



Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) (2008)  
*Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*  
6 - 8 Setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)  
ISBN 978-989-95500-1-8

---



## Roteiros desenhados (tipo *storyboard*) por crianças como instrumento de investigação de percepções e competências audiovisuais junto a audiências infantis

VÂNIA LÚCIA QUINTÃO CARNEIRO  
*Universidade de Brasília* ~ vania@unb.br

### Resumo:

Apresenta a análise de roteiro desenhado por crianças como um instrumento que – sem excluir os demais – propicia a captação de aspectos da complexidade e da singularidade das audiências de crianças, de suas percepções e proposições com a relação a programação de televisão e de seus níveis de competência audiovisual. Os roteiros analisados foram elaborados por crianças de 3 escolas públicas do DF, a partir da questão sobre o programa de TV fariam se tivessem uma câmera. Para conhecer seus níveis de competências se centrou a análise no que queriam contar (história narrativa) e no como narravam com desenhos e palavras (discurso narrativo). O roteiro desenhado revelou-se o instrumento adequado ao processo de criação audiovisual das crianças e à investigação de peculiaridades e competências audiovisuais (das crianças) impossíveis de captar com parâmetros de adultos.

### Palavras-chave:

Programas de TV, roteiros desenhados, competências audiovisuais, audiências de criança.

---

### Introdução

Neste texto apresento a estratégia metodológica dos “roteiros desenhados” utilizada no projeto de investigação-ação intitulado *Criança produtora audiovisual: expressando seu mundo e o da TV*, desenvolvido de 2000 a 2006 em escolas do Distrito Federal (Brasília) e de seu entorno, com a participação de estudantes-bolsistas de pedagogia da Universidade de Brasília, tendo recebido apoio do Decanato de Extensão (Pibex), do Decanato de Pós-Graduação e Pesquisa (Pibic/CNPq) e da Finatec.

Este projeto foi concebido a partir da observação de um recuo na produção de programas específicos para audiências infantis no fim da década de 90 e do mal-estar causado pelos discursos acadêmicos contrários à produção infantil, que legitimavam a não-responsabilidade das emissoras com a produção específica para crianças, justamente após grande avanço mundial na linguagem dos programas infantis com criação de novos gêneros como o brasileiro Castelo Rá-tim-bum, que articula intencionalidade educativa com diversos formatos narrativos de TV (Carneiro, 99).

As argumentações para o descaso com a produção de programas de TV para crianças variavam desde a criança possuir *competência* para aprender com qualquer programa ou gostar mais de programas de adulto às cobranças da responsabilidade da escola para ensiná-la a ver televisão, pressupondo-as *incompetentes*.

Influente respaldo teórico à oposição à produção de programas específicos se encontra em Postman, que por sua vez discorda de treinamento para ver televisão. Postman (1999) argumenta que, ao contrário dos livros, que apresentam complexidade léxica e sintática e demandam adequação à capacidade do leitor, a TV está disponível para todos: “na verdade, não existe na tv programação infantil; tudo é para todos”. Essa forma de acessibilidade indiferenciada é o aspecto-chave, significa que a televisão não precisa distinguir entre “criança” e “adulto”. Em conclusão, a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta; dispensa treinamento para apreender suas formas; não faz exigências complexas mentais nem comportamentais, nem segrega seu público. Qualquer público seja de seis ou de sessenta anos está igualmente apto a vivenciar o que a televisão oferece (Postman, 1999).

No centro da questão está a concepção de infância que, para Postman, desapareceu com o advento da televisão. Entretanto, no prefácio da edição em português de 1999 o próprio Postman contesta sua afirmação sobre o desaparecimento da infância, depois de ouvir crianças.

Inúmeros estudos em diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para uma maior compreensão das crianças, suas relações com a televisão, suas percepções, necessidades, limites, possibilidades. Há muito as crianças deixaram de ser consideradas audiências passivas e são ouvidas em variadas pesquisas. A observação deixou de ser o instrumento de pesquisa com crianças por excelência, e o uso de entrevistas, de questionários, relatos, desenhos, avançou. O reconhecimento da especificidade da infância se verifica em vários autores, ainda que com variações e conotações diferentes.

Kramer (2003:91) vê na especificidade da infância o poder de imaginar, de fantasiar, um modo diferente de ver, de subverter, e entende crianças “como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”. Para Larossa (1999:185), a infância como um outro escapa à objetivação; a alteridade da infância é “nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença”.

Pinto (2003) define-as como pessoas com níveis diferentes de autonomia, de competência, de enunciação de pensamento, de emoção, de interesse, de modo de ver o a vida e o mundo. Reconhece que “são pessoas em formação, com déficits de experiência, de capacidades e de competências que o tempo e as oportunidades permitirão colmatar”.

Contemporaneamente consolida esse entendimento legal que crianças e adolescentes são indivíduos em formação merecedores de proteção especial, prioridade absoluta para o Estado, a família e a sociedade, que devem ser compreendidos como sujeitos de seus direitos, capazes de exercer sua própria cidadania, com suas condições peculiares de desenvolvimento. (Romão, Canela, Alarcom: 2006)

Os diferentes níveis de competência em relação ao entendimento da televisão pelas crianças também foi observado por Gardner (1999) Segundo este pesquisador, para construir o conhecimento a criança passa por “níveis de compreensão da televisão”. Em idade escolar a criança já entende a TV, mas a conquista da televisão pela criança não será total nem homogênea, permanecendo aspectos obscuros até mesmo quando for adolescente. Alguns aspectos resultarão complexos também a adultos. Outros podem ser esclarecidos com a ajuda de um irmão mais velho, pais, amigos, docentes. Prognostica que as crianças com ajuda podem converter-se em produtores de

material televisivo, e as que têm como *língua nativa* a televisão podem chegar a ser seus melhores *poetas*. (Gardner, 1999)

O que crianças e adolescentes têm a dizer sobre os programas de televisão a que assistem?

Que competências possuem decorrentes do contato intenso com a TV?

Como captar essas competências nas dimensões emocionais e cognitivas?

Como captar suas percepções e proposições com relação a programações preferenciais para além da simples repetição do que a TV lhes oferece, sem o perigo de cair no atendimento à expectativa do pesquisador?

### **Sobre o projeto de pesquisa e a preferência pelos programas específicos**

Para responder a estas questões se elaborou um projeto de pesquisa Criança produtora: expressando seu mundo e o da TV. Os instrumentos para coleta de dados consistiram em questionário, redação, roteiros e entrevista. Como o trabalho não se encerrou com o fim da pesquisa, pode-se caracterizá-lo como uma investigação-ação (BELL, 2004: 21). As crianças e os adolescentes continuariam o processo de produção de pequenas mensagens – iniciado com a criação de roteiros – utilizando equipamentos de simples operação disponíveis em escolas para a gravação de imagens e sons. Esta fase final encerrou-se em dezembro de 2006 e não será aqui abordada

Na fase inicial, os questionários foram aplicados em sala de aula por um ou dois bolsistas, em comum acordo com o professor. As crianças e os adolescentes participantes não haviam vivenciado nenhum processo de produção audiovisual. Os questionários abordavam os programas assistidos e a relação que mantinham com a televisão. A elaboração do roteiro era realizada posteriormente em função da disponibilidade de horários da classe. O ponto de partida para a criação de roteiros era uma hipótese fantasiosa de que programa de televisão faria se tivesse uma câmara na mão...

A análise geral das respostas das crianças e adolescentes e dos roteiros permitiu apreender percepções de adolescentes e crianças sobre programas a que assistem na tv aberta, dos quais gostam (ou não) e quais eles gostariam de ver em exibição nos canais abertos, verdadeira relação que mantêm com a televisão. Posicionaram-se como audiências distintas das adultas. Observamos que as respostas das crianças à pergunta do questionário sobre aqueles programas a que mais assistiam, em sua maioria, não coincidia com a resposta dada à pergunta sobre o que mais gostavam de ver. Outra questão que nos chamou a atenção foi a mudança da preferência em relação ao segundo colocado, entre 2000 e 2005. Em 2000, a ordem dos programas preferidos era: 1.º desenhos, 2.º programa infantil, 3.º novela. Já em 2005: 1.º desenhos, 2.º novela e 3.º programa infantil, o que nos levou a constatar que houve uma queda na programação infantil das três maiores emissoras comerciais brasileiras de 2000 a 2005 de aproximadamente 50%. (Carneiro, 2005)

Neste trabalho abordaremos a análise de 73 roteiros desenhados e por crianças por crianças de 3 escolas públicas do entorno de Brasília (2004 a 2005). Uma turma de crianças de 7 anos estudantes de 1.ª série e duas turmas de crianças de 9-11 anos em séries diferentes uma na 4ª e outra na 2.ª.

### **Competência e educação em comunicação audiovisual**

O desejo de se expressar com a linguagem audiovisual acalentado cotidianamente pode se manifestar diante de qualquer possibilidade concreta de produzir audiovisual ainda que com recursos tecnológicos os mais precários (Carneiro, 1987).

O roteiro desenhado proposto aproxima-se do *storyboard*, por se constituir de uma seqüência de desenhos. O *storyboard* é um instrumento-chave para a visualização de cenas de um roteiro. É imprescindível no processo de criação dos desenhos animados. Do lado esquerdo, nos retângulos,

desenhavam-se as imagens, e do lado direito se escrevia o texto a ser falado. Os roteiros elaborados por crianças são curtos, geralmente uma folha, e realizam-se em sala de aula.

Paulo Freire já reconhecia a irresistibilidade da linguagem audiovisual e sua contribuição na leitura do mundo, uma vez que a leitura do mundo não se encerra na leitura da palavra. A linguagem audiovisual e a palavra escrita se complementavam (1983:42).

O desejo de se expressar audiovisualmente também ocorre com adultos. A televisão é um convite ao espectador para adotar postura de produtor, destaca Fiske. Há espectadores que escrevem roteiros utilizando conhecimentos das convenções e estruturas de uma novela como num processo profissional de escrita de um *script*. O motivo é o prazer de depois comparar suas previsões com o mostrado na novela (Fiske, p. 73). Nos Estados Unidos, como “o cinema é o ápice do *glamour* e do poder”, o que leva uma imensa quantidade de pessoas comuns a tentarem escrever um roteiro é o desejo de entrar para o mundo do cinema (Arnold,-2006).

Como define Jiménez (2003, 27), roteiro é uma “estrutura subjacente” ao processo de criação audiovisual. Guia toda a organização do projeto audiovisual, contemplando a pluralidade de suas referências técnicas, estéticas, econômicas, industriais, socioculturais e políticas. Como “pauta e estrutura de todo o processo de criação audiovisual” desempenha funções essenciais: mantém a continuidade narrativa e dramática; permite organizar todos os elementos técnicos e humanos; permite planificar as cenas e organizar a gravação; facilita a continuidade da edição do material gravado.

Embora apresentada com uma função específica de coletar proposições sobre programa em televisão, a *elaboração de roteiros* era parte do projeto maior da investigação-ação que situava-se numa perspectiva educativa sugerida por Paulo Freire (1983) de se usar instrumentos/aparatos audiovisuais para que a escola conheça as experiências não escolares das crianças e aguçe a curiosidade das crianças de conhecerem melhor o que conhecem e de apreenderem de forma sistematizada o que não conhecem.

Inicialmente se pedia a todos que escrevessem uma redação sobre o programa de TV que gostariam de produzir. No segundo momento, que contassem isso desenhando as imagens e escrevendo o que seria falado, ouvido. Os roteiros dos adolescentes não foram incluídos na mostra devido aos desníveis de competência para desenhar e da competência para redigir observada entre os grupos de crianças e o de adolescentes.

Os adolescentes manifestaram um grande domínio da redação, mas muitos não chegaram a fazer roteiro alegando não saber desenhar. As crianças pequenas, ao contrário, apresentaram uma dificuldade imensa para redigir, o que desmotivou algumas de continuar, não chegando a fazer o roteiro, embora não se tivesse feito nenhuma exigência de escrever “corretamente”. Algumas redações eram ininteligíveis. Entretanto, para desenhar roteiros não demonstravam maiores dificuldades, e os colegas entendiam o significado, o que lhes dava satisfação e lhes elevava a auto-estima. Revelaram o domínio maior da expressão gráfica do que da escrita. Vygotsky (2003) e outros autores comprovam esta habilidade das crianças pequenas em se expressar com desenhos simples, ao contrário das dificuldades em lidar com a palavra escrita.

Daí nossa opção em selecionar para análise apenas roteiros. Os roteiros desenhados contêm desenhos e também palavras, é possível observar que todas as crianças demonstraram competência ao elaborar breves roteiros para expressar algum significado.

Para avaliação da competência audiovisual da criança, entendida como capacidade de ler criticamente mensagens televisivas e de se expressar audiovisualmente, a dificuldade maior está em encontrar os critérios/parâmetros pensados para crianças.

Ferrés (2006) apresenta uma proposta fundamental sobre os critérios e as dimensões a que a educação em comunicação audiovisual para jovens deveria atender.

Entende-se que competência audiovisual refere-se à capacidade de um indivíduo para interpretar e analisar criticamente imagens e mensagens audiovisuais e para se expressar no campo comunicativo. Relaciona-se “com o conhecimento dos meios de comunicação e com o uso básico das tecnologias multimídia necessárias para produzi-las” (Ferrés: 2006)

Essa proposta analítica direciona-se a estudantes jovens, concluintes de ensino médio, e pressupõe uma formação em comunicação audiovisual no ensino médio, o que a distancia abismalmente dos sujeitos de nossa pesquisa (crianças) sem nenhuma formação audiovisual ou experiência de produção audiovisual prévia. A educação em comunicação audiovisual não faz parte do currículo das escolas brasileiras. A única atividade de iniciação em comunicação audiovisual realizada até então havia sido a elaboração do roteiro, que demandara reflexão e pensar visualmente, mas sem que houvesse uma atividade deliberada no âmbito da análise, tampouco no âmbito de operacionalização. Sequer a gravação de pequenas mensagens propostas nos roteiros havia sido realizada.

Por outro lado, embora a grade analítica proposta por Ferrés (2006) não se aplicasse ao contexto imediato da avaliação das competências das crianças a partir unicamente de roteiros desenhados, ofereceu apoio à análise da competência audiovisual das crianças. Importa destacar os dois critérios regentes dos níveis de competências descritos por Ferrés:

- 1º interação entre emotividade e racionalidade - que incide no âmbito pessoal

Considera-se que uma pessoa competente em comunicação audiovisual deve ser capaz de converter a emoção em reflexão e a reflexão em emoção.

- 2º interação entre leitura crítica e a expressão criativa - que incide no âmbito operativo.

Considera-se que seja capaz de realizar análise crítica dos produtos audiovisuais que consome e de produzir mensagens audiovisuais simples que sejam compreensíveis e comunicativamente eficazes. (Ferrés: 2006)

No nosso caso, experimentei uma livre adaptação deste primeiro critério que incidia no âmbito do pessoal para o âmbito da *história narrativa* – “o que se conta” (Garcia Jiménez (2003). Vale ressaltar a importância de se incluir a dimensão emocional interagindo com o cognitivo, para avaliação da competência das crianças em roteiros. Vygotsky (1988) considerou um erro a descrição do desenvolvimento de crianças restrito ao intelectual, ignorando-lhes as necessidades mais amplas, excluindo-lhes as motivações: “Muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais”.

E de modo semelhante alterei o segundo critério considerando que nosso caso a competência a ser avaliada não envolve o nível operativo propriamente dito. Limita-se à expressão – com desenhos e palavras – de percepções, de sentimentos, de imaginação de mundos e programas de TV possíveis. Assim o segundo critério que incidia no âmbito operativo passou a incidir no âmbito do *discurso narrativo* – “como se conta” (Garcia Jiménez (2003).

Segundo Gardner (1999) para avaliar a habilidade criativa principal inculcada pela televisão, que se manifesta ao planejar e elaborar roteiros de cenas, o obstáculo reside no fato de que a maioria das crianças não dispõe de câmera de vídeo ou outro instrumento de filmagem. Portanto, também para ele o nível operativo era fundamental. Mas as crianças, sujeitos desta nossa pesquisa, não dispunham de câmeras. O projeto possuía apenas uma. A partir então de nossas experiências anteriores de utilização de roteiro, considerando o papel do roteiro em uma produção, como o descrito por Garcia Jiménez (2003), e sabendo da capacidade de fantasia das crianças, buscamos superar o obstáculo com ajuda da hipótese fantasiosa de que “se tivessem uma câmera...”.

### As histórias narrativas e interação entre emotividade e racionalidade

A hipótese fantástica “se tivesse uma câmara de filmar, que programa faria...” foi utilizada como uma estratégia metodológica para provocar reflexões, imaginação e captar conhecimentos, emoções e percepções de crianças e adolescentes sobre televisão, sem se limitarem ao que a televisão oferece. Rodari esclarece (1982) que a hipótese fantástica que se refere à questão “o que aconteceria se...” é uma forma de estimular a imaginação porque pode estar carregada de significados abertos a diversas interpretações e se adaptar a muitas realidades. O processo de desenvolver a hipótese fantástica ajuda as crianças a entrar na realidade pela janela, mais divertido que entrar pela porta.

As crianças da pesquisa aceitaram o desafio da hipótese fantástica de fazer um programa de TV como um jogo, mas um jogo sério, que as ajudava a realizar sonhos, desejos que sabiam muitas vezes impossíveis em situações reais. Podiam revelar, por exemplo, junto ao sonho de ser estrela de Hollywood conhecimentos de aspectos empresariais da produção em cinema envolvendo custos, investimentos, distribuição e contratação de atores de equipe técnica.

*Eu estava andando e vi um programa sendo estrelado. Eu tive a idéia de fazer um programa para eu estrelar, mas como eu vou fazer isso se eu não tenho uma tela de cinema para estrelar? Ah! isso é o de menos; agora eu tenho que tomar providências... vamos ver... eu preciso de atores, mas onde vou consegui-los? Eu acho que vou ter que investir muito dinheiro. É isso o que vou fazer: vou pagar cineasta, vários atores e atrizes, e o principal, o coreógrafo e o cinegrafista. Vai ser o melhor filme da América Latina e de todo o Brasil, meu nome vai estar na calçada da fama, eu vou ser a estrela de Hollywood (Gui, 10 anos, 2005).*

Estabelece-se assim uma cumplicidade criativa (explícita ou não) que permite iniciativa, tomada de decisões e a exposição de uma forma pessoal e lúdica de um saber-fazer necessário à realização imaginária de seu desejo. Resoluções de conflitos os mais diversos podem ser vivenciadas imaginariamente no que contribuem para a reflexão sobre seus conflitos reais.

Como a temática predominante era meio ambiente, incluindo os animais. Selecionamos para análise os roteiros que (in)diretamente se referiam ao meio ambiente, um dos temas contemporâneos cuja amplitude e complexidade, segundo McCombs (2004, p155) ,..., equivale à economia. Constituiu-se tema de preocupação pública que oscila entre alcance internacional ou meramente local, várias inquietudes abstratas e outras concretas. No Brasil, este tema passou a ter maior repercussão a partir da ECO 92, quando mais de 180 nações se encontraram para discutir o meio ambiente. A campanha de *marketing* da Rio 92, em uma imagem do planeta sendo segurado por duas mãos, com a frase “em nossas mãos”, despertou forte apelo popular. A preocupação pública tem sido mantida com mais intensidade por ocasião das coberturas midiáticas às grandes catástrofes naturais. O tema também passou a fazer parte do currículo escolar, mas a presença do meio ambiente nas histórias infantis e juvenis seria apenas um efeito desta relevância contemporânea? Existe, segundo Dalto (1999, 247-253), todo um outro envolvimento afetivo das crianças com animais e plantas. A sensibilidade humana aos vegetais já se manifesta por volta dos 3 meses de idade. Os primeiros interesses pelos animais se manifestam de oito a nove meses e em relação a pequenos insetos, formigas. As relações da criança com as plantas – com toda a vida vegetal (árvores, folhas, flores) – e com a vida animal são relações afetivas.

As histórias criadas por crianças de 7 anos da 1.<sup>a</sup> série de uma escola pública.

As histórias criadas são pequenas e simples. Numa primeira observação destacam-se elementos de seu cotidiano imediato. Seria uma reprodução “fortuita” a de elementos cotidianos imediatos? Ao analisá-las a partir das oposições binários observa-se que há produção de sentido.

As oposições binárias estão presentes nos contos de fadas, são conceitos abstratos em conflito com segurança e perigo, bem e mal, esperança e desespero, inteligência e estupidez concretizados em personagens e acontecimentos que sustentam a narrativa. Caracterizam-se por serem primeiro abstratos e segundo concretos. Há consenso sobre a sua relevância na produção de sentido em vários autores (Egan:1989). Como explica Lévi-Straus (2007) o processo de construção de oposições binárias constitui-se processo universal de produção de sentidos.

As narrativas das crianças de 7 anos se distinguem das de 10-11 anos por não apresentarem um conflito bem definido. Em algumas, como a da menina An, 7 anos, C1 o conceito abstrato de segurança é hegemônico e se concretiza nos elementos que representam segurança, como árvore, casa e no fato de todos os elementos estarem em lugares protegidos, cercados:

- *“Flor no jardim, árvores no zoológico, uma casa, eu estou na janela.”*

O menino P, 7 anos, 1C, mantém a casa e a árvore e traz o carro (mobilidade) e a televisão (diversão) que não se opõem à segurança. O último quadro parece ser o mais próximo e/ou reconfortante. *“- Minha casa.- Meu carro.- Árvore da plantação. - Minha televisão.”*

A menina Is, 8 anos, acrescentou elementos novos que fazem referências a histórias de fadas, como um castelo e o patinho feio, que sinalizam a existência de um mundo imaginário que não se opõe ao real. O jardim zoológico e sua casa são mantidos.

- *Eu estou filmando o castelo o datinzezaizaber.*
- *Eu estou filmando a história do patinho feio.*
- *Estou filmando o jardim zoológico.*
- *Estou filmando minha casa à noite.*

O menino F, 7anos - C2 ousou ir filmar em uma floresta. Mas até mesmo na floresta predominava a segurança. Podia-se caminhar e nadar como ele indicava a pessoa nadando, as cabras pastavam e até mesmo uma onça pastava. Mas embora herbívora é sempre uma onça, portanto um perigo a ameaçar a segurança do lugar, e ao final foi retirada da floresta.

- *Eu filmei a floresta e uma onça comendo mato na floresta.*
- *Eu filmei uma pessoa nadando no rio da floresta.*
- *Eu filmei duas cabras no mato da floresta.*
- *Eu filmei o fim da história, a pessoa ligou para o marronzinho, e a carrocinha pegou a onça.*

A menina M, 7 anos, 1C, apresenta a narrativa sobre uma festa junina. É a que se destaca pela quantidade de texto que cumpre a função de explicar todos os detalhes que ocorrem na imagem. O conceito predominante é o de felicidade, que se concretiza pela abundância de comida, pelo céu com lua e estrelas, pela comida, pela dança e os fogos de artifício. O céu com lua e estrelas não deixa de oferecer uma cobertura, uma proteção, segurança. Os antigos egípcios, segundo Bettelheim (1988), viam o céu e as estrelas como um símbolo materno que cobria a terra e os homens para protegê-los.

- *A lua e a estrela (...) O menino dançando forró. Banner feliz e as meninas dançando forró. E eu filmando todos felizes.*
- *Casinha de lanches. Eu vendo refrigerantes, galinhada e maçã do amor, canjica, pipoca, algodão, doce (...)*
- *E peixes da peixaria e menina pescando e estrelas felizes e as aves e felizes borboletas . mundo de felicidades.*
- *Os fogos de artifício brilhando no céu, e a dança é uma mágica junina.*

São dois os grupos de crianças de 10-11 anos. A diferença entre os dois é o nível de escolaridade. Apesar de estarem em uma mesma faixa etária, as crianças de um grupo freqüentam a 2ª série e as do outro a 4.ª série.

Observa-se que o nível de escolaridade não foi determinante na criação de narrativas com conflitos. Há o caso do “Viva a Natureza”, por exemplo, que foi elaborado por uma menina da 4.ª série e não apresentou nenhum conflito; ela ressaltava a natureza, sua beleza de formas, cores, o equilíbrio. Mas houve manifestação dos efeitos negativos de estar em uma classe inferior à que normalmente estão as crianças de sua idade, do sentir-se sob o estigma de não inteligente, que gerou o conflito na história denominada “A Menina Inteligente”.

Comparando as histórias dos grupos de crianças de 9 a 11 anos como o das crianças de 7 anos, anteriormente analisado, o desnível se apresenta em relação existência de grande número de narrativas com conflitos bem definidos e sua resolução ao final nos roteiros das crianças de 9 a 11. A temática de meio ambiente é elemento comum a todos os grupos. Há muitos animais em cena.

A menina AR, 11 anos, 2G, narra uma história com oposição binária: o bem e o mal perpassam a história e se concretizavam em uma bruxa (mal) fazendo feitiço (mal) contra a natureza (boa) até que apareça um príncipe (bom)...

- *Era uma bruxa muito malvada que se chamava Juliana.*
- *Certa vez Juliana estava fazendo um feitiço para a natureza.*
- *Mas de repente veio um príncipe, apareceu e não deixou ela fazer o feitiço dela.*
- *E nunca mais a bruxa fez todos os seus feitiços e deixou a natureza mais bonita.*

Os animais estão muito presentes e personalizados. A menina C, 11anos, 4G, conta a história da onça carinhosa. Há oposições binárias: segurança x insegurança, vida e morte, bem e mal. Nasce o filhote (vida) que se afasta da mãe (proteção, segurança) e passa a correr risco ( insegurança) de ser comido (morte) pelo dragão. A onça então o mata para salvar o filhote (vida, bem).

- *Certo dia apareceu na floresta uma onça calma, gentil . Ela estava para ganhar um filhote.*
- *Ontem, na floresta, nasceu o filhote da onça; ela estava muito feliz.*
- *O filhote foi passear pela floresta e de repente apareceu um dragão que queria comer o coitadinho do filhote. Aí a mamãe onça falou para o dragão: Largue o meu fillhote, se não vou te matar.*
- *Eu estou morrendo de medo de você, sua onça*
- *Ah é?Então você vai ver, seu dragão!*
- *E a onça matou o dragão . Tudo correu bem com a onça.*

Em todas as histórias das crianças foi a única resolução de conflito que se deu com a morte, mas para salvar um filhote indefeso. A identificação com animais selvagens ferozes torna justificável este final.Segundo Dalto (1999), o ser humano possui instintos de agressão que não pode exprimir socialmente. Projetar-se então em um animal selvagem, que vive fora do convívio humano, permite-lhe exprimir emoções agressivas que a ajudarão a desenvolver-se sem prejudicar ninguém.

Aos 10 anos, a menina A, 2 G, conta uma história em que ela vai para a floresta colher uma flor como a mãe. Resolvem dormir lá. A preocupação, a insegurança da menina, não estava em dormirem em uma floresta, mas porque o pai estava só em casa. A solução era a mãe telefonar para o pai. Os diálogos estão mais desenvolvidos que nas demais histórias.

No grupo de crianças de 10-11anos, 4.ª série, há também historias em que aparecem outros animais, como peixes e pássaros. A menina A, 10 anos, 4 GT, narra sua transformação em vários animais. Segundo Dalto (1999) animais como pássaros peixes têm grande importância para o ser humano, que tão dificilmente sabe nadar e voar. Ao identificar-se com esses animais, ao dar-lhes um pouco de amor, é um pouco da criança que escapa da condição de terrestre:

- Nesta eu estou nadando em uma banheira nacional ( é um peixe).
- Nesta figura eu estou na África (leão).
- Eu estou na Índia (uma girafa).
- Numa mata brasileira (um veado cheio de chifres).”

O menino M, 10 anos, 4GT, apresenta uma narrativa informativa. A preocupação não se limita a denunciar a perturbação de uma rede de equilíbrio animal pela “ ganância humana pelo dinheiro”, mas a motivar a lutar, a fazer algo para restabelecer o equilíbrio entre nos, animais e meio ambiente. Oposições binárias se fazem presentes: proteção x destruição, equilíbrio x ganância, luta x morte.

- São mais de 100 mil tartarugas mortas na praia, e os cientistas estão lutando para salvar a tartaruga marinha mais perseguida pelos barcos pesqueiros.
- Nas praias do Rio de Janeiro o ataque de tubarão ficou maior depois de balançarmos o equilíbrio da natureza.
- Somos uma ameaça para os animais, pela ganância humana por dinheiro. Por isso lutaremos até o fim para parar com o desequilíbrio animal.

Na perspectiva, a seguir, da análise do como a narrativa foi contada com imagens e sons, antecipamos este roteiro Biologia animal como uma mensagem audiovisual crítica e criativa.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 30/04/05  
Escola: \_\_\_\_\_ Série: 4ª Idade: 10

Biologia animal



há mais de 100.000 tartarugas mortas na praia e os cientistas estão lutando para salvar a tartaruga marinha a



mais perseguida pelos barcos pesqueiros. Nas praias como RJ ataques de tubarão ficou maior depois de balançarmos o equilíbrio da natureza



Somos uma ameaça para os animais pela ganância humana por dinheiro. Por isso lutaremos até o fim para parar com o desequilíbrio animal



Existem mais de 1.000.000 de espécies animais como o golfinho a onça o leão e etc....

### **Roteiro e interação entre criatividade e criticidade**

Trata-se aqui de uma análise no âmbito do discurso narrativo (García Jiménez: 2003).

A elaboração dos roteiros demanda das crianças outra atividade criadora: a de contar essas histórias inventadas com imagens e sons. Caracteriza-se por ser uma pré-visualização de algo que não existe no concreto, que só mais tarde se concretizará em um produto audiovisual. Implica pensar em imagens e palavras e sons em seqüência, um antever. Vigotsky (2003) define como atividade criativa toda realização criadora de algo novo que reflita objeto do mundo exterior, construções mentais ou construções emocionais inerentes ao ser humano. Daí que a atividade humana de criação de novas imagens, novas ações, não limitada à reprodução do factual e do vivido, constitui uma atividade criadora. É essa que faz do homem um ser projetado para o futuro, que contribui para criar e modificar o presente.

Aqui no caso interessa observar como representam com desenhos e sons e palavras as histórias. Como delimitam a estrutura simbólica, ao mesmo tempo em que geram referências simbólicas das futuras imagens que irão compor o produto final. Interessava as marcas dos elementos que sinalizavam a planificação de cenas e de sua gravação. A atividade de desenhar permite à criança ver o mundo, pensá-lo, fragmentá-lo, reconstruí-lo, apoiando-se em suas experiências como consumidor de mídias audiovisuais e ao mesmo tentando pensar no que quer que o espectador sinta, que verá, que sentidos pode produzir. As imagens do roteiro na verdade são imagens narrativas.

Interessa observar nos desenhos o que consideraram em relação à câmara, seus movimentos, ângulos, os planos, enquadramentos, a dinâmica da ação, a iluminação.

Por outro lado, como está proposta a parte de áudio?

Uma observação primeira geral: o texto verbal sem função narrativa.

Nos roteiros das crianças menores, a função texto escrito é mais operativa do que narrativa e visa facilitar o entendimento do que as imagens estão a narrar. A relação texto escrito e desenho é simplesmente denotativa. Até mesmo o que possui mais texto, como o da festa junina, não chega a constituir um texto de narrador, tampouco há diálogo ou indicação de música e de efeitos sonoros verbalmente. Nas suas imagens, como há cenas de dança e de fogos de artifícios, pressupõe-se que haverá música e sons de foguetes explodindo. Por outro lado pode-se também atribuir a falta de uma função narrativa do texto verbal às dificuldades que as crianças encontram para expressar-se por escrito. Como explica Vigotsky (2003) em relação à linguagem verbal há uma falta de correspondência entre o domínio da linguagem oral e o da escrita. A expressão escrita de suas idéias e sentimentos não está no mesmo nível da sua capacidade de expressar-se oralmente.

Nos roteiros das crianças de 10-11 anos já existe uma maior utilização de texto escrito, seja para simplesmente explicar as imagens, como no caso das crianças menores, seja como parte da narração audiovisual em forma de diálogos ou texto a ser falado por um narrador, que na maioria dos casos é o próprio autor.

Mas de um modo geral o que predomina são os desenhos, tanto nos roteiros das crianças menores como nos das maiores. Os desenhos é que narram as histórias, o que é coerente com o papel preponderante da imagem nos desenhos de animação que constituem a programação preferidas de todos eles, o que demonstra a adequação da proposta de roteiro desenhado à investigação também com crianças pequenas, que têm dificuldades na expressão escrita. As crianças, ao desenhar, expressam não apenas o que vêem do objeto, mas o que sabem. Para Vigostky, o domínio do desenho comporta vários níveis de desenvolvimento. De acordo com a idade, é o que se pode observar nas diferenças entre as representações das crianças de 7 anos com o grupo de 10-11 anos, com algumas exceções (Vigotsky, 2003). Nos desenhos das crianças de 10-11

anos nota-se maior riqueza de detalhes de representações de objetos e cenas, há marcas de elementos de linguagem, de processos de produção, de estética, de valores.

Na gravação de um filme de surf no Havaí (L11- 4Gt) dispor de um avião é imprescindível – não apenas para a viagem até o Havaí, mas sobretudo para gravar as cenas, para realizá-lo. As cenas têm de ser gravadas do alto, por avião, o que se pode observar nos planos desenhados.

A presença do espectador que verá a mensagem intervém na construção dos desenhos que pode ser vista no roteiro *Queria ser peão* de autoria de J, 10anos, 4 GT. Neste roteiro a história apresenta uma reflexão sobre as limitações in(formativas) da televisão que pode ser analisada como uma leitura crítica. Há um diálogo entre texto e imagem, que se complementam, dialogam. As imagens tem função narrativas.

No primeiro plano, em que toma a decisão de ser peão, ele caminha de frente para o espectador. Mostra a competência de decidir. Falta-lhe, todavia, a competência do conhecimento, o saber como fazer, porque não teve ninguém para ajudá-lo. No segundo, quando está recebendo as informações da televisão, a posição da tela parece inclinada para o espectador, para que este veja a imagem do boi, de um rodeio televisado. No terceiro, com a permissão da mãe, vai a um rodeio para aprender mais sobre o assunto. O enquadramento deixa de fora a parte superior da cabeça, o que demonstra tratar-se de um enquadramento de uma câmara. No último plano, depois de receber de um peão famoso o conselho de não ser peão. Tratava-se de uma leitura contrária à que lhe propusera a televisão. Na imagem há sinalização da saída do rodeio. Ele sai do rodeio caminhando de lado, o que sinaliza que desistira de ser peão.

Não é um final feliz, mas de reflexão, de confronto entre visões de mundo opostas, entre diferentes fontes de in(formação). O roteiro desta narrativa apresenta interação entre leitura crítica da televisão e expressão criativa. Trata-se de uma mensagem crítica criativa.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 23/05/05  
 Escola: \_\_\_\_\_ Série: 4 Idade: 10

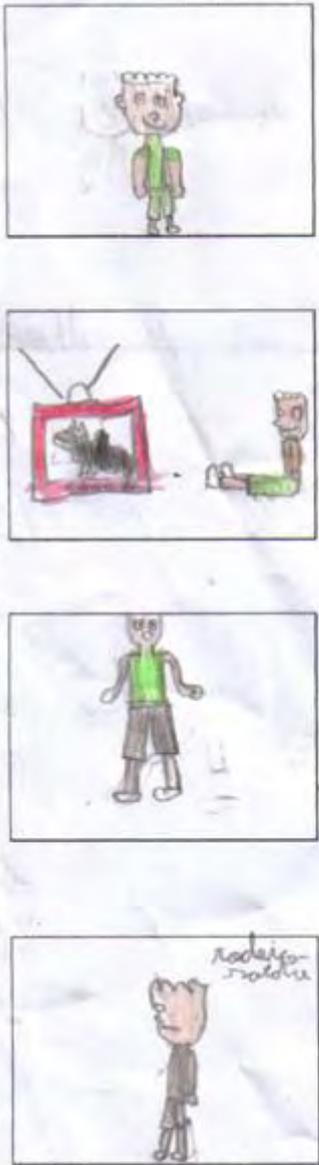
Quero ler picô

quãzinha queria  
 ler picô mas ninguém  
 ajudava então quãzinha  
 disse vou desistir

quãzinha sempre  
 via no tele notícius  
 nunca perdeu  
 um dia q ligou para  
 e ele respondeu que  
 programou para ler no tele

Um belo dia  
 quãzinha ficou  
 sabendo que vai  
 ter um notícius  
 cidade e ele foi correndo  
 para ler para seu mãe

Quando ele chegou  
 lá era tudo diferente  
 desde ele pensou  
 um pouco se aproximou  
 e disse que era quer  
 ser um pouco depois disso  
 disse então quãzinha não



Concluindo, analisamos os roteiros em dois níveis: o primeiro, a história narrativa (o que queriam contar) e depois o discurso narrativo, o “como contar”. Inegável a importância nas narrativas das crianças da segurança e da busca do equilíbrio na rede formada por criança, família, animais e meio ambiente. Apesar da simplicidade e dos diferentes níveis de desenvolvimento narrativo, produzem sentido. Conceitos abstratos concretizam-se em personagens ou situações carregadas de afetividade. Ao representá-los com desenhos, palavras e sons evidenciam-se, nos roteiros das crianças menores, maiores dificuldades em se expressar com palavras escritas que com desenhos. De modo geral, nos roteiros se pode observar diferentes níveis de capacidades de criação das

crianças com desenhos e palavras. O roteiro transparece mais que instrumento de pesquisa ou uma fonte de dados, um produto em seu vir-a-ser, incompleto, mas que ajuda a pensar imagens e emoções, a ler e criar mensagens, que pode ser aperfeiçoado pelas discussões com os colegas, pela continuidade do processo de produção.

Certamente programas para audiências de crianças, com auxílio da fantasia, podem proporcionar-lhes experiências de segurança que, embora imaginadas, lhes confortam e ajudam a adquirir confiança em si mesmas, a enfrentar seus medos, a desenvolver-se emocional e cognitivamente.

### Referencias Bibliográficas:

- Arnold, William (2006) Quem quer ser roteirista? Aparentemente, todo mundo. Seattle, Post-Intelligencer. Consultado em 20.04.07:  
<<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/outros/2006/04/20/ult586u348.jhtm>>
- Bell, Judith. (2004) Como realizar um projecto de investigação. Lisboa, Grávida
- Bettelheim, Bruno (1988). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona, Editorial Critica
- Calvert, S. L., Kotler, J A.(2003) Lessons from children's television: The impact of the Children's Television Act on children's learning. Applied Developmental Psychology 24 (2003) 275–335
- Carneiro, V. L. Quintão. (2005) Um desafio da TV na escola: o expressar-se com linguagem audiovisual para melhor analisar a TV e educar hoje. Relatório de pesquisa. Brasília, FE-UNB. Apoios: Pibic, Dex e Fianatec
- Carneiro, V. L. Quintão. (2000) Criança produtora audiovisual: expressando o mundo e o da TV. Projeto de pesquisa e extensão. Brasília, Decanato de extensão, UNB.
- Carneiro, V. L. Quintão.(1999) Castelo Rá-Tim-Bum: educativo como entretenimento. São Paulo. Annablume.
- Carneiro, V. L. Quintão. (1987).Uma aventura pedagógica : do desejo de fazer cineminha á produção de suas próprias mensagens.Natal, 1987. UFRN, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação-UFRN.
- Dalto, Françoise.(1999) As etapas decisivas da infância: São Paulo: Martins Fontes
- Egan, K. (1994). Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid. Morata
- Ferrés, Prats, Joan. (2006) La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Cuadernos del CAC: 25.
- Freire, P.; Guimarães, S. Sobre educação: diálogos (1984)- Volume II – RJ, Paz e Terra,
- Fiske, J.(1989) Television Culture. London/New York, Routledge
- Gardner, Howard.(1999) Arte, mente e cérebro – Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Garcia Jiménez, Jesús.(2006). Narrativa Audiovisual. Madrid, Cátedra.
- Kramer, Sonia. (2003) Infância , cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. Cavalieri, KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez
- Larossa, Jorge. (1999)O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro.IN: Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica,
- Levy-Strauss, C. ( 2007). Mito y Significado. Madrid
- Mc Combs, M. (2006) Estableciendo la agenda: El impacto en la opinión pública y en conocimiento. Barcelona, Paidós Comunicación.

- Pinto, Manuel.(2003) A educação para os media, uma aposta com futuro. Huelva: Congreso Ibero americano de Comunicación y Educación ‘Luces en el laberinto audiovisual’, out.
- Quintão Carneiro V. L. (2005). A tv de crianças e adolescentes com câmara à mão....Revista Comunicar, Huelva: [25], nov.
- Rodari, G. (1982). Gramática da Fantasia. 6 ed. São Paulo: Summus
- Rmão, J. E, Canela, G.; Alarçon, A. (2006). Manual de nova classificação indicativa: Brasília, Ministério da Justiça & Agencia de Noticias dos Direitos da Infância (ANDI)
- Vygotsky L.S. (1990). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid, Akal.
- Vygotsky, L. S. (1988).A formação Social da Mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes,