoras propiciam a consolidação de memórias instigantes sobre o que assistem e, consequentemente sua necessidade expressiva de criar a partir delas. O cérebro guarda aquilo que foi importante e, dependendo do nível de prazer da vivência, conformando-a em experiência singular, os estudantes sentem a necessidade de trazerem à memória e expressá-las através de suas produções artísticas, principalmente sobre o papel em forma de desenhos e pinturas.

Sua pesquisa de 2020a, fruto de seus achados do mestrado, foca no personagem Naruto e na animação de mesmo, salientando o descrito acima, no entanto, com um recorte mais específico com crianças do Fundamental I.

Paralelamente, em seu artigo de 2020b com coautoria da pesquisadora Ana Mae Barbosa, os autores trazem a baila a necessidade da fotografia em sala de aula, principalmente, segundo o exemplo, das aulas que acontecem uma vez por semana, dentro dos 45 minutos. Para eles, é de extrema importância resgatar suas memórias enquanto educadores, bem como do processo criativo das crianças, visto que, por conta do tempo e da imensidão de experiências tecidas em sala, nem tudo é possível de ser consolidado pelo cérebro, deixando tão logo a cargo da Arte da fotografia.

Além dos questionamentos levantados pelas pesquisas, surgem mais três: a criança recebe informações desses meios de comunicação, e se um professor ou alguém quiser acessá-las, sacá-las, é possível ouvir várias narrativas consumidas por ela. No entanto, é isso o que realmente ocorre? E é apenas isso que pode e deve acontecer? Será que esses dados não poderiam ser transformados em conhecimento?

Sim, as mídias audiovisuais têm o potencial de enriquecer a criatividade das crianças no campo da arte, como observado por Pereira (2019, 2020a). No entanto, sem uma orientação sólida por parte do educador e sem a incorporação desses

elementos como parte integrante das práticas de aprendizagem na sala de aula, o consumo dessas mídias pode se tornar simplesmente uma absorção passiva de informações. Isso pode resultar em uma abordagem educacional unidimensional, assemelhando-se a uma educação bancária, ou até mesmo uma fuga da realidade. As crianças têm o potencial de construir seus próprios imaginários com base nos programas que consomem, e também podem desenvolver seus próprios mundos imaginários internos. No entanto, infelizmente, muitas vezes falta um processo comunicativo eficaz entre as crianças, os professores e os pais.

A título de mais um exemplo, Kaplún (2011), ao discutir essas relações midiáticas, pensando agora no Educador nesse processo, salienta;

> [...] bem-vindos sejam, desde que aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potenciar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos. (KAPLÚN, 2011, p.184).

É importante salientar que quando falamos em usar esses recursos de forma 'crítica e criativa em prol de um projeto pedagógico', este artigo não está defendendo a abordagem monótona e restritiva que muitas vezes é associada ao uso desses produtos. A reflexão e compreensão que estamos explorando a partir do trecho acima partem do pressuposto de que essas criações, que são pensadas, desenvolvidas e disponibilizadas para consumo como produções que podem ser artisticamente completas, não devem ser limitadas apenas ao papel de ensinar ou ilustrar algo. Elas também podem ser usadas para análise, contextualização e para a criação da arte em si. Portanto, essas abordagens podem ser aplicadas tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar. Nesse contexto, mesmo quando o discurso é educacional e visa transmitir conhecimento, ele pode conter implicitamente elementos artísticos. Nessa interconexão que evita a monotonia de alguns métodos de ensino, podem ser estabelecidos princípios e desenvolvimentos de aprendizado. Conforme argumentado por Pereira e Peruzzo (2020), a construção

desses quadros pedagógicos se baseia em ideias que são profundamente reflexivas, com conhecimento e demandas que vão além da simples imagem ou do áudio descontextualizado.

Em suma, conforme Pires (2010), a estrutura audiovisual, como uma ideia, "(...) deveria ser encarada ao contrário daquilo que muitos discursos apocalípticos pregam- como um fato da cultura, que exprime nossa complexidade e nossas contradições" (p.287, 2010), parte de nosso imaginário enquanto estrutura inerente ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Como diria Morin; "(...) sabe-se que "máquinas entre máquinas, o avião nasceu de um sonho (MORIN, 2014, p.248)", logo, não se tem sonho se não existir imaginário, e não se tem imaginário se este por sua vez não for construído pelas imagens propiciadas pelo mundo que nos entorna.

Complementando, Pereira e Barbosa (2020b, p.64), segundo alguns achados teórico-práticos, dentro de diversos campos investigativos de pesquisa, constatam que os produtos audiovisuais "(...) demandem diversas vias sensoriais, simultaneamente", (...) cujas imagens e sons articulados convidam o espectador paraapreciá-los", com isso, bem como com outros meios tecnológicos, eles "(...) seduzem seus contempladores para o resgate de memórias e balizam seus corpos para o campo da imaginação, para o rever, para a tomada de novas ações, e, quem sabe, para o ato criativo".

Eu pesquiso um conto e aumento um ponto: a criança, a leitura na mediação das imagens e sua habilitação no uso das tecnologias

Conforme a criança vai compreendendo que o que ela pesquisa e interage por intermédio das ferramentas digitais —seus anseios, curiosidades, prazeres, imaginários— é algo possível de ser achado, sua capacidade com a tecnologia vai sendo consolidada. O conhecimento está lá, só basta um pouco mais de habilidade, pesquisa, bisbilhotice, leitura e a mediação assertiva, entendendo essa última como

o “(...) conceito para teorizar o processo de comunicação como um todo (HEPP, 2014, p.47).

Nesse contexto, este trecho do artigo explora brevemente o ato de assistir desenhos animados, seguir tutoriais e brincar com jogos, como os jogos de dança no Kinect do Xbox. Eles são compreendidos como "narrativas" de interações tecnológicas e digitais que abrem caminhos para outras formas de criação e aprendizado expandido. Por exemplo, desenhos animados podem inspirar a criação de novas histórias; tutoriais podem orientar a criança a aprender a usar outros aplicativos, como programas de desenho no computador ou tablets, ou até mesmo técnicas de filmagem; e brincar com jogos de dança e expressão corporal pode levar à criação de videoperformances.

A criança pode ser fissurada hoje por ligar um aparelho de televisão para assistir a alguns desenhos em determinado horário, todavia, com o tempo ao entrar em contato com os aplicativos do celular ou com a internet do computador recém adquiridos em sua residência ou na escola, mudam-se os interesses para novas configurações comunicativas, entendida como a imersão no fenômeno da digitalização como “onda de midiatização” (HEPP, 2014, p.59); seria tão logo essa nova onda tão contemporânea que inseri os dispositivos embasados em redes digitais como fonte de referência e extensão de experiências para as interações e vivências habituais. Ao passo que há essa mudança fazendo um paralelo com um panorama histórico das mídias, na própria vivência da criança como um sujeito inserido em um cenário sociocultural, encontra-se de maneira semelhante tais acontecimentos.

Aqui, retomando às colocações da introdução, percebe-se a ideia de mediação e midiatização em ação, de fato. Em outras palavras, enquanto o conceito de mediação se concentra em e ajuda a entender os processos de comunicação que ocorrem em aplicativos e plataformas usados pela criança, a midiatização foca nas transformações, particularmente na forma como ela interage com tecnologias digitais

específicas e como seu interesse evolui para outras, muitas vezes influenciado pelos primeiros contatos com esses objetos (HEPP, 2014).

Tal meio em que a criança entra em contato "(...) forma a componente primeira daquilo a que damos o nome de quadro ou contexto situacional da experiência e que condiciona a comunicação ou interação com o mundo" (RODRIGUES, 1999, p.7). Esse fenômeno, que pode assumir formas digitais ou não, desempenha um papel fundamental no crescimento da criança, uma vez que amplia sua perspectiva diante das inúmeras possibilidades disponíveis, em vez de restringi-la a uma única fonte de informação ou a um único meio de comunicação. É importante destacar que estamos refletindo sobre essas possibilidades dentro de um contexto que abrange várias convergências, em seus diversos sentidos, por meio de experiências que envolvem a exploração de fronteiras temáticas diversas. Essas experiências, por sua vez, construem pontes de diálogo entre a criança e suas redes de conhecimento.

Ler os produtos audiovisuais na escola, para aprender a ler fora dela

Na **leitura** da obra de Arte, ação esta feita tanto na pesquisa quanto pela criança nas aulas principalmente de Arte, tal ação deve ser considerada dentro das possibilidades de "análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos" (BARBOSA, 2007, p.37), compreendendo que a leitura sugere "(...) uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador" (BARBOSA, 2014, XXXII). Logo, em um sentido amplo, compreende-se que tal ação deve tentar ao máximo expandir os olhares, tanto para as vivências e experiências da criança e do professor, quanto para outras inúmeras encontradas nas estruturas assistidas. O educador analisa a obra de um jeito, seu educando de outra maneira, por conta de suas próprias experiências, e o filme,

enquanto produto distinto, feito no outro contexto, possibilita o contato com outra visão de mundo.

Nessa constante busca pela inserção dos meios na educação, há, infelizmente, um pensamento "que consiste em considerar que há algo de perigoso nas imagens, tão logo é necessário armar os jovens contra esse argumento perigoso, ensinando-os a decriptar as imagens" (BERGALA, 2003, p.13). Nesse sentido, face ao cinema e as produções diversas advindas desse universo, o mais importante, segundo Bergala (2003, p.13) é ensinar as; (...) crianças a apreciá-los, amá-los, muito mais do que desconfiar deles (...)" (BERGALA, 2003, p.13).

Salienta-se também que a leitura pode ser complementada com as arguições de Murray Schafer (1991) dentro do campo sonoro. Nessa parte, tanto a música quanto os ruídos podem ser pensados enquanto sons constitutivos do objeto audiovisual em sua totalidade, sabendo que nesse galgar é interessante notar que, "(...) pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música (...)" (SCHAFER, 1991, p.123), todavia eles fazem parte do todo enquanto obra de Arte.

Na leitura, bem como em sua contextualização como um todo de partes, que é sonora, visual, imaginativa, e/ou até mesmo corporal em sentido mais amplo, Bergala (2007) diz que há duas formas de escolha e de refletir sobre o filme. Uma sendo como;

> [...] um extrato autônomo, que pode ser apresentado em 'si' como uma pequena totalidade, sem experimentar a falta daquilo que o rodeia; ou, ao contrário, como um espaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração. (BERGALA, 2007, p. 120).

Face a frase de Carrière (2014, p.35), que diz; "A história que você conta não é a mesma que a pessoa ouve", espera-se que o trabalho de leitura se paute nessa concepção, visto que a sensibilidade, a cultura e a imaginação são dispares em cada estudante, cabendo ao Arte/Educador estimulá-las, em suas singularidades. É evidente que em cada obra tem um tema ou uma ideia central

muito clara, contudo em suas minúcias, composições, tramas de um todo complexo, existem muito mais proposições para se olhar do que o ver por ver.

No contexto da discussão anteriormente mencionada e como mais um aspecto relevante a ser considerado pelo educador ao trabalhar com imagens e sua interpretação junto aos seus alunos, é importante compreender que o dispositivo em si também desempenha um papel na construção de significados. Isso ocorre porque, em sua configuração, ao apresentar um jogo ou uma animação, por exemplo, o dispositivo possui características intrínsecas que, dependendo do contexto (seja social, histórico ou acadêmico), podem ampliar ou restringir a forma como o conteúdo é percebido. Para ilustrar esse ponto, considere a projeção de uma animação infantil em um celular, sendo exibida para crianças em uma escola urbana em comparação com a mesma projeção em uma escola localizada em uma área rural, onde pode haver limitações na disponibilidade de dispositivos de comunicação e tecnológicos. É evidente que as perspectivas, experiências e o envolvimento das crianças serão diferentes em cada contexto. O convite feito pelo desenho animado para as crianças se envolverem em atividades e adquirirem novos conhecimentos pode variar significativamente.

Em seu processo, o cinema, formou olhares, contextos, capacidades, técnicas, imaginações, profissões; ele formou o “operador de câmera, diretor, montador, engenheiro de som; todos gradualmente desenvolveram e aperfeiçoaram seus instrumentos de trabalho” (CARRIÈRE, 2014, p.21), e logicamente, cada um com seu olhar único sobre uma parte do todo.

Nesse conceder da obra como produto de leitura, as ideias de Ismail Xavier (2008, p.14) tornam-se interessante também e complementares às reflexões tecidas até então. Segundo ele, o cinema que educa é aquele que faz o indivíduo pensar, mas “(...) não pensar somente sobre o cinema em si mesmo”, mas de maneira igual sobre as “experiências e questões que ele coloca em foco”, em diferentes momentos e contextos.

Frente a essas pesquisas, Baccega (2011) traz o conceito de processos dialógicos de interação com a sociedade quando atreladas a Educação e a Comunicação. Juntamente com a autora, infere-se que não se tem boas práticas comunicativas se elas somente ocorrerem em um campo fechado, restritas a pequenos ou seletos grupos, contudo se há o intercâmbio dos diversos lugares para além do contexto escolar, por vezes tido desvinculado da formação dos educandos, a possibilidade de interações complexas propiciará conhecimentos geradores de indivíduos capazes de viver em sociedade. Os aparatos tecnológicos estão "(...) em todos os sujeitos, alunos, pais, professores, uma vez que impregnada na trama cultural. O importante é que a discussão se dê sobre o lugar" que eles ocupam na formação dos estudantes, "dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos (BACCEGA, 2011, p.34)".

Mais do que apreciar uma animação e/ou uma videoperformance, como uma proposta, a intenção é propor obras que possam conduzir a criança a processos cognitivos, pois por meio delas ela pode muito bem brincar com o lúdico, com o onírico, como diria Arlindo Machado (1997), hibridizando-as. E mais do que isso, é interessante saber que quando ela experiencia esse fantástico, se existe algo que ela sabe a todo momento "(...) não é simplesmente que tudo é mentira, pois isso reprimiria o prazer do filme, mas que depois de ter vivido emoções as mais perigosas ou as mais proibidas", ela pode "finalmente acordar, como se acorda de um pesadelo" (MACHADO, 1997, p.52), e o que é melhor, toda aquela vivência com um tratamento adequado poderá servir para novas aprendizagens e criações fora e dentro do próprio audiovisual, que com certeza sem essa experiência as trilhas tomadas não seriam as mesmas.

Parte desse onírico, Arlindo de Machado (1997: 2000; 2007) denomina de "extensão da experiência", que de fato ultrapassa as experiências tidas cotidianamente na relação entre sujeito e mundo palpável, externo, tangível.

Experiências de criação

As experiências que por vezes são rechaçadas em diversos âmbitos ou tampouco entendida em sua essência mais clara e consciente, se torna um outro acontecimento de suma importância de ser compreendido antes de se apresentar algumas ações criativas com distintas mídias para as crianças.

Segundo Bondía, a experiência seria;

> [...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÌA, p.21, 2001).

Nesse quesito, balizado por suas palavras, é crido que isso se vale também para as relações exercidas entre a criança e as mídias, com foco no audiovisual atual. Se tudo o que se ouve e se olha é passado de maneira a não tocar, passar, acontecer na criança, as interlocuções entre ela e a mídia tornam-se puramente mais alguma coisa que aconteceu por aí. Pesquisar um aplicativo no celular, baixa-lo e depois deixá-lo para procurar outra coisa que a instigue mais é muito diferente de um acontecimento que se transforma em uma experiência, como o encontrar algo e utilizá-lo para expandir sua visão de mundo, de conhecimento, saberes, criação, atribuindo-lhe sentidos.

Já Rodrigues (1999), considera a experiência como algo que;

> [...] capacita o seu possuidor para compreender sempre novas situações, ainda não experimentadas, a partir de uma sabedoria adquirida que fornece modelos e esquemas de comportamento razoáveis adequados às diferentes situações da vida [...]. (RODRIGUES, 1999, p.3).

Fazendo uma relação entre a concepção sobre a experiência de Bondía (2001) e Rodrigues (1999), ainda que se mostrem um tanto desiguais diante dos trechos supracitados pelo fato da concepção em si da palavra, suas ideias podem se

complementar ou dialogar ao pensar nas ações que a criança toma com os objetos tecnológicos. A partir do *ser tocada* e mudada de alguma forma, acordado com o primeiro autor, esse *constructo de experiências*, pensando pela linha do segundo excerto, norteia variadas e mais plausíveis ações do indivíduo, que outrora possibilitou a aglutinação de saberes que agora a capacita para futuras ações. Para um, o processo corrente, para o outro, o processo concluído.

Abaixo, seguem três ideias de como a mediação tecnológica do contexto atual afeta o imaginário da criança (Arcabouço de imagens) tanto nas produções que consomem quanto nas que cria, bem como em sua capacidade maior no uso com essas ferramentas.

É interessante destacar que nesse desenrolar;

> [...] pelo facto de ser um conjunto de saberes fundados no hábito, a experiência depende dos mecanismos da memória, da capacidade de rememoração que os humanos possuem, da capacidade de rememorar, no presente, o passado e de prever o futuro, a partir da rememoração presente do passado. (RODRIGUES, 1999, p.5).

Ao passo que a criança se impressiona com um desenho animado, em suas nuances, formas, cores e/ou narrativas, isso pode gerar uma comoção conjectural, levando-a a buscar ferramentas e/ou aplicativos que também ela possa criar suas próprias animações. Aplicativos como *Stop Motion Studio*, encontrado no *Play Store* dos celulares, propiciam uma experiência de criação instigante e criativa, não fadada a monotonia ou ao fazer reiterativo, visto que permite uma ação mais contemplativa/reflexiva e exploratória para com os objetos encontrados em casa e as possibilidades de transformá-los em animação, no fantástico, nos seus desejos, amigos...

Nesse momento, observa-se que “não apenas um meio molda a construção comunicativa da realidade, mas uma variedade de meios dessemelhantes (...)” (HEPP, 2014, p.53), que trabalham em conjunto com foco no objetivo levantado; assistir na TV, nos aplicativos do celular ou do Tablet, pela internet do computador, pesquisar vídeos, baixar aplicativos e pesquisar objetos viáveis às construções

artísticas fazem parte dessa construção constante de comunicação e criação. De fato, um "processo cumulativo" (HEPP, 2014, p.53) tal qual como se encontra no desenvolvimento das mídias, entrelaçando-as à diversos outros campos.

Na experiência que ela tem com o que assistiu e com sua própria criação/produção, ela sabe que todo o vivenciado a compõe como sujeito em "(...) um conjunto de coisas indiscutíveis, tais como a certeza" de sua existência, da "existência dos outros e da existência dos *objectos* e dos fenômenos do mundo natural" (RODRIGUES, 1999, p.4).

Como um segundo exemplo, percebe-se que a curiosidade advinda da criança em aprender algo, como mexer em algum dispositivo digital, desenhar e/ou montar algo a direciona para a procura de diversos tutoriais encontrados no Youtube, que por sua vez viabiliza seu contato com diversas outras possibilidades de ferramentas tecnológicas. O próprio aplicativo supracitado pode fazer parte dessa busca por manusear algo que lhe renda conhecimento, experiências, produtos.

Uma outra oportunidade de expansão dos conhecimentos seria o jogar/brincar com O Kinect dance. Ao passo que a criança dança, ouve a música e tenta copiar os movimentos projetados na tela, suas ações tornam-se mais conscientes para com seu próprio corpo e tão depressa a instiga a criar, por vezes, videoperformances, e mais uma vez, demanda um conhecimento com tais objetos que propiciem a plenitude da obra desejada.

Em tal devir, face a essa multiplicidade comunicativa, ao mundo midiático, acredita-se que a criança "(...) incorpora-o no seu próprio ser, leva-o ou transporta-o consigo, não estando por isso completamente determinando pelos estímulos que dele recebe" (RODRIGUES, 1999, p.8), pois ela também pensa, é ativa, se apropria do que lhe apraz e direciona de acordo com os estímulos recebidos suas próximas conjecturas, sejam em qualquer área de conhecimento.

Nessa relação com tal obra de Arte que propõe o contato do corpo consigo mesmo ao dançar, performar; instauram-se "(...) ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas de nós mesmos e do mundo em que vivemos" (MARQUES, p.

36, 2007), tornando quem os aprecia seres muito mais conscientes de si mesmos e do próximo. Além disso, permitindo saber que "(...) cada processo criativo é inédito e requer uma diferente construção de corpo (...)" (MENDES, 2008, p. 97), seja na apreciação ou no ato criativo, que a partir desse contato, se espalha para outras perspectivas de ações, como já dito, para outras ferramentas e plataformas tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES SEM UM PONTO FINAL:

Em linhas gerais, a partir da discussão das teorias de diversos autores apresentadas neste artigo, fica claro que a mediação tecnológica, focando nos processos midiáticos, especialmente no campo audiovisual, pode e deve ser incorporada à sala de aula como uma abordagem educacional. O campo do audiovisual, resultante da fusão de elementos de áudio e imagem, surgiu e evoluiu com os avanços tecnológicos, tornando-se uma forma de arte válida e uma oportunidade de aprendizado para as crianças, não somente dentro de sala de aula, no entanto, expandindo-o para suas vivências e experiências dentro de casa. Elas não são mais olhadoras passivas diante dos meios de comunicação, mas sim exploradoras curiosas, cuidadosas e distintas das gerações anteriores, aproveitando as oportunidades oferecidas pelas mídias para criar, se aventurar e compor diferentes proposições, como grande exemplo citado, objetos artísticos. Nesse processo, o papel do educador torna-se fundamental, pois ele não apenas traz diversas formas artísticas para a escola, mas também orienta o desenvolvimento da capacidade de observação dos estudantes, incentivando-os a ir além da superfície da imagem e do som, lendo, contextualizando e, possivelmente, criando.

Considera-se que as interações entre os produtos audiovisuais trabalhados com eles e sua mediação proporcionarão uma aprendizagem significativa no ambiente infanto-juvenil, relacionada à sua própria história e ao contexto em constante evolução devido às inovações tecnológicas e aos meios de comunicação,

dos quais as crianças também fazem parte, querendo ou não. É importante reconhecer que, infelizmente, ainda existem vestígios de uma abordagem educacional unidimensional e a falta de preparação para lidar com diversas mídias, tanto por parte da gestão quanto por parte do professorado que, também por haver uma falta de saberes sobre tais aspectos inerentes a aprendizagem das crianças, ficam um tanto restritos ao que de fato dialogarem com os pais nas reuniões escolares.

No entanto, cabe a esse adulto na relação educacional, como o mediador da informação, reduzir essas abordagens unilaterais e fortalecer o diálogo entre a criança, as mídias e ele, buscando formações que expandam seus olhares para as novidades que estão a tecer o contexto social contemporâneo. À medida que essas conexões se fortalecem, a probabilidade de informações superficiais afetarem negativamente os estudantes diminui, pois eles terão mais ferramentas para absorver e questionar com o que se deparam, tornando-se participantes ativos, observadores, patrulheiros, aventureiros e pesquisadores dos meios de comunicação audiovisual, bem como outros que forem possíveis seu acesso.

Referências:

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.* In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte:* anos 1980 e novos tempos. 9ºed. São Paulo: perspectiva, 2014.

_____. *A imagem no ensino da Arte:* anos 1980 e novos tempos. 9ºed. São Paulo: perspectiva, 2007.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema:* pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do Cinema.* Rio de Janeiro : nova Fronteira, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 50ºed. rev. e atual. Rio de Janeiro: paz e terra, 2011.

HEPP, Adreas. As configurações comunicativas de mundos midiatizados: pesquisa da midiatização na era da "mediação de tudo". *Revista MATRIZes*, 8 (1), 45-64. 2014. https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i1p45-64

IAVELBERG, Rosa. *Arte/educação modernista e pós-modernista*: fluxos na sala de aula. Porto Alegre: penso, 2017.

KAPLÚN, Mario. Processo e canais de comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação:* construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. In: Tizuko Morchida Kishimoto. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ed.São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 15-48.

MACHADO, Arlindo de. *Pré-cinemas e Pós-cinemas*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

_____. *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. *Uma experiência radical de videoarte*. In : COSTA, Helouise (org.). Sem Medo da Vertigem : Rafael França. São Paulo : Paço das Artes, 1997.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Ana Flávia. *Dança imanente*: uma dissecação artística do corpo no processo criativo do espetáculo Avesso. Tese (Doutorado emArtes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas,Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*: ensaios de antropologia sociológica. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

PACHECO, Elza Dias Pacheco. *Televisão, criança e imaginário* (org.), São Paulo: Papirus Editora, 1998.

_____. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. In: PACHECO, Elza Dias. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

(Autor do artigo submetido). O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. *Revista Comunicação & Educação*, 25(1), 7-17, 2021.

_____. *A incursão do audiovisual na Arte/Educação contemporânea*; (Um intruso na sala de aula?) Naruto e a discursividade poética da criança ao desenhar. São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi. Dissertação de mestrado, 2020a.

_____: BARBOSA, Ana Mae Tavares. A presença perpetuada dos 45minutos; dever de memória/fotografia ao analisar e reavaliar a prática do Arte/Educador em escolas públicas. *Revista CLEA N° 9.* Primer semestre 2020b.

_____. Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa? Entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 40-66, jan./abr. 2019.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Jneiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

RODRIGUES, Adriano Duarte. *Experiencia, modernidade e campos dos media*. 1999. Disponível em www.bocc.ubi.pt.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

XAVIER, Ismail. *Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar*: entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade* (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.13-20, jan./jun. 2008.



Isac Châteauneuf
Doutorando em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi, com Bolsa Institucional por Mérito Acadêmico e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES). Possui Mestrado (2020) em Comunicação Audiovisual com pesquisa sobre a animação Naruto na sala de aula e especialização em Neurociências aplicada a Educação (2018) pela Universidade Anhembi Morumbi. Especialização em Arte/Educação: teoria e prática (2015) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e graduação em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes (2013). Arte/Educador na Prefeitura do município de São Paulo, trabalhando com crianças e jovens do Fundamental I e II desde 2014. Conhecimentos básicos em órgão eletrônico, teclado e Violino. Atua no componente Arte com ênfase em pesquisa nos temas História da Arte/Educação Modernista e Pós-modernista e sua interlocução com a comunicação audiovisual, Arte na Educação Escolar, Animações, desenhos e pintura infanto-juvenis feitas nas aulas de Arte. Atualmente, também participa do grupo de estudos de professores ativos na educação paulista, com reflexões e publicações de livros sobre Arte/educação e Educação em geral no sistema escolar contemporâneo. Direciona e organiza os livros pela Editora Livro Alternativo. Criador e autor principal dos textos da Coluna Catalog Art: Naveg Ações de Estudantes da revista Primeira Evolução, onde publica desenhos e pinturas de estudantes do fundamental I com reflexõesteóricasdiversas.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4046-1576
E-mail: isacsantos02@hotmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 06 de junho de 2023
Aceito em 15 de setembro de 2023
Editor responsável: Júlia Maria Hummes
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/