

KAMILA REGINA DE SOUZA

**OS DESENHOS ANIMADOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AVENTURA DIALÓGICA NO ESTÁGIO
CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori
Coorientadora: Profa. Dra. Julice Dias

Florianópolis

2017

S729d Souza, Kamila Regina de

Os desenhos animados e a prática pedagógica educomunicativa na educação infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular / Kamila Regina de Souza. - 2017.

224 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori

Coorientadora: Julice Dias

Bibliografia: p. 211-221

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

1. Educação - Estudo e ensino - Pedagogia. 2. Educação de crianças. 3. Formação profissional. 4. Tecnologia - Estudo e ensino. 5. Desenho animado. I. Sartori, Ademilde Silveira. II. Dias, Julice. III. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD: 370.07 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

KAMILA REGINA DE SOUZA

**OS DESENHOS ANIMADOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AVENTURA DIALÓGICA NO ESTÁGIO
CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Banca Examinadora

Orientadora: _____
Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori – UDESC

Coorientadora: _____
Profa. Dra. Julice Dias – UDESC

Membros

Profa. Dra. Roxana Cabello – Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Prof. Dr. Eduardo Fofonca – Instituto Federal do Paraná (IFPR)

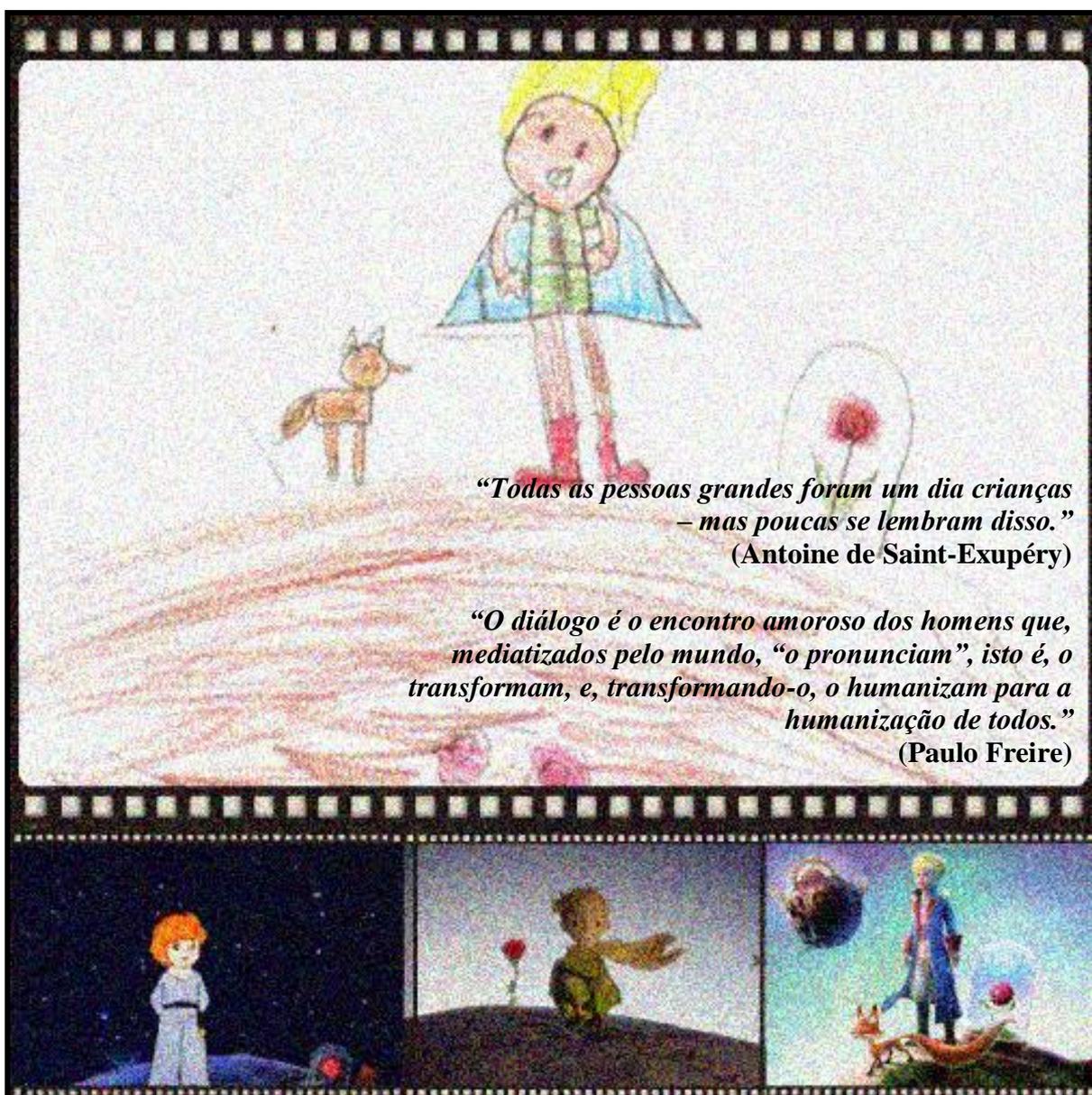
Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve – UDESC

Prof. Dr. Adilson de Ângelo – UDESC

Florianópolis, 18 de agosto de 2017.

Às pessoas, em todos os seus “tamanhos” ...

...GRATIDÃO



*“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças
– mas poucas se lembram disso.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

*“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que,
mediatizados pelo mundo, “o pronunciam”, isto é, o
transformam, e, transformando-o, o humanizam para a
humanização de todos.”
(Paulo Freire)*

RESUMO

Os Desenhos Animados são produtos midiáticos que participam das práticas socioculturais cotidianas das crianças contemporâneas, representando referências para a sua construção de entendimento de si e do mundo. Somos desafiados, como professores/as, a lidar com este cenário e com as novas demandas e expectativas que impõem-se no contexto da Educação Infantil. A Educomunicação, campo interdisciplinar de inter-relação entre Educação e Comunicação, preocupa-se com o fortalecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos nos espaços educativos e revela-nos possibilidades para (re) pensarmos o trabalho pedagógico com e para as crianças. Nesta perspectiva, pautamo-nos numa abordagem histórico-cultural em diálogo com a Educomunicação e com a proposta de uma Pedagogia da Educação Infantil que defende práticas pedagógicas intencionalmente planejadas conforme as especificidades da educação das crianças pequenas em instituições coletivas e a complexidade do sujeito-criança e sua infância. O quadro teórico de referência busca aporte conceitual e metodológico em autores que discutem: o campo da Educomunicação (CITELLI, 2013; FREIRE, 2015; KAPLÚN, 1998; MARTÍN-BARBERO, 2009, 2014; SARTORI, 2012; SOARES, 2011, 2014, 2016), centrado na ideia de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos; a Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 2012, 2013; BATISTA, 2013; BARBOSA, 2006, 2014), fundamentada numa perspectiva relacional sensível às especificidades das crianças pequenas e suas culturas infantis; a Prática Pedagógica (Educomunicativa), ancorada no princípio da comunicação dialógica e colaborativa entre os sujeitos participantes do quefazer educativo (SOUZA, 2013; SARTORI e SOUZA, 2012; FRANCO, 2011, 2012; FREINET, 1975, 2004; FREIRE, 2006, 2015; LIBÂNEO, 2011, 2012; NÓVOA, 2009); os Desenhos Animados (FISCHER, 2002; OROZCO-GÓMEZ, 2014; SALGADO, PEREIRA e SOUZA, 2005, 2006), configurando-se como dispositivos pedagógicos da mídia; e a Pesquisa-Ação (FRANCO, 2012; FREIRE, 1987, 2006, 2015; GHEDIN e FRANCO, 2011; THIOLENT e COLETTE, 2014) em seu caráter eminentemente pedagógico e emancipatório. O principal objetivo foi analisar a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como uma ação mediadora que viabiliza o diálogo entre a cultura das crianças contemporâneas e as vivências no contexto da Educação Infantil. A Pesquisa-Ação foi realizada com acadêmicas do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC que, no ano de 2014, encontravam-se em fase de planejamento e execução de seus projetos de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Os aspectos teórico-metodológicos foram sistematizados nos seguintes momentos: formação educacional; acompanhamento dos processos de planejamento dos projetos e da parte prática de estágio na creche e na pré-escola; entrevista com as acadêmicas com a técnica de grupo focal; estudo exploratório dos relatórios de estágio elaborados pelas acadêmicas; e, ainda, o processo de devolutiva cuja intenção é aproximar os sujeitos da pesquisa das descobertas científicas que oportunizaram. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, sendo as categorias Formação, Docência e Interação coletadas conforme a problemática e objetivos propostos. Tendo como enfoque a Pedagogia como curso que forma o/a profissional Pedagogo/a e reconhecendo-a como campo científico, com a tese entendemos que a PPE contribui para o fortalecimento do compromisso com a Pedagogia da Educação Infantil por meio da ampliação do repertório teórico e praxiológico da Educomunicação na formação inicial de professores/as no que refere-se ao exercício da docência junto às crianças pequenas na contemporaneidade, tendo os Desenhos Animados como aliados midiáticos.

Palavras-Chave: Educomunicação. Práticas Pedagógicas Educomunicativas. Educação Infantil. Estágio Curricular. Desenho Animado.

ABSTRACT

The cartoons are media products that participate in the everyday socio-cultural practices of contemporary children, representing references to their construction of understanding of themselves and of the world. We are challenged, as teachers, to deal with this scenario and with the new demands and expectations that prevail in the context of Early Childhood Education. Educommunication, an interdisciplinary field of interrelation between Education and Communication, is concerned with the strengthening of dialogic communicative ecosystems in educational spaces and reveals possibilities for (re) thinking pedagogical work with and for children. In this perspective, we are guided by a historical-cultural approach in dialogue with Educommunication and with the proposal of a Pedagogy of Infantile Education that defends intentionally planned pedagogical practices according to the specificities of the education of small children in collective institutions and the complexity of the subject-child and his childhood. The theoretical framework of reference search conceptual and methodological contribution in authors who discuss: the field of Educommunication (CITELLI, 2013, FREIRE, 2015, KAPLÚN, 1998, MARTÍN-BARBERO, 2009, 2014, SARTORI, 2012, SOARES, 2011, 2014, 2016), centered on the idea of open and democratic communicative ecosystems in educational spaces; the Pedagogy of Early Childhood Education (ROCHA, 2012, 2013, BATISTA, 2013, BARBOSA, 2006, 2014), based on a relational perspective sensitive to the specificities of young children and their children's cultures; the pedagogical practice (Educommunicative), anchored in the principle of dialogic and collaborative communication between the subjects participating in the educational 'what-to-do' (SOUZA, 2013; SARTORI and SOUZA, 2012; FRANCO, 2011, 2012; FREINET, 1975, 2004; FREIRE, 2006, 2015; LIBÂNEO, 2011, 2012; NÓVOA, 2009); the cartoons (FISCHER, 2002; OROZCO-GÓMEZ, 2014; SALGADO, PEREIRA and SOUZA, 2005, 2006), configuring themselves as pedagogical devices of the media; and the action research (FRANCO, 2012; FREIRE, 1987, 2006, 2015; GHEDIN e FRANCO, 2011; THIOLENT e COLETTE, 2014) in their eminently pedagogical and emancipatory character. The main objective was to analyze the Pedagogical Educommunicative Practice (PEP) as a mediating action that facilitates the dialogue between the culture of contemporary children and the experiences in the context of Early Childhood Education. The Action Research was performed with academics of the Pedagogy course of the Center of Human Sciences and Education - FAED / UDESC, that in 2014, were in the planning and execution phase of their projects of Supervised Curriculum in Early Childhood Education. The theoretical-methodological aspects were systematized in the following moments: educommunicative formation; follow-up of project planning processes and the practical part of traineeship in kindergarten and preschool; interview with the academics with the focus group technique; exploratory study of the internship reports prepared by the academics; and also the devolution process whose intention is to bring the research subjects closer to the scientific discoveries they offered. The data were treated by content analysis, with the categories Training, Teaching and Interaction collected according to the proposed problems and objectives. With a focus on Pedagogy as a course that forms the Pedagogue professional and recognizing it as a scientific field, with the thesis we understand that the PEP contributes to the strengthening of the commitment to the Pedagogy of Early Childhood Education through the expansion of the theoretical and praxiological repertoire of Educommunication in the initial formation of teachers in what refers to the exercise of teaching with the small children in the contemporaneity, having the cartoon as media allies.

Keywords: Educommunication. Pedagogical Educommunicative Practice. Early Childhood Education. Curricular Stage. Cartoons.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BD	Blu-Ray Disc
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOESC	Diário Oficial do Estado de Santa Catarina
DVD	Digital Versatile Disc
DPED	Departamento de Pedagogia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECT	Educação, Comunicação e Tecnologia
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GEPE	Gerência de Formação Permanente
IDCH	Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIS	Museu da Imagem e do Som
NASA	National Aeronautics and Space Administration (Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço)
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
ONG	Organização não Governamental
SC	Santa Catarina
PPE	Prática Pedagógica Educomunicativa
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Busca Sistemática - Teses e dissertações (CAPES, BDTD e USP)	53
Imagem 02: Fachada e <i>hall</i> da atual FAED/UEDESC.....	78
Imagem 03: Matriz Curricular Comum (2010) – Curso de Pedagogia (FAED).....	82
Imagem 04: Habilitação em Educação Infantil (2010) – Curso de Pedagogia (FAED).....	83
Imagem 05: Fachada da sala de Prática de Ensino I e II (FAED/UEDESC)	85
Imagem 06: Espaço interno da sala de Prática de Ensino I e II	85
Imagem 07: Exposição de Atividades – Prática de Ensino I e II	86
Imagem 08: Cantos Temáticos/ Canto Lógico - Prática de Ensino I e II.....	86
Imagem 09: Momentos da Pesquisa-Ação	95
Imagem 10: Trecho da apresentação do memorial descritivo – “Carolina” / “Bruna”.....	99
Imagem 11: Trecho da apresentação do memorial descritivo de “Lara”	99
Imagem 12: Trecho da apresentação do memorial descritivo – “Catarina” / “Fernanda”	100
Imagem 13: A pesquisadora em momento de problematização de leitura.....	102
Imagem 14: Materiais disponibilizados para a produção das animações	103
Imagem 15: Apresentação da técnica de animação em <i>stop motion</i>	104
Imagem 16: Equipe “Tomatinho Vermelho” planejando o roteiro da animação	105
Imagem 17: Produção e teste de cenário – Equipe “Tomatinho Vermelho”	105
Imagem 18: Animação em <i>stop motion</i> “Tomatinho vermelho”.....	106
Imagem 19: Produção e teste de captação de imagem – Equipe “Aquarela”	107
Imagem 20: “ <i>Vai voando...</i> ” – Sequência fotográfica do <i>stop motion</i> “Aquarela”.....	107
Imagem 21: Entrevista em grupo focal	119
Imagem 22: Troféu “Pedagóscar 2014”.....	124
Imagem 23: Devolutiva preliminar – Reunião Pedagógica em uma das Creches.....	125
Imagem 24: As categorias de análise.....	131
Imagem 25: Processo de ação-reflexão-ação para Kaplún.....	170
Imagem 26: Socialização: Animações “A linda Rosa Juvenil” e “Os Bruxos Assombrados”	183
Imagem 27: Animações “A Linda Rosa Juvenil” e “Os Bruxos Assombrados”.....	186
Imagem 28: Processo Pedagógico Educomunicativo da Pesquisa-Ação	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Mapeamento de Teses e Dissertações (CAPES/BDTD/USP)	54
Quadro 02: Quadro Teórico de Referência	72
Quadro 03: Processo Pedagógico da Pesquisa-Ação	92
Quadro 04: Processos Pedagógicos Intermediários	94
Quadro 05: Ações da Formação Educomunicativa.....	97
Quadro 06: Desenhos Animados na Educação Infantil	114
Quadro 07: Síntese descritiva dos conteúdos desvelados na Pesquisa-Ação.....	128
Quadro 08: Ementas Prática de Ensino (I e II) / Mídias e Educação.....	167

SUMÁRIO

1 BUSCAS, ENCONTROS, CONTINUAÇÕES: A EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCOMUNICAÇÃO E OS CAMINHOS DA TESE	23
1.1 PESQUISA(DORA) EM MOVIMENTO.....	26
1.2 A INQUIETAÇÃO INDAGADORA, O PRESSUPOSTO E OS OBJETIVOS QUE MOVEM A TESE.....	35
1.3 POR UMA JUSTIFICATIVA: A BUSCA POR SABER MAIS	45
1.4 O EXERCÍCIO DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA	67
2 A PESQUISA-AÇÃO: UMA AVENTURA DIALÓGICA	77
2.1 A REAPROXIMAÇÃO: SUJEITOS DO QUEFAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
2.2 MOMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO: A REALIDADE MEDIATIZADORA	90
2.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: DO DESVELAR AO CONHECER.....	127
3 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA, INTERAÇÃO: OS DESENHOS ANIMADOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PPE E A PARTILHA DOS ACHADOS	199
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	223

1 BUSCAS, ENCONTROS, CONTINUAÇÕES¹: A EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCOMUNICAÇÃO E OS CAMINHOS DA TESE

André vem me contar:

“Sabia que eu tô brincando de ‘Turma da Mônica?’”.

Pergunto qual personagem que ele é e ele diz que é o ‘Xaveco’.

Mas, corrige: “Na verdade eu sô aquele que é bem esperto e inventa coisas...”.

Respondo: “Ah... então você é o ‘Franjinha!’ E o que você tá inventando?”

E ele diz: “Isso mesmo, o ‘Franjinha!’ Eu tô fazendo uma máquina do tempo”.

Digo: “Ah! Que legal!” e ele rapidamente continua: “Aham! Sabia que eu já vi o filme da ‘Turma da Mônica’ todo? Aquele que tem a máquina do tempo...”, pergunto como é o filme e ele explica: “O ‘Franjinha’ inventa a máquina do tempo e para as pessoas não ficarem congeladas pra sempre tem que unir os 4 elementos: o fogo, o ar, a terra e a água...”.

Pergunto o que acontece e ele continua explicando: “A ‘Mônica’ é que resolve tudo. Ela joga o ‘Sansão’ na alavanca porque ele não pode ser congelado porque foi ele que arrumô o problema, aí ele não congela. Eles têm que usá os 4 elementos com responsabilidade”.

Digo que entendi e ele fala de sua brincadeira: “E agora na minha brincadeira eu sô o ‘Franjinha’ e tô usando os 4 elementos com mais responsabilidade!” e sai correndo.

(SOUZA, 2013)

Por vezes peguei-me pensando na maneira como começaria o texto de abertura da minha tese. Decidi, pois, iniciá-lo considerando os caminhos que já percorri, apresentando as nuances daquilo que vem mobilizando-me nas pesquisas e estudos realizados desde minha Graduação em Pedagogia, quando propus aproximar-me das inter-relações entre os Desenhos Animados e as crianças no contexto da Educação Infantil.

Ao propor-me a tanto, venho colocando-me em contato direto com o Outro, desafiando-me a encarar, responsavelmente, os encontros com esse Outro como uma “*aventura dialógica*” (FREIRE, 2015, p. 70 – Grifo meu). É que vivenciar o diálogo junto aos sujeitos de uma dada realidade requer, como entende Freire, que cada interlocutor esteja para o desenvolvimento de uma postura crítica no processo de problematização sobre suas visões de si e do mundo e, ainda, de suas possíveis expectativas de transformação (sua e de sua realidade). Ou seja, dialogar é “arriscar uma

¹ Optei por escrever este texto do capítulo introdutório na primeira pessoa do singular por se tratarem de momentos em que me posicionei de forma mais pessoal em relação à pesquisa. Por sua vez, as demais partes da tese estão escritas na primeira pessoa do plural como uma forma de, junto à minha orientadora e coorientadora, “darmos voz” a essas partes as quais entendo terem sido desenvolvidas em coautoria ao longo das orientações.

² O diálogo integra o diário de campo da pesquisa que realizei no âmbito do mestrado em educação. Conforme explicou o próprio menino “André”, o filme “Turma da Mônica - Uma Aventura no Tempo” está disponível na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=-ATiybluQRQ> – acesso em ago./2016.

palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.33).

Pensar, pois, sobre ‘como iniciar o texto de abertura da tese’ fez-me esboçar algumas possibilidades, cada qual, significativa a seu modo. Mas, uma delas, mobilizava-me mais profundamente e dialogava com todo o percurso de pesquisa que venho traçando nos últimos anos e, por isso, escolhi começar contando de meu diálogo com o menino “André”³. Uma escolha que não se deu à toa, mas do entendimento de que este diálogo é especialmente representativo quando ponho-me a pensar sobre as interações das crianças com os Desenhos Animados e sobre a participação desses produtos midiáticos nas suas (re) construções de hipóteses sobre as coisas que as rodeiam e sobre os espaços nos quais se inserem, como as instituições de Educação Infantil.

Nas palavras de Freinet (2004, p. 24): “[...] é a vida, através das exigências do meio, que se agita sempre, intrépida e inextinguível, essa vida que basta encontrar e ajudar para que desabroche, apesar dos nossos destinos acorrentados, a comovedora história da infância audaz”. Sempre fui curiosa e interessada em saber sobre as coisas, sobre os lugares, sobre as outras pessoas (sobre eu mesma) e suas histórias (e sobre tudo isso junto). No entanto, nem sempre consegui respostas para minhas indagações e, por vezes, nem mesmo consegui espaço para verbalizá-las ou formas de explorá-las. Faz algum tempo que venho pegando-me a pensar que não devo ter sido um caso isolado...

No entanto, estar com as crianças vem despertando-me memórias e revitalizando-me a cada encontro e, nesse movimento de inquietude, venho procurando manter-me cada vez mais atenta, também, às curiosidades desses sujeitos. Ao descobri-me pesquisadora, permito-me “viver” as pesquisas científicas esforçando-me a exercitar o olhar e a escuta acolhedora do Outro, deixando fluírem as suas e as minhas curiosidades. Venho, pois, libertando-me das “correntes” ao permitir-me ao diálogo com os sujeitos que delas participam, sem os quais eu não teria descoberto a pesquisa, tampouco a constante descoberta de mim mesma.

Freire (2006, p. 32), apresenta-nos a curiosidade humana como uma “inquietação indagadora”, como “parte integrante do fenômeno vital”, como um caminho para o desenvolvimento da curiosidade crítica. De fato, a vitalidade curiosa das crianças com as quais venho dialogando ao longo das pesquisas têm-me feito lembrar de uma vitalidade

³ Na ocasião da pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2013), adotei nome fictício para preservar a identidade da criança e optei por transcrever as falas registradas no diário de campo do modo mais fidedigno possível, por isso há algumas palavras que não apresentam a escrita correta do ponto de vista ortográfico.

curiosa que sempre esteve comigo, mas que foi adormecendo ao longo dos anos. E, assim, venho desafiando-me a aprender a ser crítica e metodologicamente curiosa sobre as crianças pequenas e suas infâncias, sobre suas vivências dentro e fora do contexto da Educação Infantil, sobre suas relações com os Desenhos Animados e sobre a prática pedagógica dos/as professores/as que com elas trabalham.

Do cenário exposto no diálogo com o menino André, o qual escolhi para representar o contexto temático no qual encontra-se esta pesquisa de tese, emergem questões que vem sendo objeto de estudo e conhecimento tanto da área da Educação quanto da Comunicação, estando ancorada na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC).

No tocante à sua estrutura, os traços que compõem a tese encontram-se alinhados da seguinte forma: o presente texto introdutório traz as concepções centrais referente à temática e a decorrente problemática da (oni) presença das mídias – notadamente os Desenhos Animados – nas práticas socioculturais do sujeito-criança e as implicações para a especificidade da docência de professores/as da Educação Infantil e das suas práticas pedagógicas na contemporaneidade; a apresentação de um memorial acadêmico com a contextualização do percurso de pesquisa que, entre suas buscas e encontros, resultam em reflexões que amparam teórica e metodologicamente a pesquisa desta tese, a qual demarca mais uma etapa (talvez a derradeira) de um ciclo; a indagação inquietadora da tese e os objetivos que orientam a busca por elementos para subsidiar a análise crítico-reflexiva; bem como o pressuposto a partir do escopo da pesquisa; a justificativa que, a partir da busca sistemática de pesquisas nacionais relacionadas ao recorte temático, expõe a relevância da problemática da tese e sua pertinência na/para a área da Educação (em especial para a Pedagogia e a Educação Infantil); os referentes teóricos que vêm subsidiando os eixos temáticos – Educomunicação/PPE, Educação Infantil, Desenhos Animados e Pesquisa-Ação – e seus desdobramentos, norteando a curiosidade epistemológica exercitada na tese; e o esboço metodológico da Pesquisa-Ação realizada, contextualizando brevemente o campo de pesquisa e os sujeitos que dela participaram.

O Capítulo 2 apresenta a compreensão e os posicionamentos adotados em relação à pesquisa científica; a “aventura dialógica” da Pesquisa-Ação realizada no âmbito deste novo ciclo de pesquisa que, agora, parte da reaproximação ao tema a partir do curso de Pedagogia; uma detalhada descrição dos momentos da Pesquisa-Ação, com a contextualização em relação aos sujeitos participantes, as instituições envolvidas e os

procedimentos metodológicos; e as 03 categorias de análise – Formação, Docência e Interação – as quais emergiram dos dados da Pesquisa-Ação e permeiam a análise apresentada nos capítulos posteriores no que se refere aos Desenhos Animados e a PPE na Educação Infantil.

O Capítulo 3 é dedicado à análise crítico-reflexiva das categorias supracitadas, as quais apresentam-se interdependentes de modo que sejam percebidas as conexões de sentido entre a “Formação” em Pedagogia e o encontro consigo no fazer-se professor/as; a “Docência” e a especificidade da *práxis* junto às crianças pequenas; e a “Interação” a partir dos Desenhos Animados numa defrontação com a realidade concreta da Educação Infantil na contemporaneidade sob a perspectiva da PPE. Desta forma, os dados da Pesquisa-Ação dialogam de forma integrada com as concepções teórico-metodológicas adotadas.

As Considerações Finais demarcam o fechamento desta tese que, retomando o tema e os objetivos da Pesquisa-Ação realizada, apresentam as reflexões decorrentes da trama entre a inquietação indagadora e o exercício da curiosidade epistemológica. Tais reflexões são confrontadas com a hipótese apresentada na tese, de modo a expor possíveis aproximações e distanciamentos no que se refere à problemática proposta na pesquisa. Além disso, aos/às interessados/as na temática, são apontados possíveis caminhos de continuidade do ciclo de pesquisa outrora iniciado e, ainda, questões que podem apontar para novas possibilidades de pesquisa.

1.1 PESQUISA(DORA) EM MOVIMENTO

*“O fato de me perceber no mundo e com os outros
me põe numa posição em face do mundo que não é
de quem nada tem a ver com ele”.*
(Paulo Freire, 2006)

O que nos marca? O que nos move? O que nos anima na busca por satisfazer uma curiosidade? O que alimenta nosso desejo de querer saber mais, aprender mais, pensar novas possibilidades? Ao pensar sobre questões como estas e nas palavras que usaria para iniciar esta seção, lembrei-me muito do primeiro dos 27 capítulos do livro “O pequeno príncipe”. Naquele capítulo, o menino de 6 anos vê a gravura de uma jiboia engolindo um elefante no livro “Histórias Vividas” e reflete sobre as aventuras na selva, pondo-se a desenhá-las. Ao mostrar sua obra-prima aos adultos, ele pergunta se eles sentiam medo do

que viam, mas logo percebe que os adultos não enxergavam aquilo que ele procurava representar. O “chapéu” visto por eles era, na verdade, um elefante que havia sido engolido por uma jiboia. Depois do insucesso das tentativas em tornar seu desenho compreensível aos olhos adultos, o menino desencorajou-se: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando” (SAINT- EXUPÉRY, 1996, p.08).

A leitura daquele capítulo sempre mexeu muito comigo, levando-me a refletir sobre o impacto que histórias e imagens podem trazer às crianças, tal como ocorre com o menino. Fato é que, ao pensar sobre os desdobramentos da leitura desta imagem por uma criança, fui impactada de tal forma que é daí que surgem as primeiras linhas aqui escritas. Hoje, percebo o quanto aquele livro, mas, em especial aquele capítulo, também vem participando do meu processo de formação reflexiva, sobretudo, a partir do momento em que escolho seguir a profissão de Pedagoga.

No esforço cotidiano, tenho sensibilizado meu olhar “de pessoa grande” e me permitindo olhar para meu entorno com olhos mais atentos. Essa tarefa não é fácil, é verdade. Todavia, é um exercício necessário não só pelo outro e por respeitá-lo em sua alteridade, mas também por si, por sua humanidade. Aos poucos fui aguçando meu olhar e me vi cada vez mais instigada pelas crianças com as quais convivía e com as relações que elas estabeleciam com as coisas do mundo. Ao exercitar meu olhar sensível, muitas vezes, lembrei-me de uma Kamila ainda criança.

Venho de família simples e de poucas posses materiais, que fez o seu melhor para dar cuidado e educação a mim e aos seus irmãos. Tive uma infância rica em brincadeiras ao ar livre e com muitas outras crianças: esconde-esconde, vôlei, passa-anel, amarelinha, pega-pega, pipa, circo, escolinha, casinha, restaurante, hospital e tantas outras. Os programas da TV – dentre os quais os Desenhos Animados se destacavam – enchiam as brincadeiras de novos elementos, um universo lúdico repleto de possibilidades, magias, aventuras, cores, sons, efeitos especiais. Com tudo isso, nossa imaginação ia longe, a fantasia dos Desenhos Animados caminhava junto com a realidade de casa, do bairro e da escola, se mesclava com elementos das nossas vidas, aquela que chamamos de real. Brincando, criávamos nossas narrativas e aventuras e, delas, emergiam hipóteses sobre as coisas da vida criada nas brincadeiras e daquela que vivamos para além delas. Ao interagir com outras crianças (e com os poucos adultos que se aproximavam dos momentos de brincadeira), eu reinventava algumas hipóteses, reafirmava outras e, assim, fui aprendendo sobre mim, sobre os outros, sobre a vida, sobre estar no mundo.

Nesse sentido, parece-me oportuno recorrer à poética de Manoel de Barros (2008, p. 73) ao contar-nos de suas memórias de infância e, dentre elas, de sua curiosidade e ideias sobre a Lacreia:

*[...] Em criança a lacraia sempre me
pareceu um trem. A lacraia parece que puxava vagões.
E todos os vagões da lacraia se mexiam como os vagões
de trem. E ondulavam e faziam curvas como os vagões
de trem. Um dia a gente teve a má idéia [sic] de descarrilar
a lacraia. E fizemos essa malvadeza. Essa peraltagem.
Cortamos todos os gomos da lacraia e os deixamos no
terreiro. Os gomos separados como os vagões da máquina.
E os gomos da lacraia começaram a se mexer. O que é
a natureza! Eu não estava preparado para assistir
aquela coisa estranha. Os gomos da lacraia começaram
a se mexer e se encostar um no outro para se emendarem.
A gente, nós, os meninos, não estávamos preparados
para assistir àquela coisa estranha. Pois a lacraia
estava se recompondo. [...]*

De minhas memórias de infância emergiram algumas “peraltagens”, nenhuma do tipo descrito pelo poeta mas, como ele, recordo-me de vivências e curiosidades dos meus tempos de criança. Deitar-me ao lado de minha avó materna e pedir-lhe que contasse-me histórias de sua infância era uma das coisas que mais gostava de fazer. Às vezes as histórias eram contadas “de cabeça” só a partir das suas memórias, às vezes partiam das lembranças que brotavam das fotos antigas do álbum de família. De todo o modo demorava-me ao lado dela o máximo que podia, enchendo-lhe de perguntas. Gostava muito de saber como era viver em outros tempos. Continuo gostando.

“A gente vive e aprende ao mesmo tempo...” disse-me, certa vez, um menino de 6 anos de idade durante uma conversa que tivemos no parque, em minha pesquisa de campo no mestrado. As crianças têm tanto a nos dizer, a nos mostrar... Tenho me esforçado para ouvi-las com “ouvidos de ouvir” e vê-las “com olhos de ver”⁴. Desse esforço, passei a perceber e a me interessar pelas relações que as crianças de hoje estabelecem com a mídia, em especial, com os Desenhos Animados. Como Freinet (1975, p. 53), percebo que a “a criança, com as suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos e

⁴ Inspirada por Freire (2006), uso as expressões “ouvidos de ouvir” e “olhos de ver” para evidenciar a busca pela sensibilização do olhar e da escuta adulta em relação ao sujeito-criança. Uma sensibilização que nos permita, como adultos, uma aproximação junto às crianças nas inúmeras situações de comunicação (brincadeiras, conversas, silêncios, desenhos etc.) e nas suas diversas linguagens (oral, corporal, escrita, artística etc.). Um olhar e uma escuta que, na perspectiva da alteridade, pretendem compreender mais e melhor a criança enquanto um Outro possuidor de suas particularidades, de suas formas de ver, de pensar, de interagir com o mundo e com os Outros e, neste processo, construir sua cultura própria.

difusos, tem também alguma coisa para ensinar ao professor” embora, muitas vezes, este suponha que as crianças nada sabem. Tal suposição sempre causou-me incômodo, por isso, concordo com o autor que esta negação ao saber das crianças incorre num “erro pedagógico”. Percebo que quanto mais me aproximo das crianças, mais me sensibilizo com as suas infâncias e, nesse processo de sensibilização, tanto mais aprendo quanto mais fortes ficam os contornos das lembranças da infância que eu mesma vivenciei. Lembranças que me impulsionam a seguir como adulta, como pedagoga.

Iniciei minha caminhada na área da Educação ao ingressar no curso de Pedagogia, no ano de 2006, no Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Durante o curso realizei estágios curriculares na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, áreas para as quais sou habilitada. Os momentos de estágio foram muito importantes para minha formação e, dentre eles, destaco em especial o estágio na Educação Infantil, realizado em 2009, em cujo percurso meu interesse pela pesquisa começou a se despertar. No processo de estágio tive a oportunidade de conhecer os espaços de instituições de educação infantil do município de São José – SC, de me aproximar dos sujeitos que convivem cotidianamente dentro dessas instituições e, com eles, construir relações em busca de diálogo e aprendizagens. Junto à minha parceira de estágio, Fernanda Damasco da Silva e com o apoio de nossa orientadora Andréa Simões Rivero, percebi que o cotidiano nas creches e pré-escolas pode ser bastante encantador, mas também possui seus desafios.

A experiência do estágio depende muito do olhar que lançamos a essas instituições e aos sujeitos que lá se encontram e, do mesmo modo, do reconhecimento (ou não) das condições sociais, econômicas e culturais que, como marcadores sociais, influenciam não só os modos concretos de viver a infância, como também os modos de ser professor e professora. Nesse sentido, Ostetto (2000, p. 29) alerta que “para um bom trabalho, é imprescindível o olhar humanizado, sensível, pensante, que inclui e dialoga, compreende.” Aproximamo-nos da experiência docente na Educação Infantil e nos esforçamos para humanizarmos nosso olhar. A partir do diálogo com as professoras, buscamos fazer do nosso estágio uma oportunidade de ampliar nossa compreensão sobre a atuação pedagógica com as crianças pequenas. Da observação do grupo de crianças de 03 e 04 anos de idade e do diálogo junto com elas e as professoras, nosso projeto de estágio teve como temática a construção de espaços lúdicos na Educação Infantil. Quanto mais me aproximava das brincadeiras das crianças, mais percebia a significativa presença dos Desenhos Animados e, ainda, de outras referências midiáticas. Dessa percepção,

nasceu a temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano seguinte, demarcando o início de minhas pesquisas sobre a relação entre educação e mídias.

Defendido em 2010 e, novamente sob a orientação da professora Andréa Simões Rivero, minha pesquisa de TCC “Senhoras e Senhores! Eu lhes apresento o Palhaço Aranha! - Reflexões sobre a relação entre os Desenhos Animados e as brincadeiras das crianças no contexto da Educação Infantil” foi realizada num Centro de Educação Infantil localizado em São José – SC, com um grupo de crianças com idade entre 04 e 06 anos. Com esse grupo compartilhei tempos, espaços, brinquedos e brincadeiras. Naquele momento me vi num processo de pesquisa mais profundo, em meio à revisão de literatura, observações participantes, registros em diário de campo, em fotografias e vídeos, elaboração de questionário a enviar aos pais/responsáveis pelas crianças. A partir dos dados foi possível identificar os Desenhos Animados trazidos pelas crianças em suas brincadeiras; descrever as brincadeiras produzidas pelas crianças a partir de elementos dos Desenhos Animados; observar as relações que as crianças estabeleciam entre si durante as brincadeiras; perceber a atribuição, por parte das crianças, de significados aos Desenhos Animados; e refletir sobre os indícios a respeito dos modos como as crianças lidavam com a ideologia de consumo difundida pela mídia. Com a análise dos dados, a pesquisa realizada em meu TCC possibilitou um maior entendimento quanto às formas de interação nas brincadeiras das crianças com os Desenhos Animados, evidenciando que essa linguagem midiática possibilita a produção de mundos, sendo necessário promover uma maior aproximação por parte da Pedagogia com a discussão sobre a presença das referências midiáticas na constituição das culturas infantis na contemporaneidade. Desta minha incursão na pesquisa na área da Educação, fiz-me pedagoga, descobri-me pesquisadora!

Desde então, a sede em dar continuidade aos estudos só cresceu. Tão logo defendi o TCC, parti dos resultados lá obtidos e das inquietações que persistiam e elaborei um projeto para o processo seletivo de alunos regulares para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC, tendo como proposta continuar me aproximando da relação entre os Desenhos Animados e a educação infantil. Felizmente, fui aprovada em todas as etapas do processo seletivo e, em 2011, ingressei como mestranda em educação pela linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (ECT) do PPGE/UDESC, sob a orientação da professora Ademilde Sartori, tornando-me membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e

Tecnologia (CNPq/UDESC) – conhecido nacional e internacionalmente como Educom Floripa⁵ – liderado por ela.

A preocupação em relação às crianças e as especificidades das infâncias vividas na contemporaneidade levou-me a buscar uma aproximação quanto à compreensão e o tratamento dado aos Desenhos Animados pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. As inúmeras vivências teóricas e práticas ao longo do mestrado nas suas diversas disciplinas, atividades e eventos acadêmicos contribuíram para que ampliasse meu repertório científico e cultural, oferecendo subsídios para a (re) construção de conhecimentos e reflexões sobre a área da educação e suas interfaces com a comunicação e a tecnologia. Dentre essas vivências, cada qual significativa a seu modo, destaco o estágio de docência realizado em 2011 na disciplina de Educação Sexual na Infância, numa turma da 7ª fase do curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC. Sob a supervisão da professora Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes, estagiei como docente no ensino superior num curso em que, outrora, fui graduanda (ainda que em outra universidade). Estagiar nesta disciplina me fez compreender sua relevância na formação de professores/as, pois propor experiências que permitam à criança maior entendimento sobre sua sexualidade implica que compreendamos que a linguagem corporal é, para as crianças, uma significativa forma de expressão que permite o autoconhecimento, o exercício da autonomia e possibilita o conhecimento e o reconhecimento do meio em que ela está inserida.

Desse modo, a partir dos estudos realizados junto à professora Ademilde e dos demais membros do Grupo de Pesquisa Educom Floripa, bem como das reflexões oriundas das orientações, do estágio de docência e das discussões das disciplinas do mestrado, compreendi que mais do que me dedicar à relação entre educação e mídias, minha pesquisa se constituiria de uma relação mais ampla entre educação e comunicação. Em outras palavras, embora parta do entendimento de que as mídias, em especial, os Desenhos Animados, são reflexos do momento histórico em que vivemos, o que mobiliza meu olhar como pesquisadora é mais amplamente a preocupação com os processos comunicativos do fazer educativo. Daí, fui apresentada pela professora Ademilde à Educomunicação.

⁵ Sobre o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (CNPq/UDESC)/Educom Floripa: <https://www.educomfloripa.com.br/> e <https://pt-br.facebook.com/educomfloripa>

A pesquisa para a dissertação de mestrado foi realizada com as professoras de um grupo de crianças com idade entre 05 e 06 anos, numa instituição de Educação Infantil localizada na região continental de Florianópolis. Partindo do pressuposto de que os Desenhos Animados representam referências significativas para a construção sociocultural das crianças, sendo as brincadeiras infantis um importante espaço de mediação, o objetivo do estudo de caso foi promover um maior entendimento quanto à forma como as professoras tratavam os Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil em sua prática pedagógica. O material empírico foi obtido por meio de entrevista com as professoras e de observações diretas da rotina do grupo, ambas registradas em diário de campo, em gravações de áudio e em fotografias. Complementando o material, realizou-se a aplicação de questionário destinado aos pais/responsáveis pelas crianças a fim de aproximá-los da pesquisa e de obter um mapeamento do contexto sociocultural vivido por elas.

Na ocasião, as professoras daquele grupo de crianças realizavam um projeto a partir do Desenho Animado inspirado no referido livro de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) e, com isso, pude refletir sobre as possíveis contribuições da Educomunicação na elaboração de práticas pedagógicas para a Educação Infantil. Por meio da técnica da Análise de Conteúdo obtive categorias de análise e, a partir delas, promovi reflexões acerca da compreensão das professoras no que se refere aos Desenhos Animados na Educação Infantil e da postura delas frente aos Desenhos Animados referidos pelas crianças.

Assim, a pesquisa defendida em 2013 sob o título “Desenhos Animados e Educomunicação: As brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil” revelou que as professoras caminhavam em direção a uma Prática Pedagógica que estava em diálogo com os princípios que fundamentam a Educomunicação, pois as profissionais já apresentavam um esforço no sentido de se responsabilizar pelas mediações dos temas que emergem das práticas socioculturais das crianças do grupo, práticas estas permeadas pelas mídias e, dentro delas, os Desenhos Animados. Além disso, uma das crianças do grupo observado, Luana⁶, presenteou-me com um desenho de “O Pequeno Príncipe” o qual tenho até hoje fixado na parede em frente à minha mesa de

⁶ Nome fictício adotado na ocasião da pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2013) de modo a resguardar a identidade da criança.

trabalho. Esse desenho está carregado de valor afetivo mas, também, faz parte de um novo movimento de pesquisa que vem me acompanhando desde então.

Por isso, foi a partir desse desenho que elaborei a composição (SAINT-EXUPÉRY, 1996; FREIRE, 2015) apresentada na epígrafe geral desta tese. Tal composição surgiu da curiosidade científica desencadeada pelo recebimento do presente e somada às reflexões dos processos de pesquisa realizados até então. A composição de tal epígrafe foi, portanto, a forma que encontrei de introduzir simbolicamente a curiosidade movente dessa pesquisa de tese que volta-se para questões relacionadas à especificidade da docência e à formação de professores/as da Educação Infantil no cenário contemporâneo. Foi a forma que encontrei para representar minha crença de que, como “pessoas grandes”, nós adultos-professores-pesquisadores/as da área da Educação Infantil precisamos nos sensibilizar sobre importância de aproximarmos-nos das crianças, de caminharmos mais firmemente com elas e promovermos espaços para um “encontro amoroso”, que permita-nos estabelecer um movimento de diálogo “mediatizado pelo mundo” a partir de processos de reflexão em práticas pedagógicas que potencializem a criatividade e autoria das e com as crianças.

Assim, a partir dessa pesquisa de Mestrado, entendo que a Educomunicação se mostra compatível com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999; 2003) a qual entende a criança pequena como sujeito de direitos, devendo as práticas pedagógicas serem intencionalmente planejadas articulando-se às especificidades da docência na Educação Infantil, para e com as crianças, ao dinamismo da infância e contemplando as necessidades e expectativas das crianças, garantindo-lhes formação integral. Com a pesquisa do mestrado pude sistematizar o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), o que nos fez entender que os princípios que a orientam podem ser incluídos no (re) pensar o que fazer pedagógico dos/as profissionais que trabalham com crianças pequenas na contemporaneidade.

Desde então, nosso Grupo de Pesquisa Educom Floripa, tem se dedicado a discutir sobre a PPE também em outros níveis de atuação educativa, privilegiando a Educação Básica como um todo. Assim, embora tenham sido elaborados a partir de pesquisa envolvendo a prática pedagógica junto às crianças pequenas e os Desenhos Animados na Educação Infantil, os princípios da PPE têm como preocupação basilar os processos comunicativos do fazer educativo, com especial atenção às instituições de Educação Básica e aos sujeitos que as constituem.

Ainda no ano de 2013 retomo minha caminhada acadêmica, agora no âmbito do Doutorado em Educação (PPGE/UDESC) e, novamente, sob a orientação e confiança da professora Ademilde Sartori e coorientação da professora Julice Dias. Desde então, tenho dado continuidade ao meu processo de pesquisa relacionando Desenhos Animados, práticas pedagógicas e Educomunicação, desta vez, articulando a PPE à discussão sobre a especificidade da docência e da formação de professores da Educação Infantil. Novamente as vivências oportunizadas pela Pós-Graduação trouxeram significativas contribuições para minha formação, permitindo-me realizar o desejo de aprofundar conhecimentos e alimentar reflexões.

Dentre essas vivências, os estágios de docência⁷ que realizei ao longo do ano de 2014 ganham destaque ao integrar-se à metodologia de pesquisa desta tese. Isso porque, ao sentir-me encharcada pelas marcas reflexivas resultantes do processo de desenvolvimento das pesquisas realizadas anteriormente com crianças e com professores/as, as vi na composição de um novo ciclo que, com a oportunidade do estágio, permitiu-me aproximar da realidade formativa de acadêmicas do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC) por meio da Pesquisa-Ação. Na ocasião, essas acadêmicas encontravam-se matriculadas na disciplina de Prática de Ensino I (2014/1), em pleno processo de planejamento de seus projetos do Estágio Curricular supervisionado na Educação Infantil e, por sua vez, meu planejamento de estágio de docência apresentava uma proposta de formação educacional a qual integrou-se aos seminários especiais da referida disciplina. Essa formação visou sensibilizá-las e oferecer-lhes subsídios teóricos e práticos no que se refere aos Desenhos Animados. Na disciplina de Prática de Ensino II (2014/2) acompanhei-as e à professora na execução dos seus projetos de Estágio Curricular nas creches e pré-escolas observando, em especial, suas proposições envolvendo Desenhos Animados e as possíveis aproximações e/ou distanciamentos de uma PPE.

Como pesquisadora em movimento, reconheço cada vez mais que crianças como o menino do primeiro capítulo de “O pequeno Príncipe” e o menino “André” tem-me feito ser uma “pessoa grande” de olhos e ouvidos mais atentos, um sujeito-adulto que busca sensibilizar-se também em relação ao Outro, a outras referências, experiências e

⁷ Os estágios de docência foram realizados sob orientação da professora Ademilde Sartori e supervisão da professora das disciplinas de Prática de Ensino I e II, Ma. Arlete de Costa Pereira, conforme exigência curricular regulamentada em normativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC).

(con)vivências. Tenho permitido que suas marcas participem das minhas reflexões sobre as coisas que permeiam minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Percebo, pois, que a forma como entendo a pesquisa e a docência trazem algumas dessas marcas e procuro, assim, pautar-me no esforço de conduzir e viver essas dimensões do “ser-pedagoga” sem dicotomias, mesmo que neste processo, esteja ciente do meu inacabamento como ser humano em plena constituição e, ainda, das possíveis contradições.

Conforme visto, as reflexões oriundas das pesquisas anteriores (SOUZA, 2011; 2013) reafirmaram a relevância de pensar sobre o universo das mídias e sua presença nas creches e pré-escolas na contemporaneidade e apontaram, desta feita, novas curiosidades que impulsionaram-me animadamente a continuar.

1.2 A INQUIETAÇÃO INDAGADORA, O PRESSUPOSTO E OS OBJETIVOS QUE MOVEM A TESE

De princípio cabe destacar que, como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil⁸ é entendida por meio das suas dimensões educativa e social, que compreendem a criança como sujeito de direitos que deve ser considerada em seu contexto sociocultural. E, nisso, está implicado o fato de que as crianças precisam ser vistas e ouvidas em suas diversas manifestações e interações, o que vai além de nossa capacidade física de visão e de audição, requerem-nos sensibilidade, paciência e respeito pelo Outro.

Como Freire (2006, p. 116), vejo que “a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine Qua” da comunicação dialógica”. É, portanto, daí que venho partindo da Educomunicação como *práxis* social que, por meio de processos de comunicação pautados em um movimento dialógico, contribui para a ampliação das possibilidades de aproximação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

⁸ A Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral (considerando-se os aspectos físico, psicológico, intelectual e social) da criança de até 5 anos de idade de forma complementar a ação da família e da comunidade, conforme prevê o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394/96 e atualizada pela lei nº 12.796/2013 – que, dentre outras providências, estabelece diretrizes e bases da educação nacional, determinações acerca da formação dos profissionais da educação. Portanto, por instituições de Educação Infantil estou referindo-me aos espaços coletivos de educação das crianças pequenas, como as creches e pré-escolas; quando falo da ‘escola’ refiro-me, de forma mais ampla, às instituições de Educação Básica.

Nascida da inter-relação entre Educação e Comunicação, a Educomunicação⁹ é apresentada por Soares (2011) como um campo de intervenção social preocupado com a “construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para [...] reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (SOARES, 2011, p. 45). Trata-se de um campo que possui suas complexidades próprias, propondo-se a discutir questões e pensar práticas que nem a Educação e tampouco a Comunicação tem conseguido fazer de forma isolada, dadas as influências que nossos processos comunicativos têm sofrido a cada avanço científico vivenciado ao longo da história.

Do processo de aprendizado crítico e dialógico que vem sendo desencadeado pela minha curiosidade científica, categorizei os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) a partir das reflexões de duas pesquisas anteriores – as quais foram realizadas no âmbito da Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação – trazendo-as aqui como o pano de fundo de um desenho cujas linhas continuam a ser traçadas. Mais do que isso, essas reflexões oriundas de minha caminhada como pesquisadora são a base material que permitiu-me traçar esse novo ciclo de pesquisa: a primeira¹⁰ dessas pesquisas aproximou-me da relação entre as brincadeiras das crianças e a presença dos Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil; a segunda¹¹, por sua vez, permitiu-me refletir sobre a compreensão de professoras da Educação Infantil quanto aos Desenhos Animados e o decorrente tratamento que davam-lhes em suas práticas pedagógicas.

Em cada uma dessas pesquisas as crianças foram o ponto de partida, sendo elas mesmas quem apresentavam-me (e às suas professoras) aos Desenhos Animados que assistiam e as formas como interagem com eles. Nesse sentido, ao assumir meu compromisso junto aos sujeitos que participam das pesquisas, assumo-me como uma responsável aventureira rumo às descobertas que a comunicação dialógica podem possibilitar. Como exemplo, apresento os princípios da PPE:

⁹ Vale ressaltar que a inter-relação entre Educação e Comunicação como um novo campo de intervenção social parte, em especial, de uma perspectiva de estudiosos da América Latina, dentre os quais destacamos: Freire, Martín-Barbero, Kaplún e Soares. Desta forma, não deve ser tomada como uma compreensão geral.

¹⁰ Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (USJ), intitulado “Senhoras e Senhores! Eu lhes apresento o Palhaço Aranha! - Reflexões sobre a relação entre os desenhos animados e as brincadeiras das crianças no contexto da Educação Infantil” (SOUZA, 2010).

¹¹ Dissertação de Mestrado em Educação (PPGE/UDESC), intitulada “Desenhos Animados e Educomunicação: As brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil” (SOUZA, 2013).

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
 2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
 3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
 4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
 5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.
- (SOUZA, 2013, p. 198)

Os referidos princípios, sistematizados durante meu Mestrado (os quais também “beberam” da pesquisa de TCC), articulam-se às demais reflexões geradas pelas pesquisas outrora realizadas, sendo, nesta tese de Doutorado em Educação, as “lentes” que norteiam-me na busca da aproximação do processo formativo de 08 acadêmicas¹² do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC). Acadêmicas estas que optaram pela Habilitação em Educação Infantil e que encontravam-se, no ano de 2014, em fase de planejamento e execução de seus projetos de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil.

Na oportunidade do Estágio Supervisionado essas acadêmicas tiveram contato com os sujeitos que partilhavam os espaços das creches e pré-escolas, apresentando-lhes uma realidade, a partir da qual, elas foram desafiadas a olhar e a pensar em possibilidades de planejamento de seus projetos de docência. Neste sentido, o Estágio Curricular foi-lhes um convite à “aventura dialógica”, pois planejar na Educação Infantil implica que se leve em conta as experiências e saberes infantis, realidade esta que, por vezes, é ignorada no contexto do planejamento, o qual acaba não (re) conhecendo os anseios e as lógicas das crianças, suas formas de expressão e suas formas de entender a si e de entenderem-se no mundo.

Portanto, considerando os Desenhos Animados como referências midiáticas significativas nas práticas socioculturais das crianças, dentre os quais incluem-se os espaços das creches e pré-escolas, nesta tese parto da perspectiva da Educomunicação para investigar a seguinte questão: **Como a PPE, a partir dos Desenhos Animados, contribui para a formação inicial de professores/as no que se refere a conhecimentos teórico-metodológicos que considerem a especificidade da docência na Educação Infantil?**

¹² Uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa são todas mulheres optamos por nos referirmos a elas diretamente como acadêmicas, no feminino.

A problemática apresentada foi, desta feita, uma inquietação indagadora delimitada a partir de um tema que apresenta questões envolvendo a contemporaneidade marcada pela (oni) presença das mídias que, integrando-se aos espaços de Educação Infantil, incidem sobre a especificidade docente e a formação dos/as professores/as que trabalham junto às crianças pequenas¹³ nos dias de hoje. Desta forma, embora sejam aprofundadas ao longo da tese, já neste texto introdutório apresento as concepções centrais, o posicionamento teórico-metodológico, os objetivos e a hipótese adotados em relação à referida problemática, bem como, a estrutura na qual a tese está organizada.

Destaco inicialmente que, ao reconhecer a polissemia do termo mídia, recorrente ao longo da tese, dialogo com a concepção de Fischer (2002, p.151), a qual apresenta a mídia como um dispositivo pedagógico¹⁴ que, em especial pela televisão, participa da constituição dos sujeitos e de suas subjetividades “na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem”. Nessa mesma direção, a mídia é apresentada por Sartori (2012, p. 80) como “todo dispositivo que viabiliza a comunicação, ou seja, todo e qualquer meio social ou tecnológico que possibilite a construção e circulação de significados, incluindo os meios individuais e coletivos de comunicação, os meios de transmissão, circulação, exposição, bem como de portabilidade da informação”. Em outras palavras, ao termo mídia, inicialmente entendo como meios de comunicação, os quais no contexto contemporâneo¹⁵ participam da constituição dos

¹³ Considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) entende como criança a pessoa de até 12 anos de idade, a exemplo de Barbosa (2006), utilizaremos a expressão “crianças pequenas” para designar as crianças com idades entre 0 a 5 anos, público este, atendido pelas instituições de Educação Infantil.

¹⁴ Fischer (2002) apresenta o conceito de dispositivo pedagógico da mídia a partir dos conceitos de “dispositivo de sexualidade” e de “modos de subjetivação” de Michel Foucault.

¹⁵ Uma vez que diferentes campos do saber têm se dedicado a analisar o discurso da modernidade e da pós-modernidade e entendendo que a discussão sobre a mera periodização desses momentos históricos precisa ser superada contemplando-se, também, as especificidades que se refletem historicamente no *modus operandi* da sociedade em cada um desses momentos, tomamos Boaventura de Sousa Santos como referência para definir o que estamos chamando de contexto contemporâneo. Em “O discurso sobre as Ciências” (2003) o autor toma os paradoxos que envolvem o conhecimento na modernidade e as suas implicações nas práticas sociais e culturais cotidianas do mundo pós-moderno: a modernidade é retratada a partir da concepção de conhecimento como um paradigma dominante e definidor de barreiras entre o conhecimento científico (aquele que é objetivo e mensurável) e o conhecimento do senso comum (aquele que considera também os conhecimentos próprios da subjetividade humana); a pós-modernidade, por sua vez, é tratada como sendo o paradigma emergente do conhecimento, o qual entende que a sabedoria de vida das pessoas é tão importante e necessária quanto os saberes cientificamente quantificáveis, nos remetendo à nossa contemporaneidade marcada por profunda influência dos avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais.

sujeitos e de sua cultura, conferindo-lhe, também, o entendimento de meio social de produção de sentidos.

Fato é que viver nesse contexto coloca-nos desde a infância em contato com as mídias audiovisuais e a todo um mundo de imagens que, consigo, apresentam conteúdos, valores e concepções de toda ordem, incluindo-se – tal como a família e a escola – como um “entre lugar” de formação de nossas objetividades e subjetividades, da construção de nossos conhecimentos. Segundo Walter Benjamin (1992, p. 80), desde o surgimento do cinema, a linguagem audiovisual seria a principal responsável por trazer novos desafios à percepção humana. Para o autor, as estruturas perceptivas e cognitivas são condicionadas pelas transformações históricas sofridas pela humanidade, dando origem a novas sensibilidades.

Segundo Martín-Barbero (2014, p. 112) o surgimento da televisão e sua popularização possibilitou “uma experiência estética inédita: a chegada da teleficação ao âmbito da cotidianidade doméstica apagando os limites do privado e do público, do ócio e do trabalho”, configurando-se, assim, como outro forte momento de “transformação moderna da visualidade cultural”. Conforme o autor, se com o cinema os cidadãos viviam uma experiência coletiva no exercício do seu direito à cidade, com a televisão vivem uma experiência doméstica em relação à cidade.

Convivemos e interagimos com a linguagem audiovisual, entre outras, desde o surgimento do cinema e da televisão fazendo com que surjam novas formas de viver, ser, pensar, agir e interagir no contexto contemporâneo. Por isso, diálogos como o que estabeleci junto ao menino André, fizeram-me partir de uma perspectiva educacional ao entender que em nosso tempo as mídias podem contribuir para a construção de pontes de diálogo, num “ideal de relações, construído coletivamente” (SOARES, 2011) – ou ecossistemas comunicativos – entre as vivências das crianças dentro do contexto das instituições coletivas de Educação Infantil e as vivências exteriores a ele.

No entanto, por diversos motivos, nem sempre os/as professores/as que atuam nesses espaços, reconhecem a participação das referências midiáticas na constituição do universo infantil contemporâneo deixando, muitas vezes, ‘escapar’ elementos que poderiam vir a criar pontes de diálogo com as crianças e suas realidades socioculturais. Por isso, concordo com Ostetto (2008, p. 129):

Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância. Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças.

Na medida em que as crianças brincam e interagem (com outras crianças e/ou com adultos), elas “celebram” suas infâncias, criam e recriam suas hipóteses sobre as coisas e, assim, dão sentido ao que vivem com base nas referências que trazem para esse contexto, dentre as quais integram-se as referências midiáticas dos Desenhos Animados.

Por Desenho Animado¹⁶ estou considerando as produções midiáticas em formato de séries/episódios e filmes de animação de curta e longa-metragem exibidos na TV e no cinema e/ou acessados via DVD/BD e Internet. Sob diferentes técnicas, recursos tecnológicos e expressões artísticas, tais produções se caracterizam especialmente (mas não somente) pela utilização da linguagem imagética do desenho que, pela sensação de movimento dá origem a narrativas animadas. O Desenho Animado é, pois, considerado aqui como um dispositivo pedagógico da mídia que, ao apresentar narrativas e elementos (imagens, cores, sons, movimentos e efeitos especiais) capazes de atrair e nutrir a imaginação das crianças, possibilitam sua identificação com os personagens e histórias, tornando-se referências que também participam da (re) construção de seu entendimento sobre si, sobre os outros, sobre as coisas do mundo.

Conforme relata Mareuse (2002), a chegada dos Desenhos Animados ao Brasil está diretamente ligada ao surgimento da TV no contexto brasileiro, em 18 de setembro de 1950, graças aos esforços do empresário das comunicações, Assis Chateaubriand. Desde então, muitas foram as reorganizações em termos de estilo, produção e comercialização de Desenhos Animados, influenciando as formas de sua exibição na programação televisiva brasileira. De acordo com Brougère (2008, p. 54):

[...] a televisão tornou-se uma fornecedora essencial, senão exclusiva, dos suportes de brincadeira, o que só pode reforçar sua presença junto à criança. Realmente, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação. [...]

Isto é, num contexto permeado pelas mídias, produtos midiáticos como os Desenhos Animados tornam-se referências significativas na constituição do sujeito-criança que, ao acessar os conteúdos de suas narrativas, os significam e ressignificam em

¹⁶ Ressalto, porém, que não pretendo esgotar as possibilidades do conceito de desenho animado, haja vista que este pode variar em termos de forma, meios, técnicas, finalidades de produção.

suas brincadeiras, incluindo-os às suas culturas infantis. Por isso, partindo da concepção de mediação apresentada por Martín-Barbero (2009) como lugar de construção da materialidade social – da qual compartilham Orozco-Gómez (1991) e Orofino (2005) – entendo que a brincadeira representa um espaço de mediação para as crianças e para a expressão de suas culturas próprias.

Ainda que assistir TV¹⁷ permaneça sendo uma das práticas socioculturais mais populares e intensas entre as famílias brasileiras, a programação televisiva (paga ou não) não é o único caminho de acesso aos Desenhos Animados em nossos dias. Podemos acessá-los também pelo cinema, por mídias como DVD, BD ou via internet por *tablets* e *smartphones*. Seja qual for o caminho de acesso aos Desenhos Animados, ele nos leva também a conhecer uma vasta linha de produtos que derivam-se dessas mídias, como: jogos, *sites*, brinquedos, roupas, acessórios, entre outros. Nesse sentido, Jobim e Souza e Salgado (2008, p. 210) apresentam a convergência entre as mídias como um dos aspectos principais da cultura lúdica contemporânea, sendo essa a cultura lúdica transmídia, instrumento de produção do sistema capitalista:

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos Desenhos Animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. [...] A cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se.

Juntos (ou não) a outros produtos deles derivados, os Desenhos Animados integram a cultura lúdica contemporânea que, ao oferecer às crianças elementos para a ampliação de suas possibilidades de interação e brincadeiras, apresentando-lhes, também, conteúdos a partir dos quais produzem sentidos sobre o que vivem.

¹⁷ Encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) para compreender como o brasileiro se informa, a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) 2015 foi realizada pelo IBOPE com mais de 18 mil entrevistas. De acordo com a pesquisa, a televisão segue como meio de comunicação predominante, 95% dos entrevistados afirmaram ver TV, sendo que 73% têm o hábito de assistir diariamente. Em média, os brasileiros passam 4h31 por dia expostos ao televisor, de 2ª a 6ª feira, e 4h14 nos finais de semana, números superiores aos encontrados na PBM 2014, que eram 3h29 e 3h32, respectivamente. Praticamente a metade dos brasileiros, 48%, usa internet. O percentual de pessoas que a utilizam todos os dias cresceu de 26% na PBM 2014 para 37% na PBM 2015. Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>

Sobre acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, divulga que: “Em 2014, o País tinha 67,0 milhões de domicílios particulares permanentes, dos quais 65,1 milhões (97,1%) possuíam aparelho de televisão, apresentando crescimento de 2,9% em relação a 2013”. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95753.pdf>

Desta forma, ao adotar a Sociologia da Infância¹⁸ como suporte conceitual, compreendo a criança como sujeito social e culturalmente ativo, que entende e interage com o mundo de acordo com as suas especificidades e contextos em que vivem as suas infâncias, produzindo suas culturas próprias. Por sua vez, no que tange às culturas infantis, tal como Corsaro (2011, p. 19), entendo que “[...] as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada”. Pauto-me, ainda, numa abordagem histórico-cultural¹⁹ ao considerar as realidades vividas pelas crianças no contexto midiático contemporâneo em suas práticas e relações socioculturais cotidianas. Ressalto, todavia, que embora dialogue com outras ciências, meu lugar de fala nesta tese é o da Pedagogia.

Concordo com Libâneo (2010) que, embora a Educação seja objeto de estudo de diversas ciências (como Sociologia, Economia, Psicologia, Linguística) é a Pedagogia a ciência que as integra em termos de suas perspectivas conceituais particulares relacionadas ao fenômeno educativo e suas abordagens metodológicas específicas no campo investigativo, sendo sua ocupação, a “educação intencional”. Assim, como pedagoga, parto da Pedagogia como lugar de formação e como meu *locus* de pesquisa e de atuação docente, recorrendo novamente à Libâneo (2011, p. 64) para situá-la não apenas como campo científico, mas também como campo profissional que tem um campo investigativo “cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana”.

Nesse sentido, ressalto que à exemplo de Rocha (1999; 2003; 2012), parto da perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil²⁰ ao apontar minha preocupação com a especificidade do quefazer de professores/as junto às crianças pequenas, as quais devem ter respeitados os seus direitos, contemplando relações educacionais e pedagógicas intencionais que garantam a formação integral das crianças na sua complexidade (nas dimensões sociais, culturais, criativas, cognitivas, linguísticas, expressivas, afetivas, estéticas, lúdicas, emocionais, corporais, sexuais etc.). Tal especificidade está pautada na defesa de práticas pedagógicas que não antecipem um processo de escolarização focado no domínio de conhecimentos nos moldes do Ensino Fundamental, mas que proponham

¹⁸ Sarmiento (2005); Corsaro (2011).

¹⁹ Vigotski (1994; 2004; 2009).

²⁰ Pauto-me em Rocha (1999) que utiliza a expressão “Pedagogia da Educação Infantil” como campo particular do conhecimento pedagógico que, dentro da Pedagogia da Infância e, mais amplamente, da Pedagogia, trata das especificidades da educação das crianças pequenas em instituições coletivas de educação infantil. A autora ressalta que, com isto, pretende destacar as particularidades das relações entre educação e infância, não defender a “departamentalização da Pedagogia em campos específicos”.

uma organicidade do ponto de vista dos conhecimentos aos quais as crianças pequenas têm acesso nas creches e pré-escolas, sendo sensíveis à realidade concreta vivenciada por essas crianças também fora destas instituições.

Como Ostetto (2008), reconheço que a formação de professores/as se dá para além dos saberes técnicos, teóricos e metodológicos adquiridos na academia em relação à profissão e resguardados nos documentos oficiais. Nela estão envolvidos saberes, valores, conceitos e visões de mundo adquiridos por toda uma vida os quais, nesse percurso formativo profissional, são (re) significados. Assim, ao concordar com Franco (2012, p. 160) que uma “prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”, defendo uma prática pedagógica dialógica e mediadora na Educação Infantil na qual, *a priori*, os/as professores/as permitam-se aproximar das crianças, vê-las e escutá-las afim de conhecê-las em suas culturas próprias, suas necessidades e suas expectativas de educação e cuidado. Parto, pois, da concepção de que as práticas pedagógicas são ações intencionalmente planejadas – devendo ser constantemente avaliadas – pelos/as professores/as no que se refere à educação e ao cuidado das crianças (ou adolescentes, jovens, adultos), sendo repensadas sempre que necessário com base numa aproximação dialógica aos sujeitos com os quais trabalham.

Destarte, entendo que a ideia de um novo *sensorium* apresentada por Benjamin (1992) e Martín-Barbero (2014) pode aproximar-nos de uma maior compreensão quanto ao sentido das mídias e, notadamente, dos Desenhos Animados, na constituição do sujeito-criança contemporâneo suas estruturas cognitivas e perceptivas em relação ao meio em que vive sua infância. Ao discutir sobre audiência, recepções e mediações, Orozco-Gómez (2014, p. 40) fala sobre a relação das crianças com a televisão e da necessidade de uma educação das audiências:

O caso das crianças que, ao chegarem à escola, comentam o que viram na tarde anterior na televisão e até brincam de acordo com aquilo, supõe um contato televisivo em um cenário diferente. Supõe também a possibilidade de intervir pedagogicamente na recepção televisiva a partir daí, reorientando a produção de sentidos e redirecionando as apropriações iniciais do que fora visto antes na televisão, ao abrir uma situação de aprendizagem possível para fundamentar os esforços de uma educação das audiências.

Reforça-se aqui o entendimento de que as referências das mídias apontam-nos novas e necessárias possibilidades de diálogo pedagógico nos espaços das instituições escolares.

Desta forma, o principal **objetivo** da pesquisa realizada nesta tese foi investigar a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como uma ação mediadora que pode

viabilizar o diálogo entre a cultura das crianças contemporâneas e as vivências no contexto da Educação Infantil. Nesta busca, foram necessários os seguintes desdobramentos os quais objetivaram especificamente:

- Avaliar a pertinência teórica e o potencial praxiológico da PPE.
- Analisar as possibilidades mediadoras do Desenho Animado na Educação Infantil a partir dos princípios da PPE.
- Refletir sobre o caráter formativo da PPE no Estágio Curricular na Educação Infantil.
- Identificar, nas práticas e compreensões das acadêmicas em fase de Estágio Curricular na Educação Infantil, distanciamentos e aproximações à Prática Pedagógica Educomunicativa.

Cabe ressaltar que, embora tome a Educomunicação como perspectiva ao reconhecer a (oni) presença da mídia nas nossas práticas socioculturais e nas novas demandas e expectativas que a acompanham, não a estou entendendo como “a salvação” que resolverá todos os problemas da escola, da sociedade, de seus sujeitos. Entretanto, ela vem revelando-se como um caminho possível em busca de um “sentido” que leve-nos a uma educação emancipadora e democrática, fornecendo-nos subsídios teóricos e práticos para pensarmos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ultrapassem a mera inclusão dos recursos tecnológicos e midiáticos e foquem, antes, na criação e no fortalecimento de processos de comunicação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Neste sentido, o **pressuposto** que apresento nesta tese está pautado na premissa de que os princípios que orientam a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) podem contribuir significativamente para uma visão de educação fundamentada em processos comunicativos dialógicos e colaborativos entre os sujeitos nele envolvidos. No caso contemporâneo, contexto desta tese, o diálogo entre professores/as e crianças quanto às referências midiáticas – aqui notadamente, os Desenhos Animados – pode, pois, viabilizar a mediação cultural entre estes sujeitos e contribuir para a formação de suas objetividades e subjetividades.

De modo a potencializar as reflexões das pesquisas realizadas anteriormente a este novo ciclo de pesquisa que, como visto, agora realiza-se no âmbito da tese de doutorado em Educação e busca uma aproximação ao processo formativo das acadêmicas do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, os momentos desta Pesquisa-Ação foram sistematizados da seguinte maneira: formação educomunicativa; acompanhamento dos processos de

planejamento dos projetos de docência e da parte prática de estágio na Educação Infantil; entrevista com as acadêmicas com a técnica de grupo focal; estudo dos relatórios de estágio elaborados pelas acadêmicas e, ainda, a devolutiva aos sujeitos envolvidos neste processo de construção do conhecimento de modo a partilhar os “achados”. Nos referidos momentos da Pesquisa-Ação, foram realizados registros fotográficos, videográficos, gravações em áudio e, também, registros escritos em diário de campo. Os dados foram tratados por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), categorizados e cotejados conforme a problemática e os objetivos propostos.

Esta tese apresenta, assim, o movimento de inquietude desta pedagoga que, inspirada em Paulo Freire, vem buscando manter-se em constante reflexão sobre sua prática pedagógica, sua prática como pesquisadora e às demais dimensões que compõem o “ser-pedagoga”, afinal: “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.” (FREIRE, 2006, p. 33). Assumo, desta feita, meu compromisso social e político de compartilhar as reflexões e os aprendizados (re)construídos no movimento cíclico e em permanente construção de conhecimentos.

1.3 POR UMA JUSTIFICATIVA: A BUSCA POR SABER MAIS

“É sabendo que pouco sabe que uma pessoa se prepara para saber mais”
(Paulo Freire, 2015)

Conforme apresentado, o tema da presente tese emerge de um ciclo de pesquisas que partem de um olhar para as crianças contemporâneas que vivem suas infâncias num mundo permeado pela (oni) presença das mídias, sendo essas referências também integrantes de sua constituição como sujeitos – tanto quanto os já legitimados contextos das creches, pré-escolas e da família. Apresento, ainda, os Desenhos Animados como dispositivos pedagógicos da mídia que ao integrarem-se às culturas lúdicas infantis, tornam-se referências significativas nas vivências socioculturais das crianças. Por sua vez, ao chegarem aos espaços da Educação Infantil, os Desenhos Animados levam, também, novos desafios e possibilidades pedagógicas aos/às professores/as que trabalham com as crianças e suas novas sensibilidades.

Fato é que, instigada pela perspectiva dialógica da Educomunicação tenho sido provocada por Freire (1987; 2006; 2011; 2015) em meus movimentos de pesquisa e nas minhas buscas por “estar sendo” e, nesse processo, melhor saber o que já sabia e por

saber o que ainda ignorava. Tais provocações vêm deixando-me marcas que emergiram desse percurso de pesquisa, marcas a partir das quais venho alimentando minhas curiosidades científicas neste novo ciclo. Ao apresentá-las, portanto, busco contextualizar o que tornou-se a base material desta pesquisa de tese: as reflexões da caminhada que venho trilhando como pesquisadora. De modo igual, procuro provocar (tal como vem acontecendo comigo) um movimento de sensibilização do olhar adulto – em especial de professores/as – quanto às culturas infantis contemporâneas, nutrindo reflexões e instigando práticas pedagógicas que considerem o contexto sociocultural no qual as crianças vivem as suas infâncias.

Em sua função social, política e pedagógica os/as professores/as e as instituições de Educação Infantil são desafiadas a manterem-se sensíveis às manifestações infantis, o que no contexto contemporâneo implica num olhar atento ao *modus operandi* e *comunicandi*²¹ do sujeito-criança, os quais estão, desde muito cedo, marcados pela (oni) presença e influência dos referentes midiáticos. Nessa direção, ao tratar sobre uma necessária e urgente “Pedagogia moderna”, Freinet (1975, p.10) apresenta-nos uma reflexão a qual entendemos ser pertinente recuperarmos neste momento:

As próprias crianças já não são o que éramos com a idade delas. Não têm as mesmas preocupações, nem os mesmos interesses, nem o mesmo carácter; modernizam-se também com grande rapidez e o seu comportamento é deste modo modificado. Ao tentarmos falar hoje a estas crianças, ou a estes jovens tão resolutos, surpreende-nos verificar que não escutam as mesmas palavras com o ouvido dos jovens de há dez anos e que não manifestam interesse pela nossa experiência pessoal; temos a sensação de que envelhecemos prematuramente.

Ainda que as palavras de Freinet soem de forma genérica, entendemos serem provocativas em termos de uma necessária reflexão acerca do contexto em que vivemos e das relações que estabelecemos a partir das referências adotadas em nossas práticas socioculturais. Por meio de tal exercício de reflexão é possível vermos que, como as crianças, também temos nossas singularidades.

Para que busquemos uma aproximação às culturas infantis, importa levarmos em consideração as suas singularidades e reconhecer que além dos já legitimados contextos das creches e pré-escolas e da família, as mídias também representam papel importante na constituição do sujeito-criança contemporâneo. Todos esses são espaços de mediação,

²¹ As expressões em latim *modus operandi* e *comunicandi* são utilizados aqui para representar respectivamente os modos de agir e de se comunicar de um indivíduo e/ou de um coletivo em um dado contexto.

lugares de formação, de “construção da materialidade social” (MARTÍN-BARBERO, 2009), por isso, essas referências representam papel importante na constituição das crianças, na vivência de suas infâncias.

Por este motivo, o surgimento da televisão na década de 1950 e a sua consequente presença massificada nos lares brasileiros, fez com que a influência de sua programação na constituição dos sujeitos (em especial das crianças) tornasse-se tema de preocupação e interesse de diversos pesquisadores. Para exemplificar, eis algumas publicações: o livro “O educador e o Desenho Animado que a criança vê na televisão” (1985) de Maria Felisminda de Resende e Fusari traz resultados de sua dissertação em psicologia apresentando o estudo da autora sobre as práticas de recepção das crianças diante da TV; o livro “Pica-Pau: Herói ou Vilão” (1985), no qual a autora Elza Dias Pacheco apresenta resultados de sua tese de doutorado em psicologia social sobre as representações sociais à ideologia do referido Desenho Animado; o livro “Televisão, criança, imaginário e educação” (1998) no qual diversos especialistas, incluindo a própria Elza Dias Pacheco (organizadora da obra) apresentam suas reflexões sobre a relação entre a criança e a TV no contexto brasileiro; o livro “A tevê e a criança que te vê” (1993) no qual os professores Ana Lúcia M. de Resende e Nauro Borges de Resende apresentam sua preocupação com apassivamento das crianças diante a programação televisiva e a proposta de uma educação que forme a criança como telespectador crítico; o livro “Televisão e escola: conflito ou cooperação” (1991) de Heloísa Dupas Penteadó, que parte do interior da escola para pensar sobre a relação entre TV, professor e aluno apresentando o ensino como comunicação, devendo esta ser dialógica; o livro “Mídias e Mediação Escolar” (2005), no qual Maria Isabel Orofino traz reflexões sobre a mediação escolar no que se refere à mídia na contemporaneidade; e ainda as publicações sobre as relações entre a mídia e a infância contemporânea das autoras Raquel Gonçalves Salgado, Solange Jobim e Souza e Rita Marisa Ribes Pereira (2005; 2006; 2008).

Muitos outros estudos poderiam ser citados, no entanto, os apresentados brevemente acima e, ainda, os que tomamos como referencial teórico nesta tese, demonstram o movimento que estudiosos de diversas áreas do conhecimento vêm realizando a partir do reconhecimento de que, desde muito cedo, a TV e outras mídias fazem parte de nossas vidas, apresentando-nos todo um mundo de conteúdos que também participam de nossa constituição como sujeitos. O que gostaríamos de ressaltar é que temas voltados à inter-relação da área da Educação e as mídias e, ainda, de modo mais amplo, a área da Comunicação, vem contribuindo para o reconhecimento de necessárias e

urgentes aproximações dialógicas e dialéticas entre elas, sendo os estudos citados, de grande importância nesse processo.

Mesmo em uma consulta rápida das obras acima ou de outras que tenham sido publicadas nas últimas décadas é possível encontrar vários estudos voltados à TV, às mídias de um modo geral, aos Desenhos Animados ou outros produtos midiáticos, de modo particular: alguns focam nos programas em si (questões técnicas e/ou abordagens semióticas), outros, focam nos sujeitos que os assistem; alguns demonizando as mídias e culpando-as pelas más influências, outros a divinizando; uns entendendo as pessoas (de todas as idades) como passivas, outros pensando-as como criticamente ativas; uns aproximando-se mais da realidade da educação escolar e às relações entre crianças e professores/as, outros focando na recepção e nas preferências das audiências; outros, ainda, pensando as possibilidades de produção midiática dos, até então, receptores.

Seja como for, fato é que, ao seu modo e a partir de suas áreas de atuação (educação, psicologia, comunicação, sociologia etc.) diversos pesquisadores têm reafirmado a relevância do tema. Afinal, é notório que nossa (re) construção de entendimento de nós mesmos, do mundo e de nós no mundo, está imbricada por paradigmas e práticas socioculturais próprias do momento histórico vivido por nossa sociedade. Importa-nos, desta feita, empreender um esforço de síntese contextualizando algumas questões históricas referentes à mídia no tocante à aproximação entre as áreas da Educação e da Comunicação.

Sobre tal contextualização, Soares (2014) inicia explicando-nos que na década de 1970, Inglaterra, Austrália e Canadá eram referências da área da Educação Midiática, países estes que contavam com apoio de seus respectivos governos e o reconhecimento de seus abrangentes e originais programas. O autor cita o exemplo da França que, mais recentemente, no ano de 2007, adotou a *Éducation aux Médias* em todas as escolas do país, tornando-a componente curricular obrigatório.

A América Latina é ressaltada por Kaplún (1998, p. 49) que, ao defender a ideia de uma Comunicação Educativa, fala de um modelo de educação centrado na pessoa e com ênfase no processo, cuja inspiração viria de Paulo Freire e do modelo pedagógico por ele defendida: uma educação transformadora, para a prática da liberdade:

En cierto modo, se puede decir que es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y sociólogos europeos y norteamericanos, es en nuestra región donde Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política y cultural y la elaboran como una «pedagogía del oprimido», como una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad.²²

No entanto, Soares (2014, p. 16) explica que embora apresente diversas iniciativas (individuais, de grupos isolados, de instituições religiosas, de instituições educativas, de educadores, de acadêmicos, de movimento popular, de ONG, de ativistas políticos) voltadas às mídias e na aproximação entre a Educação e a Comunicação, diferente do ocorrido no contexto europeu, a América Latina ainda não possui *status* de política pública, inexistindo um consenso quanto às metas, objetivos ou metodologias entre tais iniciativas. Dentre elas, Soares destaca resultados efetivos e de abrangência nacional dos programas de educação para os meios da Argentina; e os trabalhos de Organizações Não Governamentais (ONG) e de universidades do Brasil, cujas contribuições em termos de metodologia e orientações de trabalho têm aproximado Educação Midiática e políticas públicas.

Ainda retomando o percurso histórico da aproximação entre Educação e Comunicação, Soares (2014, p. 19) ressalta que, desde pelo menos a década de 1960, existem projetos no âmbito da Educação Midiática na América Latina, dentre os quais destaca a iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez com o Plan de Niños (PLAN-DENI) que, no ano de 1968, foi criado no Equador para que as crianças analisassem a produção cinematográfica e, também, para que elas produzissem materiais audiovisuais.

Citelli (2000, p. 153) também destaca o PLAN-DENI (Programa de Educação Alternativa para a formação do Receptor a partir da Infância) como uma importante iniciativa “cujo objetivo fundamental era levar alunos, sobretudo das escolas católicas de vários países do nosso continente, a se formarem criticamente para a recepção”, que com o apoio do Secretariado Latino-Americano da Oficina Católica Internacional de Cinema (OCIC) difundiu-se também por outros países como Brasil, Peru, Uruguai e República Dominicana. No caso brasileiro, sob o nome de Cineduc – Cinema e Educação²³, o programa firmou-se no Rio de Janeiro em 1970 e encontra-se atualmente em plena

²² “De certa forma, pode-se dizer que é um modelo gestado em América Latina. Embora tenha recebido um contributo valioso de pedagogos e sociólogos europeus e norte-americanos, é em nossa região, onde Freire e outros educadores imprimem-lhe sua clara orientação social, política e cultural e a desenvolvem como uma “pedagogia do oprimido”, como uma educação para a democracia e um instrumento para a transformação da sociedade”. (Tradução livre)

²³ Maiores informações sobre a ONG Cineduc encontram-se disponíveis em <http://www.cineduc.org.br/> ou <https://www.facebook.com/cineduc.org>

atuação por meio de oficinas, cursos, eventos e consultorias especializadas sobre a linguagem audiovisual, mantendo-se comprometida com o público infanto-juvenil.

A entrevista cedida por Citelli (2011) à Revista Linhas também apresenta a retomada dessa trajetória histórica das mídias na Educação no contexto do Brasil. Segundo o autor, entre a década de 1950 até o Golpe de 1964, utilizava-se muito o rádio e outros os meios de comunicação da época para fins educativos, sendo o trabalho de Paulo Freire um destaque no Estado de Pernambuco, além de outras tantas experiências interessantes com a televisão e o rádio que ocorriam por todo o Norte e Nordeste do país, sobretudo, no âmbito da educação popular. No entanto, explica-nos Citelli (2011, p. 202):

Claro que com o problema das ditaduras no Cone Sul, Argentina, Brasil, Paraguai, Chile, Uruguai, enfim, esse movimento foi desaquecido. O movimento popular foi se reorganizando para fazer o que foi chamado de comunicação popular. Esse termo ganhou força nos anos 1970, por que se criaram formas de resistência à ditadura no Cone Sul, levando para a escola o jornal e a Super 8, entre outros meios da época. O objetivo era que as crianças começassem a produzir. Essa preocupação está espalhada pela América Latina, inclusive América Central.

Além disso, conta-nos Soares (2014), que na década de 1970 houve um duro movimento de reação quanto às influências dos meios de comunicação sobre as crianças e jovens. Segundo o autor, a reação dava-se por parte de intelectuais (baseados na teoria da imposição da ideologia das classes dominantes – detentora dos meios de informação – sobre as classes dominadas – consumidores) e de educadores latino-americanos (baseados na visão de pesquisadores norte-americanos e sua teoria de prevalência do emissor sobre o receptor). Sobre as consequências de tais reações, Soares (2014, p. 20) explica:

De todas as formas, por motivos diferentes, as duas correntes eram denunciadas e desconsideravam a capacidade de reação e resposta do público consumidor. O processo de rejeição daí decorrente provocava, em última análise, o abandono da possibilidade de um diálogo entre o mundo da comunicação (tido como o espaço do entretenimento e do lazer descomprometido e promíscuo) e o da educação (o espaço sério da formação), levando, finalmente, a uma resistência dos sistemas educativos aos próprios programas de Educação Midiática.

A partir do que apresenta-nos o autor, percebe-se que ambas as perspectivas de resistência são pautadas na ideia de passividade dos sujeitos receptores e, assim, ao invés de contribuírem para encarar-se o desafio de um necessário processo de reflexão-ação-reflexão crítica por meio da articulação dialógica entre as áreas da Educação e da Comunicação, provocaram um movimento de resistência entre elas.

Na continuidade do esforço de síntese por uma contextualização histórica no que se refere às mídias na Educação e sua inter-relação com a Comunicação, continuamos em

diálogo com Soares (2011) o qual apresenta-nos, ainda, as seguintes informações: a partir da década de 1980 o termo Educomunicação passa a ser usado pela UNESCO para se referir genericamente às práticas conhecidas na Europa como *Media Education* (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação); durante a década de 1990 núcleos de extensão de universidades e ONG que trabalhavam com uso de mídias com crianças e jovens, começam a difundir metodologias pautadas na produção de comunicação com esses sujeitos; entre 1997 e 1999 uma investigação realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) em 12 países da América Latina foi motivada pelo reconhecimento das significativas transformações no campo das ciências e uma consequente quebra de barreiras entre as disciplinas, propondo-se a identificar ações voltadas a transformação por meio da comunicação; em 1999, com a conclusão da pesquisa do NCE-USP garantindo que havia sido alcançada a inter-relação entre Educação e Comunicação, a Educomunicação é apresentada como campo de “intervenção social” que, sob perspectivas teórico-metodológicas específicas, possui grande potencial transformador; a perspectiva de Educomunicação oferecida pelo NCE-USP concentra-se no Brasil propagando-se, significativamente, a partir do ano 2000 na América Latina, nos Estados Unidos e em países europeus por meio de textos publicados em revistas e coletâneas escritas em espanhol, inglês e italiano.

Desta feita, nas palavras de Soares (2011, p. 36) a Educomunicação é formada por “[...] ações de natureza diversificada (no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do uso das tecnologias nos espaços educativos; da Pedagogia da recepção, entre outras), articuladas com base em uma dada intencionalidade comunicativa”. Com isso, as diversas frentes das ações realizadas no campo da Educomunicação, demonstram-nos um novo paradigma envolvendo mais do que a recepção e a leitura crítica dos meios de comunicação por parte das audiências, mas colocando-as, também, como sujeitos capazes de expressarem-se intencional e dialogicamente por meio de produções próprias de materiais de comunicação, sendo a educação escolar um espaço privilegiado de encontro e vivências educacionais e as tecnologias importantes aliadas.

Portanto, dentro do contexto latino-americano, partimos da realidade brasileira e da perspectiva da Educomunicação. Com isso, pretendemos buscar uma articulação das reflexões resultantes das pesquisas realizadas pela pesquisadora – as quais, conforme já mencionado, configuram-se como base material desta tese –, às novas inquietações sobre as implicações que as referências midiáticas dos Desenhos Animados trazem à formação

inicial de professores/as da Educação Infantil e à especificidade de sua docência na contemporaneidade.

Preparamo-nos, assim, para ir em busca por “saber mais” a partir da realização de uma busca sistemática cuja proposta foi realizar um mapeamento de outras possíveis pesquisas nacionais no âmbito da Pós-Graduação (mestrado e doutorado) que pudessem vir a contribuir com a esta pesquisa. Nesse sentido, realizamos uma busca sistemática em três repositórios: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)²⁴, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)²⁵ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)²⁶. A escolha dos repositórios CAPES e BDTD deu-se pelo fato de serem cientificamente bem conceituados e por terem uma abrangência significativa de outros repositórios. A escolha do repositório da USP somou, além da confiabilidade da instituição, o fato de desenvolverem desde 1990 um número significativo de pesquisas sobre Educomunicação.

Em cada uma das bases citadas acima, foi definido o termo “Educomunicação” como palavra-chave de busca. A opção por esta única palavra-chave teve a intenção de realizar uma busca mais ampla aos eixos que orientam este projeto (educação infantil, formação de professores, práticas pedagógicas) em pesquisas que assumiram a perspectiva da Educomunicação no contexto brasileiro. A busca não se deteve a uma delimitação temporal, ainda assim, consideramos que seu resultado em cada uma das bases se configurava como um número possível de ser avaliado. Como resultado deste processo de busca, a partir da palavra-chave “Educomunicação” encontramos 213 trabalhos na CAPES (186 dissertações e 27 teses), 119 trabalhos na BDTD (98 dissertações e 21 teses) e 46 trabalhos na USP (36 dissertações e 10 teses).

Após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves das pesquisas, os critérios utilizados para seleção das teses e dissertações as quais seriam exploradas de modo mais aprofundado (objetivos, metodologia, referentes teóricos, resultados), foram os seguintes: possuir articulação com a Educação Infantil/Infância/Criança e/ou preocupação com a Pedagogia e a formação de professores/as em relação a práticas pedagógicas com o uso de mídias na educação.

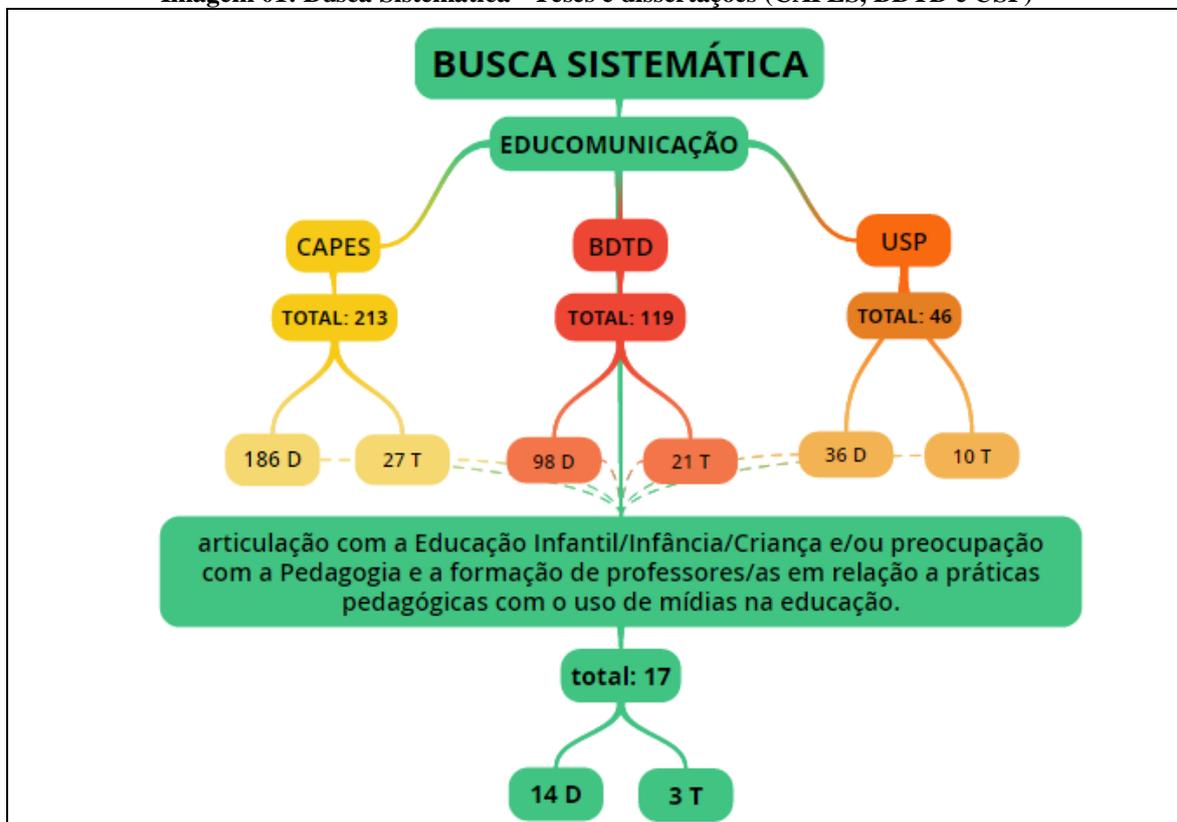
²⁴ <http://bancodeteses.capes.gov.br/> (Disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016). Acesso em set./2016.

²⁵ <http://bdtd.ibict.br/> Acesso em set./2016.

²⁶ <http://www.teses.usp.br/> Acesso em set./2016.

Com este refinamento e excluídas as repetições nos repositórios, foram selecionados 17 trabalhos no total, sendo 14 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 01: Busca Sistemática - Teses e dissertações (CAPES, BDTD e USP)



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

No quadro exposto a seguir, percebe-se que 10 das 17 pesquisas selecionadas estão ancoradas a Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação, desdobrando-se em linhas de pesquisa que envolvem: linguagem, processos educacionais, formação docente, prática pedagógica, inter-relação comunicação, educação e tecnologia, semiótica, ciências e políticas sociais, cotidiano e cultura. Também é possível perceber a presença de PPG de Comunicação e PPG de Tecnologia desenvolvendo pesquisas que dialogam com a área da Educação: linguagens, didática, teorias de ensino, práticas escolares, ciências e interfaces sociais na educação, educação a distância e Educomunicação. Percebe-se, ainda, o PPG da área de Arquitetura e Urbanismo, preocupando-se com a educação e a comunicação a partir do design, e o PPG de Ciências da Informação e Documentação, trazendo a Educação Infantil como foco.

Com isso, evidencia-se o caráter interdisciplinar da Educomunicação em tempos em que emergem temas que inter-relacionam e desafiam as consolidadas áreas da

Educação e da Comunicação. Vejamos o Quadro 01 que apresenta, em ordem cronológica decrescente, os trabalhos selecionados no mapeamento realizado para aprofundamento de seus estudos:

Quadro 01: Mapeamento de Teses e Dissertações (CAPES/BDTD/USP)

TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D)					
Título	Autoria	Tipo	Repositório (s)	Vinculação	Ano
“Inventário. Processos de design na divulgação científica para crianças: estudo de caso de livro informativo”	Ana Paula Campos	D	- BDTD - USP	Mestrado em Arquitetura e Urbanismo (Design e Arquitetura) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da cidade de São Paulo (FAUUSP)	2016
“A Televisão e a produção social da criança em idade escolar: um olhar Educomunicacional”	Blueth Sabrina Lobo Uchoa	D	CAPES	Mestrado em Educação (Processos educacionais e seus fundamentos) Universidade de Uberaba	2015
“Percepções de Professores de um Curso de Pedagogia sobre o uso das mídias em sala de aula: algumas reflexões”	Leonardo Ribellatto Lepre	D	CAPES	Mestrado em Educação (Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente) Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	2015
“A mídia digital e a relação com a criança da educação infantil: percepções dos professores sobre interatividade e processos comunicacionais”	Emilene da Conceição Novak	D	CAPES	Mestrado em Comunicação & Linguagens Universidade Tuiuti do Paraná	2014

“Desenhos Animados e Educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil”	Kamila Regina de Souza	D	- CAPES - BDTD	Mestrado em Educação (Educação, Comunicação e Tecnologia) Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	2013
“Educomunicação na Pedagogia”	Nadir Rodrigues Pereira	D	- CAPES - BDTD	Mestrado em Educação (Ciências sociais na Educação) Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2013
“Rádio e ciberespaço na formação de professores a distância”	Michele Rodrigues de Albuquerque	D	CAPES	Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância Universidade Federal Rural de Pernambuco	2013
“Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas”	Simone Rodrigues Batista	T	- CAPES - BDTD - USP	Doutorado em Educação (Didática, teorias de ensino e práticas escolares) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)	2012
“Cultura Audiovisual e Formação de	Camila Faustinoni	D	- CAPES - BDTD	Mestrado em Educação	2011

Educadores: Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas”	Cabello			(Formação de educadores) Faculdade de Humanidades e Direito - Universidade Metodista de São Paulo	
“Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)”	Claudia de Almeida Mogadouro	T	- CAPES - BDTD - USP	Doutorado em Ciências da Comunicação Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo (ECA/USP)	2011
“Educação, imagem e comunicação multimídia - comunicação e conhecimento tácito”	Dirce Sales de Mesquita Canastro	D	- CAPES - BDTD	Mestrado em Educação e Semiótica Pontifícia Universidade de São Paulo	2010
“Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço”	Juliana Maria de Siqueira	D	- CAPES - BDTD - USP	Mestrado em Ciências da Comunicação (Educomunicação/ Interfaces Sociais da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo (ECA/USP)	2009
“Vídeo Digital na Educação: aplicação da Narrativa Audiovisual”	Karla Isabel de Souza	T	BDTD	Doutorado em Educação (Ciências Sociais na Educação) Faculdade de Educação - Universidade	2009

				Estadual de Campinas (UNICAMP)	
“Quitungo, mídia e cidadania: a política de "mídia e educação" da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária”	Carlos André Cantisani Maranhão	D	- CAPES - BDTD - USP	Mestrado em Educação (Linguagem e Educação) Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo	2007
“Ilha Rá-Tim-Bum” abordagem semiótica por uma TV educativa”	Lígia Beatriz Carvalho de Almeida	D	- CAPES - BDTD	Mestrado em Comunicação Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista	2005
“Oficina de informação: conhecimento e cultura na educação infantil”	Rose Mara Gozzi	D	CAPES	Mestrado em Ciência da Informação e Documentação Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo	2005
“Nem Inimiga, Nem Aliada! Um estudo de caso sobre as percepções que alunas/professoras do curso de Pedagogia da PUC Minas têm da mídia”	Ivna Sá dos Santos	D	CAPES	Mestrado em Educação (Educação, Cotidiano e Diferença Cultural) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2005

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

Ao observarmos o quadro acima, de pronto cabe evidenciar²⁷ o fato de que, além da dissertação de Souza (2013) já apresentada no Capítulo 1 desta tese²⁸, apenas outros 02 trabalhos apresentam títulos que levam à ideia de uma preocupação mais direta com a Educação Infantil:

- O estudo exploratório realizado na dissertação de Novak (2014) teve como objetivo compreender a percepção de 13 professoras de 04 pré-escolas públicas do Estado do Paraná sobre as mídias digitais, os processos comunicacionais e o aprendizado de crianças a partir da interatividade. A autora realizou entrevistas e levantamento de dados bibliográficos que a levaram ao entendimento de que a Educomunicação se faz presente na Educação Infantil das pré-escolas pesquisadas considerando que o discurso das professoras demonstra o planejamento e desenvolvimento de atividades com mídias e tecnologias (rádio, TV, computadores, recursos multimídias, aparelhos de som e aparatos como vídeos, filmes e jogos). Todavia, a autora entende ser necessário um trabalho mais voltado à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no cotidiano pedagógico das escolas e em processos de formação continuada, uma vez que as professoras demonstraram não ter percepção da interatividade e dos processos comunicacionais propostos pelas mídias digitais.
- Em sua dissertação, Gozzi (2005) teve como objetivo refletir sobre a importância de dispositivos de informação, visando sistematizar referências conceituais e metodológicas que contribuam para os processos educativos na Educação Infantil. Nesse sentido, a autora realizou um estudo na Oficina de Informação, uma biblioteca interativa (equipada com acervo de livros, revistas, computadores, CD, vídeos e jogos em CD-ROM) implantada em uma Creche/Pré Escola localizada no campus da USP. A autora explica que o espaço da Oficina de Informação foi organizado para promover a apropriação da cultura e o desenvolvimento de competências necessárias ao acesso e apropriação de informações pelas

27 As descrições das contribuições de cada pesquisa selecionada na busca sistemática não estão apresentadas conforme a ordem cronológica decrescente do Quadro 02, pois estão localizadas conforme a ênfase dos critérios de busca adotados aqui.

28 Conforme pode ser retomado na página 33.

crianças, pais, professores, gestores e demais funcionários. A coleta de dados foi realizada a partir de documentos e depoimentos com o intuito de buscar o significado que atribuíam ao dispositivo de informação no processo educativo. Por fim, a autora ressalta que a experiência vivida como coordenadora pedagógica na instituição e como pesquisadora, possibilitaram a constatação da importância da criação de novos dispositivos informacionais na Educação Infantil contemporânea, proporcionando um novo olhar sobre a Pedagogia da infância e a convicção de que esse tipo de dispositivo de informação se configura como uma necessidade dos novos tempos.

Até aqui, podemos perceber que as pesquisas que apresentam uma preocupação mais direta em relação à Educação Infantil, também chegam à conclusão de que a formação de professores sobre questões relacionadas à mídia é uma necessidade que precisa ser observada. A leitura minuciosa dos trabalhos nos mostra ainda, que outras 03 pesquisas envolvem a Educação Infantil de uma forma mais indireta:

- A dissertação de Canastro (2010) teve como objetivo demonstrar a potencialidade dos meios de comunicação como estratégia para garantir a sistematização dos conhecimentos. Sua intenção é analisar a importância que a Educação e a Comunicação, junto com a TIC, para a constituição de mudanças na reflexão dos seres humanos, na construção de seus conhecimentos e na transmissão de suas experiências e valores. Para tanto, a autora analisa alguns modelos comunicacionais usados na educação e as interferências das mídias no contexto escolar (incluindo um breve relato de experiência na Educação Infantil). No entendimento da autora, os recursos visuais em sala de aula é atraindo a atenção dos alunos, fazendo-os refletir, participar e interagir para um engajamento social por meio de músicas, gestos, luz, intenções, saindo destas aulas como cidadãos do mundo. Por fim, a autora ressalta que a interface educação/comunicação no quadro das novas tecnologias traz implicações para a formação e para a prática docente.
- A dissertação de Siqueira (2009) teve como objetivo analisar possibilidades e limites da formação continuada de professores em direção à incorporação crítica e dialógica das linguagens e dos discursos midiáticos para a transformação da prática pedagógica. Para tanto, a autora realizou estudo de caso no curso de

Pedagogia da Imagem²⁹, promovido pelo Museu da Imagem e do Som (MIS) de Campinas, São Paulo, com professoras matriculadas entre os anos de 2006 e 2007. A autora realizou pesquisa quantitativa e qualitativa com questionário, entrevista e observação direta do processo formativo em serviço de professoras como um fenômeno de comunicação e projetos desenvolvidos por professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas municipais. A análise dos dados apresenta uma escola pouco favorável à implementação de projetos educacionais, porém aponta para a formação em serviço como uma possível contribuição para o desenvolvimento de propostas educacionais no ambiente escolar.

- Em sua dissertação, Santos (2005) buscou identificar as percepções que alunas do Curso de Pedagogia da PUC-Minas, que já atuavam como professoras tinham sobre a mídia. Por meio da metodologia do estudo de caso, o objetivo da autora foi perceber como a escola, como instância mediadora, poderia desempenhar um importante papel entre o que a mídia veicula e os alunos apreendem. Por meio de análise documental do currículo do curso de Pedagogia na referida instituição, de questionário realizado com as 18 alunas (sendo 15 delas, professoras da Educação Infantil) e de um grupo de discussão, a autora apresenta a necessidade e a importância de que as universidades e as escolas integrem os campos da Comunicação e da Educação em suas práticas pedagógicas. Conforme entende a autora, é preciso oferecer subsídios para que professores, pedagogos e alunos entendam a relevância do estudo da mídia, nesse sentido, destaca a relevância deste tipo de estudo nos cursos de formação de professores.

Novamente percebe-se nas descrições acima que a formação de professores sobre questões voltadas à mídia insere-se como preocupação decorrente das análises das autoras em suas pesquisas. Uma preocupação mais genérica em relação às crianças e à infância, ainda pode ser percebida nos trabalhos abaixo:

- A dissertação de Campos (2016) teve como objetivo discutir sobre as contribuições que o campo do design poderia trazer para comunicação da ciência para o público infantil. Após levantamento no Brasil e exterior de obras de divulgação científica para crianças em diversas mídias, a autora realizou estudo de

²⁹ De acordo com Siqueira (2009) o sentido da Pedagogia da Imagem é promover a apropriação crítica e dialógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação e suas linguagens.

caso de um livro ilustrado sobre a natureza a partir dos seguintes eixos investigativos: processos colaborativos, processos participativos, processos voltados ao lúdico, design da informação, livros ilustrados e livros informativos para crianças. Em suas análises, Campos entende que uma participação mais abrangente do design potencializa a comunicação da ciência para a criança, proporcionando-lhe acesso ao rigor informativo, investigativo e crítico; abordagens criativas; exercício da autonomia e do protagonismo; respeito às suas necessidades cognitivas e emocionais; sua aproximação poética, imaginativa e complexa aos temas; e cuidado com a usabilidade dos objetos, a legibilidade e a visualização da informação.

- Partindo da perspectiva educacional, a dissertação de Uchoa (2015) apresenta preocupação com a criança e as culturas infantis. De caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, a pesquisa como objetivo compreender as influências exercidas pela televisão na produção social da infância contemporânea. Com as análises, a autora não descarta a possibilidade de a criança ser persuadida pelos conteúdos emitidos pela televisão, todavia, entende como parcial e aparente a incapacidade da criança se posicionar frente aos conteúdos da televisão, uma vez que as pesquisas do campo da Antropologia da criança a entendem como um ser social e histórico e produtor de cultura. Uchoa conclui que as crianças são capazes de construir modos de significação do mundo nas relações estabelecidas com seus pares, significações estas que se diferenciam das culturas sociais adultas em meio a processos como a escolarização. Por fim, entende que os objetivos emancipadores da Educação podem ser mediadores do contato entre a criança em idade escolar e a televisão.
- Em sua tese, Souza (2009) apresenta como objetivo uma aproximação da educação às tecnologias a partir da produção de narrativa audiovisual a partir de vídeos digitais produzidos por professores e alunos da 4ª série do ensino fundamental de São Paulo. A autora afirma que sua intenção não estava na oferta de uma nova formação ao professor e, sim, no desenvolvimento de um roteiro de trabalho que pudesse informá-lo e auxiliá-lo quanto a práticas audiovisuais em

sala de aula. Com seu estudo de caso no programa “Curta Escola”³⁰, a autora constata a presença de muitos recursos audiovisuais no trabalho de professores com os vídeos digitais e entende que a tomada de consciência sobre as possibilidades de produção audiovisual pode contribuir para resultados melhores em termos de desenvolvimento de conteúdo, ampliação da comunicação entre os envolvidos e da sua criticidade. Em seu entendimento, o detalhamento do vídeo digital a partir da análise morfológica do programa é apresentado em sua pesquisa como roteiro pedagógico para outras produções audiovisuais na escola.

- A dissertação de Almeida (2005) parte da relevância social da televisão no cenário brasileiro e da preocupação com a formação responsável de crianças e jovens quanto ao uso educativo e crítico desta mídia. Nesse sentido, a autora tem como objetivo colaborar na minimização dos entraves existentes ao desenvolvimento do uso público da mídia televisiva para a educação infanto-juvenil. Para tanto, por meio da observação do cenário midiático atual propõe uma análise semiótica do seriado televisivo “Ilha Rá-tim-bum”, exibido pela TV Cultura. Foram entrevistadas mães de crianças com idades de 04 a e 11 anos; entrevistas com crianças de 07 a 12 anos de idade; e entrevista com os produtores do seriado. No seu entendimento, o estudo do referido seriado oferece reflexões acerca da manipulação dos diversos saberes necessários para a transmissão de conceitos didáticos.

De um modo mais geral, os trabalhos acima demonstram preocupação com a infância e a criança em relação a diferentes mídias e apontam, também, para uma preocupação com a formação de professores/as. Por sua vez, os trabalhos a seguir trazem-nos contribuições que ajudam-nos a pensar de um modo mais amplo a questão da Pedagogia e da formação de professores para a prática pedagógica com mídias:

- A dissertação de Lepre (2015) parte de um estudo de caso cujo objetivo foi refletir sobre a utilização das mídias na sala de aula por docentes do curso de Pedagogia de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo. A entrevista com os professores sobre seu entendimento quanto a relação entre Comunicação e Educação revelou que as mídias e a comunicação estavam presentes no desenvolvimento das atividades docentes, todavia, com fortes características tecnológicas e pouco humanizadoras. De acordo com o autor, foi possível

³⁰ Conforme Souza (2009) o “Curta Escola” foi um programa escolar pensado para ser vinculado na TV Comunitária de Campinas/ SP. A produção era centrada nos alunos e coordenada pelos professores. Os vídeos tinham uma duração de 30 minutos e apresentavam as discussões presentes no cotidiano da escola.

perceber que a comunicação midiática se apresenta de forma nebulosa para a maioria dos docentes entrevistados, evidenciando-se a possibilidade de uma inter-relação entre comunicação e educação, bem como exigências para a formação deste profissional de modo que este possa entender o caráter emancipatório da Educomunicação, desenvolvendo-a em suas práticas pedagógicas.

- Em sua dissertação, Albuquerque (2013) teve como objetivo estimular e desenvolver habilidades de produção de conteúdos radiofônicos junto a alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, polo Carpina, Pernambuco-PE. Nesse sentido, buscou aproximar o universo de produção de mídia dos professores da Educação Básica, durante sua etapa de formação inicial. Tendo a Rádio como foco, a autora buscou estimular interações e comunicação no processo de aprendizagem na modalidade a distância, uma vez que entende que a Rádio é uma possibilidade para a prática pedagógica no espaço escolar. Para a pesquisa foi realizada investigação e fundamentação teórica; elaboração do Plano de Curso e construção do material didático para a formação sobre o rádio e sua relação com a educação; e parte prática de formação. Em suas análises a autora apresenta um comportamento inicial dos alunos marcado por passividade ao estímulo de participação e um desafio ainda maior em relação à utilização dinâmica e participativa das tecnologias. Por fim, a autora entende que é preciso que como futuros professores, estes alunos tenham uma formação que os aproxime da prática com base no uso da tecnologia como mediação no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento crítico e criativo de suas práticas pedagógicas na escola.
- A tese de doutorado de Batista (2012) teve como objetivo investigar a formação inicial de professores de seis cursos de Pedagogia por meio dos projetos pedagógicos dos cursos, seus quadros curriculares e suas ementas quanto a interface entre educação e comunicação; a autora pesquisou, ainda, o preparo de professores de escolas públicas de ensino fundamental I por meio de questionários sobre suas práticas pedagógicas com mídias nas escolas. Ambas as etapas da pesquisa foram realizadas na cidade de Santos, São Paulo. As análises levaram a autora ao entendimento de que os cursos de formação não estão preparando os futuros professores para lidarem com as novas demandas sociais, educacionais e culturais do contexto midiático contemporâneo, evidenciando a necessidade de

uma reorientação da formação inicial de professores. Nesse sentido, a autora entende que é preciso que as escolas e os professores estreitem o diálogo entre educação e comunicação, assumindo-se como produtores sociais de comunicação frente aos alunos e suas novas formas de aprender e socializar.

- A dissertação de Pereira (2013) apresenta um estudo de caso realizado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com estudantes matriculados na disciplina “Educação e Tecnologias”. A autora teve como objetivo compreender, a partir da literatura sobre Educomunicação e da formação inicial de profissionais, como poderiam ser introduzidos os paradigmas conceituais da Educomunicação no currículo do curso de Pedagogia. Além da técnica da observação, foram realizados questionários e entrevistas de modo a perceber qual a concepção de Educomunicação que norteia a racionalidade dos formandos em Pedagogia e identificar estratégias favorecessem a introdução deste conceito na formação dos estudantes. Em suas análises a autora destaca que os estudantes do curso acreditam que a Educomunicação traz novos conhecimentos capazes de estimular a reflexão e o desenvolvimento de uma visão crítica, fundamentais para o exercício profissional do pedagogo; que entendem ser importante que sua formação traga-lhes novas abordagens e práticas para uso das TIC a partir da mediação; questionam a falta de aprofundamento do tema na formação do pedagogo; e lamentam que a existência de um profissional educador para atuar no ensino das TIC em sala de aula, todavia, defendem que essa questão seja pensada e incorporada ao curso de Pedagogia, para a formação de educadores mais reflexivos.

As pesquisas abaixo apresentam uma preocupação mais específica em relação à formação de professores/as no que se refere à cultura/linguagem audiovisual. Por isso, embora não refiram-se especificamente à formação de estudantes do curso de Pedagogia ou à Educação Infantil, entendemos que também dialogam com a proposta desta tese:

- A tese de Mogadouro (2011) teve como objetivo compreender o espaço que o cinema pode ocupar na educação formal. Para a autora, o cinema é uma cultura que possui linguagem artística que acaba sendo perdida ao ser aproveitado apenas como ilustração dos conteúdos das disciplinas perdendo, com isso, seu potencial para uma prática educativa humanista e dialógica. A pesquisa foi realizada com professores do Ensino Médio de escolas da região de Marília, São Paulo. Foram

selecionadas as escolas participantes do Projeto “O Cinema vai à escola”³¹ que demonstraram em questionário prévio, fazer uma utilização dos filmes do projeto de forma diferenciada da ilustrativa, isto é, usando abordagens criativas e interdisciplinares. A partir das análises a autora considera que é possível desencadear projetos interdisciplinares com o cinema, envolvendo a gestão e ações comunicativas junto aos professores, destacando a importância do audiovisual na formação inicial de professores em todos os cursos de licenciatura.

- A dissertação de Cabello (2011) teve a intenção de investigar as possibilidades e limites da utilização de práticas educacionais para a aproximação entre educadores e educandos, a partir da formação de educadores para a produção de cultura audiovisual no ambiente escolar. Para tanto, propôs uma Pesquisa-Ação com professores de escolas públicas da periferia de São Paulo, tendo como base experiências de formações de produção de cultura audiovisual para educadores por meio de práticas educacionais com vídeo, rádio e histórias em quadrinhos. Em sua metodologia, a autora realizou a abordagem de círculos de cultura (Paulo Freire) no qual os participantes discutiram as impressões sobre estas experiências. Com os resultados, a autora entende que os que só o aspecto da formação de educadores não tá conta da transformação das relações no contexto escolar de forma ampla e efetiva, mas que um caminho para que isto de fato aconteça, pode estar na fundamentação de projetos político-pedagógicos institucionais alinhados com a proposta educacional.
- Em sua dissertação, Maranhão (2007) tem como objetivo analisar o discurso da política de mídia e educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) através de documentos diversos e do confronto deles com a prática pedagógica. O autor realizou pesquisa de campo com abordagem etnográfica para descrever as interações sociais e o processo de aprendizagem das etapas de formação de professores e apropriação tecnológica em linguagem audiovisual (cinema de animação) do Projeto “Anima Escola”, de parceria entre a prefeitura e o grupo cultural Anima Mundi³². A partir de suas análises, o autor

³¹ Segundo Mogadouro (2011) o Projeto “O cinema vai à escola”, patrocinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEED-SP) por meio da Fundação do Desenvolvimento da Educação (FDE) enviava filmes para as escolas de Ensino Médio e apresentava textos de apoio ao professor, porém, sem prever capacitação específica.

³² O Anima Mundi é apresentado no trabalho de Maranhão (2007) como um projeto cultural que visa a formação de professores para a linguagem audiovisual.

constata que a política de mídia e educação requer interações sociais que sejam mais participativas e que permitam a problematização discursiva do mundo social. Nesse sentido, entende que uma alternativa seria pensar e promover a educação escolar por meio de comunidades políticas de comunicação que permitam a interação com o mercado e com o Estado e, principalmente, com as organizações populares e comunicações comunitárias existentes.

O acesso mais aprofundado de cada um desses trabalhos apresentou-nos particularidades próprias de suas áreas de pesquisa e PPG. Entendemos que, cada qual a seu modo, contribui para nossas intenções propostas nesta pesquisa. Assim, ainda que mantido certo grau de delimitação, a nossa intenção com a definição dos critérios de nossa busca sistemática foi considerar a questão da interdisciplinaridade e perceber como as pesquisas que têm partido da perspectiva da Educomunicação estão tratando os eixos norteadores desta pesquisa, de modo que pudéssemos buscar contribuições para nossas reflexões.

Nesse sentido, a partir desta busca sistemática ressaltou-se a necessidade de um maior número de pesquisas de perspectiva educ comunicativa voltadas à Educação Infantil e que contribuam para uma maior articulação da Educomunicação aos cursos de Pedagogia, uma vez que a prática pedagógica em creches e pré-escolas requerem que a formação dos/as professores/as que trabalham com as crianças pequenas contemporâneas apresente-lhes subsídios para que estes/as profissionais promovam espaços para um diálogo pedagógico, crítico e criativo com as mídias.

De um modo mais amplo, a busca também evidencia a necessidade de pesquisas que envolvam a formação de professores/as em todos cursos de licenciatura, das variadas modalidades e níveis de ensino no que se refere às mídias (produção, recepção, leitura/reflexão crítica). Por isso, esta tese de doutorado parte da urgência de um olhar para a formação de professores/as que, ao iniciarem suas carreiras profissionais nas creches e pré-escolas, possivelmente enfrentarão, entre outros desafios, aqueles impostos pela contemporaneidade marcada pela forte influência das mídias.

Assim, com as descobertas realizadas anteriormente, buscamos a partir da Educomunicação, apresentar os Desenhos Animados como aliados midiáticos na aproximação de professores/as às manifestações socioculturais infantis e ampliando as possibilidades de criação de ecossistemas (edu)comunicativos entre os sujeitos que convivem cotidianamente nos espaços de Educação Infantil.

1.4 O EXERCÍCIO DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

“O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.
(Paulo Freire, 2006)

Afinal, para quê pesquisamos? O que queremos ou a quem queremos alcançar quando decidimos realizar uma pesquisa científica? Como lidar com a relação entre paradigmas tradicionais e contemporâneos e o processo de construção científica do conhecimento? Essas são apenas algumas das muitas questões que apareceram quando me dispus animada e curiosamente a enfrentar o desafio de realizar uma pesquisa de natureza científica.

A construção de conhecimento não é neutra, ela requer curiosidade e pesquisa que exigem, daqueles que se desafiam a pesquisar, um posicionamento em relação ao tipo de ciência que se pretende produzir e a quem se objetiva alcançar. Nesse sentido, Meksenas (2002, p. 16) apresenta a pesquisa como os olhos da ciência:

Fazer ciência é “fitar”, “mirar” e “contemplar” fenômenos, fatos, objetos ou interações sociais. A pesquisa insere-se na ciência como aquele momento que permite destacar um aspecto do real e analisá-lo sem perder sua relação com a totalidade desse real.

Entendo, pois, que para pesquisar é preciso um olhar atento método, ao objeto e aos sujeitos, ou seja, os caminhos para efetuar a pesquisa, reconhecendo-os em uma dada realidade social, num determinado contexto histórico e cultural. São esses os pressupostos sobre os quais posiciono-me frente à pesquisa e que levam-me, como pesquisadora, a pensar, “rigorizar” e escolher técnicas e critérios teórico-metodológicos para refletir, analisar e divulgar as descobertas, os conhecimentos construídos e, ainda, apresentar novas hipóteses.

Meksenas (2002) explica que fomos acostumados a ver a ciência como algo nobre, algo feito por especialistas intelectualmente sofisticados, sendo os cientistas e pesquisadores responsáveis pela elaboração do “conhecimento que liberta a humanidade de seus sofrimentos”. Todavia, entendo que nós, seres humanos, apreendemos o mundo cotidianamente por meio de diferentes referências, inclusive, pela própria ciência, mesmo que nem sempre nos coloquemos a problematizar tal questão por não nos apropriarmos dela como algo que nos caiba. Nas palavras de Freire (1987, p. 167), “[...] ninguém

desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”.

É esse entendimento que vem levando-me ao esforço de encarar o desafio de realizar uma pesquisa científica no âmbito da Educação. Concordo com Ghedin e Franco (2011, p. 55) que a ciência “como fenômeno social e político, carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico, reflete os valores sociais de uma época e incorpora em seu fazer as representações e concepções da cultura coletiva do momento.” Cabe, pois, refletirmos um pouco sobre a complexidade que envolve o entendimento de conhecimento e a construção da ideia de cientificidade que tem marcado, historicamente, a humanidade.

Santos (2003) explica que o princípio da racionalidade científica surgido no século XVI foi um modelo totalitário que separava as ciências naturais das ciências sociais, recusando a cientificidade dos conhecimentos que não fossem quantificáveis. Segundo o autor, a partir do início do século XX o paradigma dominante – fundado no rigor da ciência moderna e no entendimento de que o senso comum é superficial, ilusório e falso – entra em crise e passa-se a entender que, por serem de natureza subjetiva, os fenômenos sociais não são passíveis de leis universais, fazendo emergir as ciências sociais.

A partir disso, Santos (2003, p. 56) apresenta o modelo de ciência pós-moderno como um paradigma emergente que “procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”, superando a ideia dicotômica que opõe ciências naturais e ciências sociais, sem negar as metodologias científicas historicamente desenvolvidas. Este novo paradigma traria consigo novas possibilidades para nossa relação com o mundo uma vez que, na construção do conhecimento, nossa sabedoria de vida seria tão importante e necessária quanto os saberes cientificamente quantificáveis.

De acordo com Santos (2003, p. 57) o “[...] conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum”, o que implica que os sujeitos desse processo se reconheçam nele. Portanto, o senso comum é tratado pelo autor não como um conhecimento vulgar e/ou inferior cientificamente, mas como aquele conhecimento disseminado a todos e não apenas a alguns privilegiados. Esse entendimento levou-me a refletir sobre as especificidades da sociedade pós-moderna – a qual preferimos chamar de contemporânea – permeada pelo avanço tecnológico, midiático e comunicacional que oferece aos sujeitos novos espaços para acessar

informações, se comunicar, se socializar, diferentes e novas formas para aprender e interagir.

Tal contexto põe em xeque os ideais de uma sociedade moderna fundada apenas nos conhecimentos cientificamente mensuráveis e que se nega a reconhecer a cientificidade das subjetividades humanas. Com isso a escola – porque fundada nos preceitos de que apenas os conhecimentos sistematizados cientificamente devem ser considerados nas práticas pedagógicas – tem seu espaço como formadora questionado frente a outros espaços de formação como a mídia e, a já legitimada, família. Espaços estes que também configuram-se como referências significativas para a constituição de subjetividades e objetividades, visões de mundo, paradigmas. Por isso, reconheço a importância, também, dos aspectos sociais e culturais que culminam na produção de conhecimentos, isto é, os conhecimentos adquiridos por meio das nossas experiências de vida dos sujeitos.

No contexto contemporâneo vive-se, portanto, a tensão entre os paradoxos que envolvem o conhecimento na modernidade e as suas implicações na educação do mundo pós-moderno, este marcado pela transição de paradigmas que envolvem o conhecimento cientificamente aceitável. Retomando Santos (2003, p.58), esse período de transição nos divide e fragmenta, uma vez que, embora saibamos o caminho em direção a um paradigma emergente, não sabemos exatamente em que parte da jornada nos encontramos para lá chegarmos.

Considerando ser esta uma pesquisa em Educação, como espaços formais de educação têm lidado junto aos sujeitos de seu trabalho neste período de transição? Para Orozco-Gómez (2002) a problemática do novo milênio reside na complexidade composta pela tríade comunicação, educação e tecnologia, exigindo da escola uma nova perspectiva que reconheça e articule os múltiplos conhecimentos e informações disponíveis a outras fontes de saber, não apenas nela própria. Logo, mesmo sem saber ao certo em que parte do caminho nos encontramos neste período de transição de paradigmas, pensar a educação no contexto contemporâneo coloca-nos frente à (oni) presença das mídias e tecnologias em nossas práticas socioculturais cotidianas, incluindo as vivenciadas em espaços formais de educação (aqui notadamente, os de educação infantil). Importa, nesse sentido, que reconheçamos a necessidade de um pensar crítico sobre a própria concepção de educação, na qual nos pautamos nos dias de hoje, bem como o papel da comunicação no processo educativo e na (re) construção de conhecimentos frente, também, às referências extraescolares.

Nessa direção, a educação é apresentada por Freire (2006) como uma especificidade humana, uma ação política de intervenção no mundo que, no contexto das instituições formais, requer uma postura pedagógica pautada no diálogo entre os sujeitos, na “docência-discência” sem dicotomias. Tomando o contexto da Educação Infantil, Rocha (2013, p. 382) alerta sobre a necessidade de uma busca comprometida com a construção de estratégias comunicativas que permitam-nos a aproximação às crianças e às infâncias, estratégias estas baseadas no:

[...] estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção socioeducativa.

Nesse sentido, pautada pelas perspectivas da Educomunicação e da Pedagogia da Educação Infantil, entendo que se as crianças ingressam nas creches e pré-escolas trazendo consigo experiências próprias de seu contexto de vida, é importante que essas vivências e experiências sejam valorizadas por parte dos/as professores/as. Essa valorização por parte destes/as profissionais pode promover um diálogo aberto com vistas à reflexão, oportunizando às crianças discussões e mediações que as aproximem de um entendimento crítico e reflexivo – a sua maneira – sobre as implicações do período de transição de paradigmas no qual nos encontramos. Nessa direção, Kaplún (1998, p. 99) alerta-nos que: “*La eficacia de la comunicación depende de la capacidad empática del comunicador*”.³³

Todavia, essa “capacidade empática” por meio de uma postura dialógica requer que consideremos outra implicação: a necessidade de investimento em uma formação de professores/as que dê conta de contribuir para que esses/as profissionais tenham condições de fazê-lo também de forma crítica e reflexiva. Como Freire (2006, p. 66), entendemos que o professor não passa despercebido por seus alunos, sendo importante o exemplo “de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres.” Portanto, de acordo com o autor, o desrespeito às condições (higiênicas, espaciais, estéticas) que favoreçam o exercício da docência num espaço pedagógico, ofende, também, aos alunos, aos professores e à prática pedagógica. Importa, pois, nos provocarmos a pensar sobre que marcas estão sendo deixadas na vida dos alunos.

Por mais que entendamos a importância de nosso compromisso com a educação e

³³ “A eficácia da comunicação depende da capacidade empática do comunicador” (Tradução livre).

seus sujeitos por meio da pesquisa, entendemos também que se faz necessária a discussão e a luta para que o poder público dirija fortes investimentos à formação docente, garantindo aos/às professores/as a devida valorização por meio de condições dignas de vida e trabalho. Assim, pauto-me em Ghedin e Franco (2011, p. 104) que explicam que a “pesquisa em educação, em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar”. Destarte, quando tomamos a educação como área de pesquisa, assumimos o compromisso de buscar formas de contribuir com a (re)construção de conhecimentos e, porque não dizer – ainda que resguardada no rigor científico –, de enfrentamento às questões da vida pessoal e profissional. Tal compreensão requer de nós, pesquisadores/as, olhar atento ao objeto e ao sujeito, bem como a consideração daquilo que o constitui objetiva e subjetivamente.

Ao tomar a América Latina como base, Martín-Barbero (2014) fala da crise do “modelo de comunicação escolar” alertando que não é mais possível conceber a educação a partir da ideia de que há idade ou local específicos para que se aprenda algo. O autor (2014, p. 121) explica que “Estamos passando de uma *sociedade com* sistema educativo para uma *sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua*, isto é, sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo: o trabalho e o lazer, o escritório e a casa, a saúde e a velhice.” (Grifos do autor). Este cenário, a que Martín-Barbero (2014) chama de esquizofrênico frente à própria sociedade, nos tem feito refletir sobre a urgência de que também os conhecimentos tidos como extraescolares, porque oriundos da experiência de vida de crianças, jovens e adultos, possam “engrossar o caldo” dos conhecimentos que se (re)constroem diante das inúmeras referências que dispomos na contemporaneidade.

Na continuidade do ciclo de pesquisa já apresentado como base material desta tese, fui colocada frente à questão da formação de professores/as diante dos desafios de atuar com as demandas e expectativas da relação entre as mídias e as crianças, bem como as especificidades da docência na Educação Infantil. Freire e Guimarães (2011, p 142) entendem que “a pesquisa implica docência, e a produção do conhecimento novo implica o conhecimento do conhecimento produzido [...]”, sendo a relação do conhecimento uma “relação sujeito-objeto-sujeito”. Nesse sentido, a tese teve a intenção de promover a ampliação da discussão sobre a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e suas possíveis contribuições ao trabalho docente na Educação Infantil a partir dos Desenhos Animados. Para além disso, importa-me problematizar e refletir empírica e teoricamente a

questão das implicações à formação de professores/as que atuam junto às crianças pequenas na contemporaneidade, tendo a PPE como perspectiva.

Para tanto, o Quadro Teórico de Referência da pesquisa foi composto por autores que discutem Educomunicação/PPE, Educação Infantil, Desenho Animado e Pesquisa-Ação. Cabe ressaltar que a Educomunicação é a perspectiva a partir da qual lanço minha atenção aos demais eixos teóricos propostos na pesquisa, os quais se articulam e integram ao longo da tese:

Quadro 02: Quadro Teórico de Referência

EIXOS TEMÁTICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS	REFERENTES TEÓRICOS
EDUCOMUNICAÇÃO - Inter-relações Educação e Comunicação - Paradigma educucomunicativo - Ecossistemas comunicativos - Comunicação dialógica - Agir comunicativo - Mediação - Prática Pedagógica Educomunicativa	Bronfenbrenner (2011); Citelli (2006, 2010, 2011, 2013); Freinet (1975, 2004); Freire (1987, 2006, 2015); Habermas (2012); Kaplún (1998, 1999, 2002); Martín-Barbero (2009, 2014); Orofino (2005); Orozco-Gómez (1991, 2014); Sartori (2006, 2010, 2012); Souza (2013), Sartori e Souza (2012); Soares (2011, 2014, 2016).
EDUCAÇÃO INFANTIL - Criança e Infância - Especificidade docente - Formação de professores/as - Estágio Curricular - Educação e Pedagogia - Didática e Prática Pedagógica - Pedagogia da Educação Infantil - Sociologia da infância - Culturas infantis - Brincadeiras e Interações	Albuquerque (2013a); André (2001); Barbosa (2006, 2007, 2011, 2014); Batista (2008, 2013); Batista e Rocha (2015); Behrens (2013); Bronfenbrenner (2011); Campos (2002, 2008); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Cerisara (2004); Corsaro (2011); De Ângelo (2013); Dias e Bhering (2004); Dias (1999); Franco (2008, 2011, 2012); Freinet (1975, 2004); Freire (1987, 2006, 2015); Libâneo (1996, 2001, 2010, 2011, 2012); Nóvoa (2009); Ostetto (2008, 2011); Pimenta e Lima (2008); Pinto (2008, 2011); Rocha (1999, 2001, 2003, 2004, 2008, 2012, 2013); Sarmiento (2004, 2005, 2011, 2015); Sarmiento e Pinto (1997); Vigotski (1994, 2004, 2009).
DESENHOS ANIMADOS - Mídias e práticas socioculturais contemporâneas - Animação e linguagem audiovisual - Dispositivo pedagógico de mídia	Benjamin (1994, 2009); Brougère (2008); Buckingham (2007); Fischer (2002, 2006); Orozco-Gómez (2014); Ostetto (2011); Pacheco (1995); Salgado, Pereira e Souza (2005, 2006);

<ul style="list-style-type: none"> - Cultura lúdica e mídia - Produção cultural infantil - Apropriação cultural 	Souza e Salgado (2008).
<p>PESQUISA-AÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Práxis</i> dialógica e dialética - Pedagogia e Pesquisa em Educação - Ação e reflexão - Pesquisa-Ação (a inter-relação: educação, comunicação e Educomunicação) 	Franco (2012); Freire (1987, 2006, 2015); Freire e Guimarães (2011); Ghedin e Franco (2011); Lüdke e André (2015); Meksenas (2002); Sanches-Gamboa (2012); Thiollent (2009); Thiollent e Colette (2014).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

Concordo com Ghedin e Franco (2011, p. 103) que o ato investigativo em educação tem como essência o “reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa, o que impõe a necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento”. Nessa direção, ao apresentar o Quadro Teórico de Referência com os eixos temáticos da tese e seus desdobramentos e, ao lado, os referentes teóricos adotados para o exercício da minha “curiosidade epistemológica”, tive a intenção de representar justamente a complexidade que envolve o fenômeno educativo, sendo necessária a superação da dicotomização sujeito e objeto na pesquisa em Educação para pensá-los de forma integrada, numa perspectiva dialógica.

Em meu entendimento, a chegada das referências midiáticas – especialmente dos Desenhos Animados – no contexto da Educação Infantil coloca-nos frente a questões que embora sejam objeto de estudo tanto da área da Educação quanto da área da Comunicação, são questões sobre as quais nem uma área, tampouco a outra conseguem tratar de forma separada. Por isso, parto da perspectiva da Educomunicação (como campo interdisciplinar de inter-relação entre Educação e Comunicação) para dedicarmo-me a pensar sobre tais questões a partir da dialética que as envolvem.

Esse exercício de pensar sobre a ciência, as implicações da construção de conhecimentos e as marcas da contemporaneidade nos levam a recordar o relato de Descartes em *O discurso do método*:

Fui nutrido nas letras desde a minha infância, e, convencido de que por meio delas podia adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, eu tinha um desejo extremo de aprendê-las. Mas assim que concluí todo esse curso de estudos, ao cabo do qual é costume ser admitido na classe dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois me vi embaraçado em tantas dúvidas e erros que me pareceu não ter tirado outro proveito, ao tratar de instruir-me, senão descobrir cada vez mais minha ignorância (DESCARTES, 2007, p.40).

É evidente que a obra de Descartes traz muitas questões profundas, mas, neste momento, me deterei ao seu relato pessoal no qual explica sua decisão em aprender sobre as coisas do mundo a partir do próprio mundo. Daí considerar que se as crianças contemporâneas vivem suas infâncias permeadas – em maior ou menor grau – pela presença das mídias, as referências midiáticas também participam do seu processo de (re) construção de conhecimentos e de suas culturas próprias. Considero, pois, o relato de Descartes como representativo ao fazer-me pensar sobre o reconhecimento ou não das crianças nas propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, já que isto varia de acordo a concepção de sujeito-criança que se adota nesses espaços formais de Educação Infantil.

Partindo do entendimento apresentado por Sanchez Gamboa (2012, p.45) de que o conhecimento é “resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”, acredito que a ideia de novas sensibilidades (BENJAMIN, 1992) pode nos ajudar a melhor compreender o sentido das mídias na forma como as crianças (tal como nós) percebem-se a si mesmas, veem, sentem, interpretam e reelaboram as coisas do mundo. Ao abordarem o fenômeno educativo por meio de uma visão ampliada, Ghedin e Franco (2011, p. 40) destacam que a “educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.”

Entendo, assim, a importância de que nossas pesquisas acadêmicas cheguem às creches e pré-escolas, bem como aos sujeitos que constituem esses espaços educativos (professores, crianças, gestores, demais funcionários, familiares, comunidade de entorno), propondo uma aproximação à realidade vivenciada e experimentada por eles. Conforme Sanchez-Gamboa (2012, p. 45):

A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

Por isso, tenho entendido as reflexões geradas em minhas pesquisas anteriores como pontos de partida para esta Pesquisa-Ação em busca de uma maior aproximação da

realidade das crianças e dos/as professores/as que com elas trabalham em creches e pré-escolas na contemporaneidade. Ou seja, a realidade de onde surgem essas reflexões tem ampliado o diálogo com a realidade dos sujeitos envolvidos (pesquisadora, acadêmicas, crianças) nos diferentes momentos do processo dessa pesquisa de tese. Com isso, a partir de Ghedin e Franco (2011, p. 107) tomo a metodologia de pesquisa como um movimento reflexivo organizado cientificamente num processo que se dá

do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial. [...] A metodologia deve constantemente proporcionar as bases científicas das relações estabelecidas entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão surgindo do diálogo do pesquisador com o mundo.

Ao assumirmos essa metodologia de caráter reflexivo, esta pesquisa que possui caráter empírico e qualitativo, está ancorada na abordagem formativa da Pesquisa-Ação a qual é definida por Thiollent (2009, p.16) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Franco (2012, p. 202) a Pesquisa-Ação é “um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações do que fazemos ou pensamos”. Assim, entendo que se preocupamo-nos com as crianças e com seu direito a uma educação de qualidade, pautada na Pedagogia da Educação Infantil e na perspectiva da Educomunicação, precisamos preocuparmo-nos também com a especificidade da docência junto às crianças pequenas, o que inclui uma atenção sobre a qualidade da formação dos/as professores/as que com elas trabalham.

Nesse sentido, considerando o entendimento de Freire (1987, p. 122) de que os homens são seres da *práxis*, cujo quefazer que é ação e reflexão e, portanto, transformação do mundo, parto da concepção de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) na Pesquisa-Ação realizada nesta tese. Desta forma, junto das acadêmicas de Pedagogia (FAED/UDESC) e a partir da perspectiva da PPE, penso sobre as possibilidades de ter os Desenhos Animados como aliados midiáticos em seus projetos de Estágio Curricular na Educação Infantil.

2. A PESQUISA-AÇÃO: UMA AVENTURA DIALÓGICA

“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.”
(Paulo Freire, 2006)

Elaboramos esta tese movidas pela curiosidade, pela vontade de aprender e pela disposição de aventurarmo-nos no enfrentamento do desafio de buscar um percurso metodológico comprometido com o processo de aproximação-distância-reaproximação ao nosso objeto, aos nossos sujeitos, a nós mesmas. Inspiradas por Freire tivemos, desde o início da elaboração do projeto, a preocupação de que nossa pesquisa aguçasse os olhares daqueles que intencionalmente se interessam pela temática proposta e, também, a curiosidade daqueles que, mesmo distraidamente, viessem a cruzar seus olhos com a tese. Isso porque, a partir da pesquisa em educação, temos sido movidas pelo desejo de fazer dessa nossa busca pela construção de conhecimentos algo que não fique restrito apenas ao universo acadêmico das universidades, mas que extrapole seus muros.

Esta tese traz como pano de fundo reflexões geradas ao longo de um percurso de pesquisa anteriormente realizado no âmbito da Graduação em Pedagogia e do mestrado em Educação sobre a presença dos Desenhos Animados em creches e pré-escolas e os decorrentes desafios enfrentados por professores/as em suas práticas pedagógicas. Entendemos que essas reflexões também compõem a cartografia metodológica desta pesquisa, dando-nos a base material que permitiu-nos uma reaproximação ao olhar comprometido com as crianças contemporâneas e suas infâncias vividas no contexto das creches e pré-escolas a partir das perspectivas da Educomunicação e da Pedagogia da Educação Infantil.

No capítulo anterior, exercitamos a curiosidade epistemológica retomando algumas das reflexões que têm-nos sido a base material desta tese a qual demarca a continuidade de um ciclo de pesquisas. Além disso, exercitamos o distanciamento crítico tomando a temática delimitada nesta nova pesquisa e buscando outros estudos e referenciais teóricos que ampliassem nossas reflexões teórico-metodológicas. A partir de tais exercícios entendemos que “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 53) e, finalmente, apresentamos o início de nosso movimento de reaproximação à temática nesta tese numa aventura dialógica via Pesquisa-Ação.

2.1 A REAPROXIMAÇÃO: SUJEITOS DO QUEFAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros”.
(Paulo Freire, 2006)

Ao partirmos da defesa de Freire (1987, p. 98) por uma metodologia que investigue “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”, adotamos a Pesquisa-Ação como abordagem metodológica desta tese. Considerando, pois, e a natureza qualitativa da pesquisa e a intenção de refletir sobre a especificidade da docência e a formação de professores/as da Educação Infantil apresentando a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como possibilidade de atuação docente em diálogo entre a cultura das crianças contemporâneas, entendemos que a Pesquisa-Ação, como pesquisa social, pode dar-nos maiores subsídios para tratar as questões de ordem educativa e formativa envolvidas nesta tese.

Nesse sentido, concordamos com Ghedin e Franco (2011, p. 218) que, “[...] ao falar de Pesquisa-Ação, fala-se de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatores e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado”. Destarte, é a partir da Pesquisa-Ação que lançamo-nos, no ano de 2014 ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED):

Imagem 02: Fachada e hall da atual FAED/UDESC



Fonte: Imagens cedidas pela Profª. Dra. Fernanda de Sales – Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH)/ Educom Floripa (2017)

Criada no início da década de 1960 a, até então, Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) tinha o objetivo de formar

professores do Curso Normal. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP)³⁴, o planejamento era a tônica daquele momento histórico no qual pretendia-se um projeto desenvolvimentista e modernizador, nesse sentido preocupava-se em:

Preparar orientadores educacionais para o ensino primário, pesquisadores educacionais e administradores escolares; aperfeiçoar o magistério, principalmente, administradores escolares do ensino primário por meio de cursos intensivos; organizar e dirigir pesquisas educacionais, bem como, analisar a problemática educacional do Estado e apontar soluções, fornecendo aos órgãos governamentais os elementos técnicos necessários ao planejamento educacional. (DPED/UDESC, 2010, p. 03).

Desde então, o curso passou por reestruturações curriculares conforme as exigências e demandas da sociedade e as propostas políticas que lhes eram dadas em resposta. Em consulta ao PPP (DPED/UDESC, 2010), elaboramos a síntese abaixo:

- Década de 1970 – Reforma Universitária (5.540/68); extingue-se o bacharelado em Pedagogia; surge a demanda por pessoal qualificado para atuar nas escolas públicas por força da implantação do 1º Plano Estadual de Educação (1969/1980), no ano de 1970, que instituía a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos;
- 1973 – ao invés de durar 04 anos, o Curso passa por uma segunda reformulação curricular, contemplando apenas três anos de duração, visando novamente atender às necessidades da Secretaria de Estado da Educação;
- Década de 1980 – os currículos característicos do período ditatorial, que apresentavam um caráter eminentemente tecnicista foram substituídos por modelos de currículos mais coerentes com os novos tempos democráticos;
- 1985 – o, agora, Centro de Ciências da Educação (FAED) empreende nova reformulação curricular em seu Curso de Pedagogia, demonstrando acompanhar a sintonia do contexto histórico do momento;
- LDB – Lei 9394/96 e Lei Complementar nº170/98 (SC) – as instituições de Ensino Superior passam a ter que atender a demanda de formação de profissionais habilitados; inicia-se um processo de constante procura pela habilitação em magistério da Educação Infantil na FAED.

³⁴ A íntegra do texto do referido PPP está disponível em http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/111/curriculoextinpedagogia.pdf
Acesso em 10/mai/2016.

Nossa Pesquisa-Ação, realizada ao longo dos 02 semestres do ano de 2014, integrou-se ao Curso de Pedagogia da FAED/UEDESC em uma turma de acadêmicas matriculadas sob a proposta do PPP do ano de 2010, o qual apresenta a seguinte configuração:

O Centro de Ciências da Educação/FAED mantém o Curso de Pedagogia com a duração média de quatro anos. Portanto, ao final, com esta proposta, o aluno estará habilitado a exercer o Magistério da Educação Infantil em espaços educativos formais e não formais. A proposta compreende 38 disciplinas obrigatórias, visando à formação comum, 04 tópicos especiais que possibilitam ao aluno direcionar a formação segundo seus interesses e as 07 disciplinas obrigatórias da habilitação. Esta proposta atende as determinações da Resolução N° 2 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 e a Resolução 035/97, de 27/08/97 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina - CONSEPE. (DPED/UEDESC, 2010, p. 07).

Conforme consta no referido PPP³⁵, o Curso de Pedagogia (FAED/UEDESC) pauta-se no dever de formar o profissional que atue, ao mesmo tempo, como pedagogo e como docente. Nesse sentido:

[...] A de pedagogo será a formação básica de todos os que ingressarem no Curso, ou seja, serão portadores de conhecimentos relacionados com a ciência pedagógica e a pesquisa, abordando o fenômeno educativo nas suas múltiplas dimensões: sociais, políticas, econômicas e culturais tendo em vista as situações históricas e atuais da realidade brasileira. (DPED/UEDESC, 2010, p. 13).

Percebe-se que tal entendimento considera a Pedagogia em termos de ciência e de atuação docente, devendo a formação do/a pedagogo/a garantir-lhe acesso aos conhecimentos científicos, bem como de pesquisa e da docência. Nesse sentido, o PPP apresenta como objetivos do Curso de Pedagogia (FAED/UEDESC):

³⁵ Conforme o PPP (DPED/UEDESC, 2010) do Curso de Pedagogia (FAED/UEDESC) - currículo “em extinção” - a autorização das Habilitações foi reconhecida pelo Decreto Estadual nº 2.029 de 16/12/2008 e publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina (DOESC) em 16/12/2008.

- Integração teoria/ prática, o que implica em assumir uma outra postura em relação ao conhecimento que supere as fronteiras entre as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento;
- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que permita a apropriação do seu processo de trabalho em condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Compromisso social com a educação, estimulando a análise política da educação e das lutas de seus profissionais, articulada com os movimentos sociais mais amplos;
- Trabalho coletivo: capacitação para atuarem coletivamente no cotidiano do trabalho educacional, viabilizando a articulação vertical e horizontal entre as disciplinas;
- Gestão democrática: entendida como a superação das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da instituição escolar rumo à construção de novas formas de relação do trabalho. (DPED/UDESC, 2010, p. 09).

Dentre os objetivos do Curso, percebe-se a preocupação apresentada com a integração entre teoria e prática que, de modo interdisciplinar, requer um compromisso sócio-político quanto ao fenômeno e a realidade educativa.

Nessa direção, em termos de conteúdo do currículo do Curso, o referido PPP apresenta a articulação entre aqueles que tratam do conhecimento científico da Pedagogia àqueles que referem-se à prática docente, resultando em um núcleo básico e, portanto, comum aos profissionais pedagogos que atuarão docência e aos que atuarão em outras atividades educativas:

Ao optar-se por um Curso de Pedagogia para além da docência, considera-se que a base nuclear é a formação que se originará do entendimento da Pedagogia como ciência. Para tanto, na estrutura dos conhecimentos nucleares serão privilegiadas duas áreas básicas que compreendem: uma base teórico epistemológica que reunirá os conhecimentos das várias ciências e uma base teórico-metodológica norteada pelas três dimensões: inserção na realidade, embasamento e instrumentalização técnica, perpassando em todos os conteúdos ligados à prática educativa, à organização da escola, e de outros espaços educativos. As bases dos conhecimentos nucleares, acima colocadas, serão dialeticamente articuladas, devendo estar subjacente nas escolhas de todas as disciplinas a configuração de uma ação interdisciplinar. (DPED/UDESC, 2010, p. 14).

Na ocasião do PPP de 2010, a estrutura do Curso de Pedagogia (FAED/UDESC) encontrava-se organizada em 08 fases/semestres, sendo os 06 primeiros semestres dedicadas às disciplinas da formação comum, conforme pode ser observado:

Imagem 03: Matriz Curricular Comum (2010) – Curso de Pedagogia (FAED)

1ª FASE			2ª FASE			3ª FASE		
DISCIPLINA	CR	CH	DISCIPLINA	CR	CH	DISCIPLINA	CR	CH
Psicologia da Educação I	04	60	Psicologia da Educação II	04	60	Direito e Cidadania	04	60
História da Educação I	04	60	História da Educação II	04	60	História da Educação III	04	60
Sociologia da Educação I	04	60	Sociologia da Educação II	04	60	Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação I	07	105
Educação e Sexualidade	04	60	Filosofia da Educação II	04	60	Biologia Educacional	04	60
Filosofia da Educação I	04	60	Antropologia da Educação	04	60	Políticas Públicas e Educação I	04	60
Atividade/Tópico Especial I	04	60	Atividade/Tópico Especial II	04	60	Didática I	04	60
Educação Física Curricular I	02	30	Educação Física Curricular II	02	30	TOTAL	27	405
TOTAL	26	390	TOTAL	26	390			
4ª FASE			5ª FASE			6ª FASE		
DISCIPLINA	CR	CH	DISCIPLINA	CR	CH	DISCIPLINA	CR	CH
Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação II	07	105	Filosofia da Educação III	04	60	Teoria de Aprendizagem I	04	60
Educação Especial	04	60	Sociologia da Educação III	04	60	Alfabetização II	04	60
Didática II	04	60	Curriculo, Conhecimento e Cultura I	04	60	Curriculo, Conhecimento e Cultura II	04	60
Alfabetização	04	60	Organização e Gestão da Educação I	04	60	Organização e Gestão da Educação II	04	60
Políticas Públicas e Educação II	04	60	Psicologia da Educação III	04	60	Atividade/Tópico Especial IV	04	60
Atividade/Tópico IV Especial III	04	60	Pesquisa e Prática Pedagógica III	07	105	Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação IV	06	90
TOTAL	27	405	TOTAL	27	405	TOTAL	26	390

Fonte: PPP do Curso de Pedagogia (DPED/UDESC, 2010)

Na imagem supracitada, percebe-se que o núcleo básico da Matriz Curricular há Tópicos Especiais distribuídos ao longo das fases do curso os quais, segundo consta no PPP (DPED/UDESC, 2010, p. 21), definem-se de acordo com a determinação do Colegiado do Curso de Pedagogia e com a aprovação do Conselho de Centro, sendo inicialmente oferecidos os seguintes: Educação de Jovens e Adultos, Mídias e Educação, Movimentos Sociais e Educação Popular, Escola e Violência, Novos Paradigmas do Direito da Criança e do Adolescente, Ações Preventivas ao uso indevido de Drogas, Criatividade na Educação, Oficina de Educação Sexual, Ética Profissional, Ética e Convívio Social, Ética na Educação de Crianças e Adolescentes, Filosofia para crianças, Educação a Distância, Práticas Pedagógicas na Formação de Grupos, Os Bens Culturais como Recursos Educacionais, Nutrição e Merenda Escolar, Saúde e Qualidade de Vida, bem como outros Tópicos Especiais dos Cursos do Centro de Ciências da Educação.

Já os dois últimos semestres (7ª e 8ª fases) do curso eram dedicados às “Habilitações” (Supervisão Escolar; Administração Escolar; Orientação Educacional; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; e Magistério da Educação Infantil) para as quais os/as acadêmicos/as tivessem optado:

Em se tratando da proposta de criação da Habilitação em Magistério da Educação Infantil como parte do contexto do Curso de Pedagogia que tem por finalidade a formação de profissional que seja pedagogo e docente ao mesmo tempo, sem deixar de fazer a necessária relação teoria-prática, os conteúdos básicos deverão apontar também para a formação específica que será do pedagogo docente da educação infantil. (DPED/UDESC, 2010, p. 14).

Importa destacar que no ano de 2014 discutia-se o fim deste currículo das “Habilitações” no Curso de Pedagogia (FAED/UDESC) e a adoção de um currículo de cunho mais generalista, o que tornava a turma de acadêmicas participantes desta pesquisa, a última a realizar o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil conforme a matriz curricular de interesse desta pesquisa.

Isto é, uma vez que o referido curso foi nosso *locus* de pesquisa cabe ressaltar que, além do fato de encontrarem-se em pleno período de planejamento (Prática de Ensino I) e prática do Estágio Supervisionado (Prática de Ensino II), a escolha por realizar a Pesquisa-Ação com esta turma de acadêmicas foi feita pelo fato de existir um interesse investigativo na docência que constitui-se por meio de um currículo que prevê a formação de Pedagogo/as que optaram intencionalmente pela Habilitação em Educação Infantil:

Imagem 04: Habilitação em Educação Infantil (2010) – Curso de Pedagogia (FAED)

HABILITAÇÃO MAGISTERIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Fundamentos da Educação Infantil	04	60
Pressupostos Curriculares:	08	120
A Criança e a Linguagem		
A Criança, a natureza e a Sociedade		
Arte e Educação Lúdica	04	60
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil	02	30
Educação Sexual na Infância	02	30
Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado)	08	120
Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado)	19	285
Sub-Total	47	705
TOTAL CURSO	202	3030

7ª FASE		
DISCIPLINA	CR	CH
Fundamentos da Educação Infantil	04	60
A Criança e a Linguagem	04	60
A Criança, a Natureza e a Sociedade	04	60
A Criança e a Matemática	04	60
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil	02	30
Educação Sexual na Infância	02	30
Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado)	08	120
TOTAL	28	420

8ª FASE		
DISCIPLINA	CR	CH
Arte e Educação Lúdica	04	60
Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado)	19	285
TOTAL	23	345

Fonte: PPP do Curso de Pedagogia (DPED/UDESC, 2010)

Conforme visto, das disciplinas que compõem a Matriz Curricular (núcleo básico, habilitações e tópicos especiais) do Curso de Pedagogia (FAED/UDESC) ressaltamos aquelas voltadas ao Estágio Curricular supervisionado, *locus* de nossa Pesquisa-Ação e, ainda, Mídias e Educação que, oferecida em caráter de tópicos especiais, apresenta uma

ementa que dialoga diretamente com o tema da tese. Todavia, vale a ressalva de que, com isso, não queremos dizer que as demais disciplinas sejam menos importantes para a formação dos/as acadêmicos/as tanto no viés da ciência, quanto no tocante ao exercício da docência.

Neste ínterim, aproximamo-nos da realidade formativa de 08³⁶ das 13 acadêmicas do Curso de Pedagogia³⁷ da FAED/UDESC que optaram pela Habilitação em Educação Infantil³⁸. As acadêmicas encontravam-se matriculadas nas disciplinas de Prática de Ensino I (2014/1) e Prática de Ensino II (2014/2), cujas ementas respectivamente propõem o planejamento e a execução dos projetos de Estágio Curricular Supervisionado nos espaços de creches e pré-escolas.

Para a realização do Estágio Supervisionado as acadêmicas, **sujeitos desta Pesquisa-Ação**, formavam duplas as quais, em alusão aos seus temas de estágio, são assim identificadas na tese: **“Brincantes” (Bruna e Carolina)**, **“Encantadas” (Lara e Amanda)**, **“Viajantes” (Talita e Catarina)** e **“Interativas” (Sofia e Fernanda)**. Na ocasião, essas acadêmicas³⁹ tinham entre 21 e 40 anos de idade e suas experiências na área da educação deram-se no âmbito de estágios remunerados em instituições de Educação Infantil sendo, para 2 delas, o Estágio Curricular supervisionado sua primeira experiência na área.

As aulas aconteciam presencialmente, no período noturno (18h10 – 22h30), numa das salas da FAED. Logo na entrada, sentimo-nos convidadas a um encontro com a poética da infância e, portanto, com o compromisso para com a qualidade da educação das crianças pequenas:

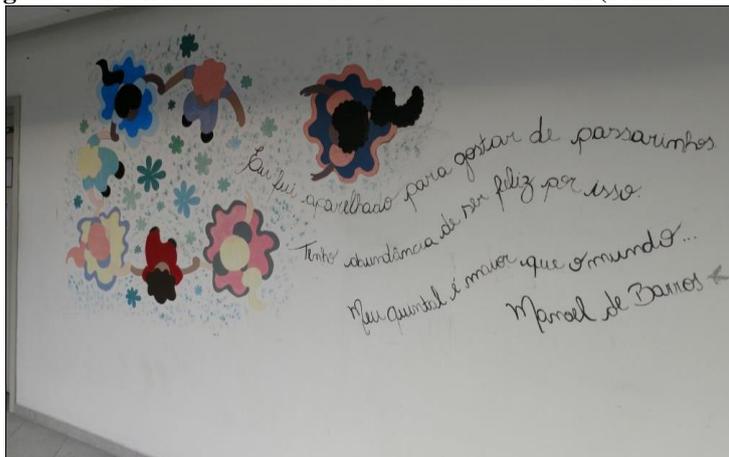
³⁶ A pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH/UDESC).

³⁷ Estando em conformidade com as determinações da Resolução N° 2 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 e a Resolução 035/97, de 27/08/97 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina - CONSEPE. Informações disponíveis em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/111/curriculoextinpedagogia.pdf> acesso em 10/set./2016.

³⁸ De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2010 do Curso de Pedagogia – em cujo currículo estavam matriculadas as acadêmicas participantes da pesquisa –, o curso tem duração média de 04 anos, compreendendo 38 disciplinas obrigatórias (visando à formação comum), 04 tópicos especiais (que possibilitam ao aluno direcionar a formação segundo seus interesses) e 07 disciplinas obrigatórias da habilitação.

³⁹ De modo a preservar suas identidades, as acadêmicas são apresentadas individualmente por meio de nomes fictícios, tal como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes foram escolhidos pelas próprias acadêmicas que, considerando a elaboração de seu memorial descritivo sobre suas infâncias, foram convidadas a lembrar dos nomes que costumavam usar em suas brincadeiras de representação de papéis quando crianças. Por sua vez, quando nos referimos a seus relatórios de estágio, atribuímos uma identificação das duplas inspiradas a partir seus temas de estágio.

Imagem 05: Fachada da sala de Prática de Ensino I e II (FAED/UDESC)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

A ampla sala também era convidativa em termos de organização interna, a iniciar pelas carteiras que, por estarem posicionadas em formato de “U”, permitiam que as acadêmicas e a professora mantivessem um diálogo “olho no olho” sobre as leituras e demais questões das disciplinas, da vida acadêmica e, por vezes, da vida como um todo:

Imagem 06: Espaço interno da sala de Prática de Ensino I e II



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

A sala contava com acesso à internet, computador, projetor multimídia e caixa de som, armários com diversos recursos materiais (folhas de diferentes texturas, cores e tamanhos, lápis de cor, canetinhas coloridas, revistas, botões, tecidos, retalhos etc., além de outros materiais que a professora da disciplina levava) para as atividades propostas:

Imagem 07: Exposição de Atividades – Prática de Ensino I e II

Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

A teoria pedagógica e a ação docente junto às crianças pequenas articulavam-se nas propostas da professora junto às acadêmicas, conforme requeria a natureza das disciplinas. Dentre as propostas teórico-metodológicas da professora, incluía-se o planejamento e a construção de cantos temáticos (por exemplo: escritório, salão de beleza, cozinha, canto lógico):

Imagem 08: Cantos Temáticos/ Canto Lógico - Prática de Ensino I e II

Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Há, nas instituições de Educação Infantil, diferentes formas de organização e funcionamento (tempos, espaços, materiais e mobiliário), rotinas e propostas pedagógicas pautadas em determinadas dinâmicas, saberes e culturas diversas, inúmeras possibilidades de interação e brincadeiras, cada qual, partindo de determinadas intencionalidades. Questões referentes a estes e outros assuntos voltados ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil eram levantadas durante as aulas ao longo do ano de 2014,

possibilitando-nos profícuos momentos de interação e diálogo junto às acadêmicas e à professora. Como diz Ostetto (2000, p. 20):

[...] a universidade se coloca no meio do caminho... Não como uma pedra, a atrapalhar ou fechá-lo com propostas prontas e restritivas, mas como um elo, como possibilidade de articular (e fazer ecoar) as múltiplas vozes que denunciam a situação precária da educação infantil e reclamam ações coerentes; como uma das alternativas que apontem para a afirmação do que “está bom” e para o aprimoramento ou superação do que “não está bom” e precisa ser mudado [...].

Os encontros tornavam-se, assim, mais significativos a cada leitura e as decorrentes sistematizações, debates e partilha de experiências sobre o quefazer docente na realidade concreta das creches e pré-escolas.

Todo esse contexto reforçou-nos o entendimento de que a realização de nossa Pesquisa-Ação junto àquele grupo de acadêmicas traria contribuições significativas para os objetivos da tese, permitindo que aproximássemos-nos tanto da realidade vivida pelas acadêmicas no âmbito da universidade e do curso de Pedagogia, quanto das instituições de Educação Infantil no qual elas realizariam seus estágios curriculares. Ao transitar por entre esses diferentes espaços educativos, vivenciamos um pouco do cotidiano das acadêmicas junto das crianças e fomos instigadas a procurar saber mais e cada vez melhor sobre como aquelas futuras professoras entendiam as práticas socioculturais daquelas crianças a partir das referências que dispõem em seus contextos de vida.

Nesse processo de investigação visamos o estabelecimento de uma contínuo reflexão-ação-reflexão com as acadêmicas, por isso, tal como Freire (1987, p. 40), partimos do pensamento dialético, no qual “[...] ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.” Dessa forma, adotamos a Pesquisa-Ação como abordagem metodológica por entendermos que nossa preocupação com a especificidade da docência e da formação de professores/as da Educação Infantil demandava-nos

a busca por uma abordagem capaz de nos subsidiar cientificamente e considerando as práticas socioculturais que ocorrem nos espaços das creches e pré-escolas, bem como as relações estabelecidas entre adultos-professores/as e crianças que lá convivem cotidianamente.

De modo igual, consideramos a defesa de Ghedin e Franco (2011, p. 232) de que “as ações do pesquisador devem caminhar com paradigma de ação comunicativa, com foco na garantia tanto de espaço de expressão e participação aos práticos quanto da intencionalidade

de uma Pesquisa-Ação”. O que nos fez entender que, mais do que uma abordagem metodológica, a perspectiva da Pesquisa-Ação revelou-se compatível com os princípios que fundamentam a Educomunicação e a PPE uma vez que, em comum, tais abordagens apresentam-nos a preocupação com o estabelecimento de processos comunicação dialógica entre os sujeitos e sua reflexão-ação-reflexão no/sobre a realidade do contexto sociocultural em que vive. Concordamos com Rocha (2013, p.369) que:

[...] a Pedagogia, como a ciência da educação, distingue-se radicalmente da atividade educativa em si, por definir-se como conjunto de estudos sobre a educação e da educação e pela reflexão sistemática sobre a prática. O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação e, também, no caso particular da educação da infância, pelo contexto das relações educacionais pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança de forma isolada.

Nesse sentido, a Pesquisa-Ação mostra-se, também, como uma abordagem que dialoga como a perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil da qual partimos nesta tese. Ainda, porque por estar pautada na abordagem histórico-cultural e em diálogo com a Sociologia da Infância, esta pesquisa não parte de uma perspectiva positivista, mas, do “caráter dialético e dialógico” da Pesquisa-Ação propondo olhar com ‘olhos de ver’ para o universo da Educação Infantil nos dias de hoje. Em busca da realidade concreta vivida pelos sujeitos deste universo, partimos da aproximação da formação de professores que, via curso de Pedagogia, optaram por trabalhar com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas.

Thiollent e Colette (2014, p. 211) explicam que a Pesquisa-Ação dialoga especialmente, com a área da educação, porém, pode também se aplicar a outras áreas de conhecimento em cujas atividades ocorra interação entre seres humanos e as relações que estabelecem com seu meio ambiente. Tomando o contexto universitário como foco, Thiollent (2009) explica que a Pesquisa-Ação e outros métodos de pesquisa participativa vem ganhando espaço em diversas áreas de conhecimento como, por exemplo: administração, engenharia, arquitetura, sistemas de informação, ergonomia, medicina, enfermagem etc.

A própria criação da expressão ‘Pesquisa-Ação’, conforme Franco (2005; 2012), é atribuída aos trabalhos de abordagem experimental e de campo do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) em 1946, no contexto pós-guerra:

Suas atividades com Pesquisa-Ação foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo norte-americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a Pesquisa-Ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional. (FRANCO, 2005, p. 485)

Tal como explicam Ghedin e Franco (2011), nessa abordagem inicial experimental e de campo proposta por Lewin, a Pesquisa-Ação envolve participação, processos de formação e de transformação de uma dada realidade. Os autores explicam, ainda que ao longo das décadas, outras interpretações e abordagens de Pesquisa-Ação surgiram a partir de novas incorporações teóricas ao conceito. No que se refere à articulação da Pesquisa-Ação à área da educação, a partir dos estudos de Ghedin e Franco (2011), é possível identificar que no período entre os fins das décadas de 1940 e 1950 teria ocorrido, numa perspectiva de caráter positivista, certo afastamento entre pesquisa e ação, resultando em um declínio da Pesquisa-Ação em educação. Segundo os autores, na década de 1980 a Pesquisa-Ação passa a incluir a perspectiva dialética a partir dos fundamentos da teoria crítica de Habermas entre seus pressupostos, causando-lhe mudanças estruturais. Com isso, as pesquisas em educação voltam a contar com Pesquisa-Ação, que passa assumir a melhoria da prática docente como finalidade.

Sobre os pressupostos atuais da Pesquisa-Ação Ghedin e Franco (2011, p. 219) explicam que seu estatuto epistemológico está pautado na transformação social:

Ela agora aparece abalizada por compromissos éticos e políticos, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem este processo, além de estar configurada por abordagens interpretativas de análise e estruturada sob a forma de participação crítica. O processo de pesquisa, por sua vez, deverá permitir reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo o seu desenrolar, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político.

Ghedin e Franco (2011, p. 212) explicam ainda que os trabalhos envolvendo Pesquisa-Ação no contexto brasileiro apresentam, ao menos, três formas de conceitua-la: Pesquisa-Ação colaborativa (na qual pesquisador integra-se a um processo de mudança já desencadeado pelos sujeitos de um grupo para conferir enfoque científico); Pesquisa-Ação crítica (que se sustenta na reflexão crítica coletiva, valorizando a construção cognitiva e visando a transformação e a emancipação dos sujeitos); e Pesquisa-Ação estratégica (na qual, sem a participação dos sujeitos, o pesquisador acompanha os efeitos e avalia os resultados de

sua aplicação). Considerando, pois, tais conceituações, entendemos que as características da Pesquisa-Ação aqui proposta figuram-se entre as abordagens de Pesquisa-Ação colaborativa em diálogo com a Pesquisa-Ação crítica. Isso porque buscamos partir das vivências de grupos formados por crianças e suas professoras na realidade social das creches e, lá, nos integramos a um processo de estágio junto das acadêmicas, as quais partiram de suas observações e diálogos junto a esses grupos para refletir e planejar a elaboração de seus projetos de estágio.

Thiollent (2009, p. 114) destaca que “A relação entre pesquisa e ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural, ética, e às vezes, estética, e que promove o retorno da informação aos interessados e capacitação coletiva”. Daí pautarmo-nos nas reflexões já realizadas no âmbito de nossas pesquisas anteriores sobre os Desenhos Animados e sua presença no contexto da Educação Infantil na perspectiva da Educomunicação, articulando-as nesta Pesquisa-Ação, com vistas a promover uma discussão crítico-reflexiva quanto as implicações e possibilidades trazidas à formação inicial de professores/as que atuam junto às crianças pequenas em nossa contemporaneidade.

2.2 MOMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO: A REALIDADE MEDIATIZADORA

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (Paulo Freire, 1987)

Ao operar sob uma visão sistêmica da prática, na qual estão articuladas diversas ações em prol do estabelecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos nos processos e espaços educativos, a Educomunicação tem representado um papel significativo na urgente necessidade de um posicionamento dos/das professores/as que atuam na contemporaneidade. Entendemos que, no contexto da Educação Infantil, isso implica no comprometimento de professores/as com a educação e o cuidado das crianças pequenas e na aproximação respeitosa com suas infâncias. Concordamos com Rocha (2001, p. 33) que as funções de educar e cuidar são tarefas da Educação Infantil, o que exige-nos:

um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e tenha como objeto a própria relação educacional–pedagógica, expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de Ensino Fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, repito, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.

Para tanto, ao mantermos o compromisso assumido com a Educação Infantil, fez-se necessário partir de um olhar atento para a realidade vivida pelas crianças no contexto contemporâneo e, a partir daí, ajustar o foco do nosso olhar aos/às professores/as de modo a pensar nas decorrentes demandas e expectativas postas à sua formação profissional e suas práticas pedagógicas frente às mídias. É nesse sentido que, agora, buscamos articular as reflexões resultantes em nossas pesquisas anteriores quanto as interações das crianças pequenas com os Desenhos Animados às implicações trazidas à formação inicial de professores/as da Educação Infantil e à especificidade de sua docência.

Concordamos com Nóvoa (2009, p. 40) quando ele diz que a “formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão [sic] que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Nesse sentido, entendemos que realizar a Pesquisa-Ação com acadêmicas em formação – nas duas últimas fases de um curso de Pedagogia – possibilitaria que refletíssemos sobre o cenário contemporâneo a partir do processo formativo e reflexivo da sua aproximação junto às crianças das creches e pré-escolas nas quais realizariam seu estágio, pois, tal como Franco (2012, p. 212), acreditamos que a Pesquisa-Ação é “a mediadora entre os conhecimentos pedagógicos e a prática docente.”

Franco (2012, p. 204) apresenta-nos a Pesquisa-Ação como uma possibilidade para transformar a prática em *práxis*, isto é, em uma prática cuja especificidade se dá pela “ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção.” Em poucas, palavras: a pesquisa é intrínseca à prática docente.

Tal entendimento dialoga com os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), uma vez que esta visa promover espaços de diálogo, expressão, produção e mediação cultural, bem como de construção e partilha de significados entre professores/as e crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, a Pesquisa-Ação é concebida por Franco (2012, p. 203) como “uma metodologia de pesquisa pedagogicamente estruturada, tanto possibilitando a

produção de conhecimentos novos para a área da educação como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”.

Portanto, de caráter formativo, nossa Pesquisa-Ação partiu de um olhar atento ao nosso problema, objeto e sujeitos de pesquisa, para, a partir de então, pensarmos seu processo pedagógico. Esse processo, por sua vez, foi pautado nas três dimensões da Pesquisa-Ação assim apresentadas por Ghedin e Franco (2011):

Quadro 03: Processo Pedagógico da Pesquisa-Ação

DIMENSÃO ONTOLÓGICA	DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	DIMENSÃO METODOLÓGICA
Referente à natureza do objeto a ser conhecido: Pautada numa “Pedagogia de mudança de práxis”, isto é, numa ação pedagógica de caráter crítico, problematizador e contextualizador que visa a transformação, por meio da emancipação e da formação dos sujeitos da prática.	Referente à relação sujeito-conhecimento: Pautada numa perspectiva dialética da realidade social, na relação entre sujeito e objeto.	Referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador: Pautada numa metodologia que visa princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras que recusa a racionalidade positivista.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Ghedin e Franco (2011)

Concordamos com Freire (1987, p. 166) que a “co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realiza-se na comunicação”. Por isso, considerando o processo pedagógico da Pesquisa-Ação e seu caráter formativo e emancipatório, buscamos contribuir para que as acadêmicas em formação do curso de Pedagogia ampliassem seu repertório sobre a Educomunicação e PPE. A intenção foi sensibilizá-las quanto a importância de uma postura atenta e aberta ao diálogo com as crianças e as professoras da creche de modo a melhor perceber as possíveis interações destes sujeitos com elementos da mídia e dos Desenhos Animados para, a partir daí, pensarem em articulá-los em suas práticas pedagógicas já no estágio.

Essa sensibilização, a qual entendemos ser um ato dialógico, vai ao encontro da defesa de Ostetto (2000, p.199) de que:

O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas o ponto de partida ou “pontos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças.

Nesse sentido, a Pesquisa-Ação aqui apresentada teve como ponto de partida uma proposta de formação educacional⁴⁰ realizada no âmbito do estágio de docência da própria pesquisadora. A partir desse movimento de inter-relação de estágios foram propostos momentos que objetivaram viabilizar o exercício do encontro consigo, do encontro com o outro, ampliação crítica, reflexiva e dialógica das análises de contextos e da postura de pesquisa, oportunizando à pesquisadora e às acadêmicas participantes da pesquisa uma formação compartilhada, tendo como eixo articulador o Estágio Curricular realizado pelas acadêmicas nas instituições de Educação Infantil. Concordamos, pois, com Conforme Pimenta e Lima (2008, p. 46):

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Desta forma, tal como Ostetto (2008, p. 130) entendemos ser importante vermos o Estágio Curricular supervisionado como um “exercício de olhar para si mesmo”, sendo necessário um desejo que leva a vislumbrar “o tempo-espaço do estágio como um tempo-espaço de aprendizagens sutis, que vão além de saber um conteúdo específico, de conseguir o famigerado “domínio de turma” ou de oferecer novas atividades para os “alunos””.

Se as pesquisas outrora realizadas permitem-nos entender os Desenhos Animados como dispositivos pedagógicos cujos elementos integram-se às culturas infantis e apresentam-nos pistas para potencializar nosso diálogo junto às crianças, entendemos que é nosso compromisso, como pesquisadoras, buscar formas de dar subsídios teórico-metodológicos para que os/as professores/as que trabalham com essas crianças possam refletir sobre suas práticas pedagógicas. Isto é, subsídios que permitam a estes/as profissionais uma maior compreensão sobre produtos midiáticos como os Desenhos Animados, os quais entendemos

⁴⁰ Além de integrar a metodologia de pesquisa da tese, a formação educacional foi realizada no semestre 2014/1 no âmbito do estágio de docência da doutoranda (sob orientação da professora Ademilde Sartori e supervisão da professora da disciplina, Ma. Arlete de Costa Pereira), conforme exigência curricular regulamentada em normativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC). Um segundo estágio de docência foi realizado no semestre 2014/2 pela doutoranda (sob a orientação e supervisão das mesmas professoras), possibilitando-lhe o acompanhamento dos planejamentos de estágio das acadêmicas, bem como de sua realização em campo.

poder ser aliados em suas práticas pedagógicas, a partir do compromisso com uma “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987, p. 92). Práxis que ultrapasse a mera inclusão de um filme, por exemplo, e entenda esse filme como um dispositivo pedagógico que pode permitir, além da fruição, a criação e/ou ampliação de espaços de expressão crítica e criativa das diversas linguagens infantis (oral, corporal, artística, entre outras).

Concordamos com Franco (2012, p. 212) que “[...] a Pesquisa-Ação pode ser instrumento para potencializar o trabalho dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo que oferece aos docentes a oportunidade de tornarem-se pesquisadores da própria ação [...]”. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada foi pensada e desenvolvida em momentos que buscaram contemplar os “processos pedagógicos intermediários” da Pesquisa-Ação apontados por Ghedin e Franco (2011) os quais, em resumo, são assim entendidos:

Quadro 04: Processos Pedagógicos Intermediários

PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERMEDIÁRIOS DA PESQUISA-AÇÃO	
Construção da dinâmica do coletivo	Requer atenção por parte do pesquisador atenção ao grupo no qual se insere, percebendo de que forma está estruturado e sua dinâmica própria, empreendendo mudanças em diálogo com o coletivo e sensibilizando a todos para uma cultura de colaboração.
Ressignificação das espirais cíclicas ⁴¹	Deve contemplar o processo coletivo de reflexão contínua sobre a ação.
Produção de conhecimentos e socializações dos saberes	São tarefas complementares e associadas com base nos dados registrados que, ao serem discutidos, examinados e ressignificados coletivamente, tornam-se gradativamente conhecimentos no processo de pesquisa.
Análise/redireção e avaliação das práticas”	Refere-se à importância da avaliação contínua das ações empreendidas pelos sujeitos para a reflexão sobre as transformações produzidas.
Conscientização das novas dinâmicas compreensivas	Está relacionada às transformações de sentido sobre o objeto e à reconstrução do próprio sujeito nesse processo.

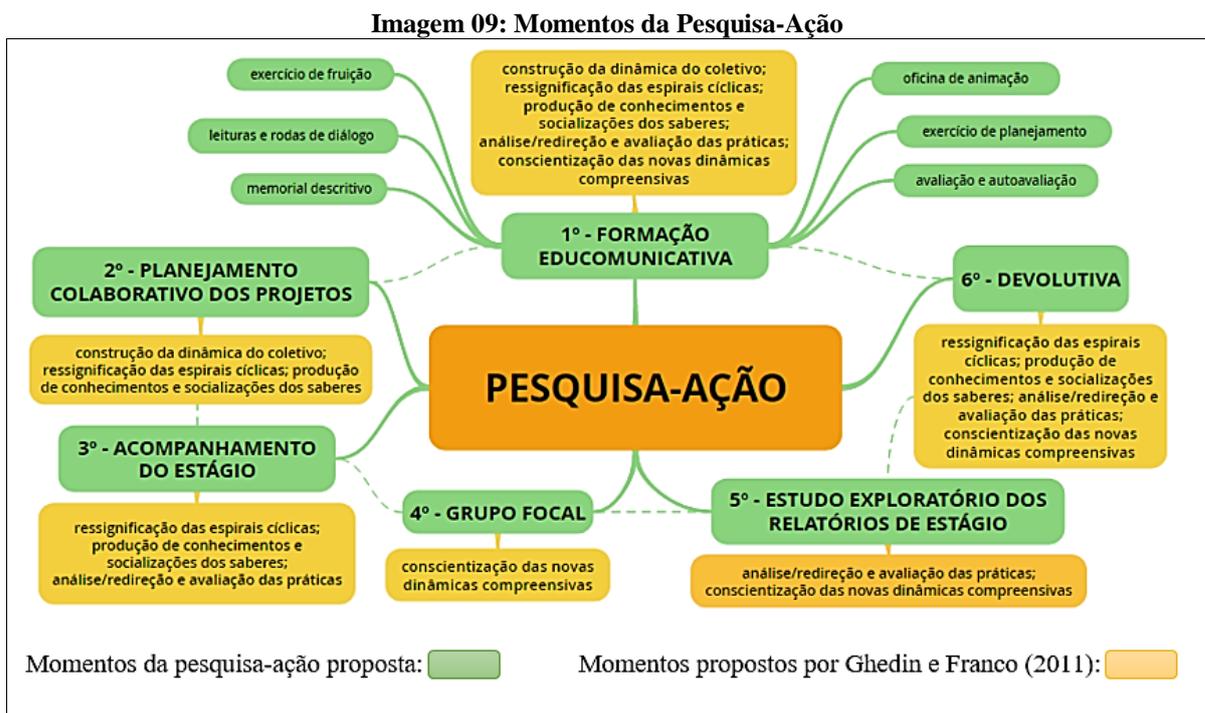
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Ghedin e Franco (2011)

Para Ghedin e Franco (2011, p. 239), como “processos pedagógicos intermediários”, esses momentos não se dão de forma linear, mas “caminham em circularidade” articulando

⁴¹ Ghedin e Franco (2011, p. 217) explicam que o ciclo em espiral é apresentado por Lewin (1946) em três fases: 1) planejamento/reconhecimento da situação; 2) tomada de decisão; 3) e encontro de fatos sobre resultados da ação. Daí sua importância ao permitir as readequações e alterações de rumo no processo de uma Pesquisa-Ação.

suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas “numa dinâmica pedagógica que deve suscitar nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos a ser incorporados no campo científico”.

Neste sentido, conforme apresentado na Imagem 10, os caminhos traçados em busca da aproximação às acadêmicas de Pedagogia em seu processo formativo inicial articularam-se em um processo organizado nos seguintes momentos⁴²:



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

Sem querer esgotar as articulações possíveis entre os momentos⁴³ da Pesquisa-Ação realizada aos processos pedagógicos intermediários da Pesquisa-Ação concebida por Ghedin e Franco (2011), o fluxograma acima tem a intenção de representar as articulações confirmadas na tese. Os momentos de nossa Pesquisa-Ação são descritos a seguir apresentando-nos, de forma introdutória, as questões que serão retomadas no processo de categorização e para seu devido aprofundamento via categorias de análise (BARDIN, 2010). Vejamos:

⁴² Os momentos foram registrados em fotografias, vídeos, gravações de áudio e também, por escrito, em diário de campo.

⁴³ Cabe destacar os chamados “momentos” referem-se à Pesquisa-Ação de um modo geral, a qual foram planejados 06 momentos, conforme apresentado na Imagem. 10. Por sua vez, o 1º momento da Pesquisa-Ação está relacionado à formação educ comunicativa, a qual foi subdividida em “ações”.

1º MOMENTO: A Formação Educomunicativa

A formação educomunicativa⁴⁴ foi oferecida às acadêmicas participantes da pesquisa no âmbito dos seminários especiais da disciplina de Prática de Ensino I, nas quais preparavam-se para ingressar ao campo de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. A referida formação teve a intenção de aproximar e sensibilizar as acadêmicas que encontravam-se em fase de Estágio Curricular do curso de Pedagogia das possibilidades de utilização dos Desenhos Animados na criação de ecossistemas comunicativos nas práticas pedagógicas da Educação Infantil na perspectiva da Educomunicação.

Entendemos que, como adultos que somos, é importante que nós professores/as exercitemos alteridade, cuidando para não julgar as crianças por nós mesmos. Nesse sentido, Coutinho (2002, p.125) alerta sobre a necessidade de reconhecermos que “[...] pensar a infância exige que antes os adultos reflitam sobre si mesmos, que compreendam o *outro* criança mediante os significados que ele produz sobre esse outro, sobre essa outra idade”. Por isso, acreditamos que assumir uma postura de alteridade permite que encontremos, nas interações socioculturais das crianças, a possibilidade de rever a intencionalidade de nossas práticas, adequando-as às especificidades das infâncias contemporâneas, estas marcadas pela (oni) presença das referências midiáticas (dentre elas, os Desenhos Animados, no caso do público infantil).

O ponto de partida desta proposta de formação educomunicativa foi, portanto, a busca por uma aproximação às culturas infantis, tendo como objetivo sensibilizar e aproximar as acadêmicas das possibilidades do desenvolvimento de PPE na Educação Infantil tendo os Desenhos Animados como aliados midiáticos. Nesse sentido, as ações planejadas articularam a exposição dialogada de conteúdos teóricos à propostas dinâmicas e exibição de vídeos, exercícios de produção de materiais e de planejamento de caráter educomunicativo:

⁴⁴ Além de integrar a metodologia de pesquisa da tese, a formação educomunicativa foi realizada no semestre 2014/1 no âmbito do estágio de docência da doutoranda (sob orientação da professora Ademilde Sartori e supervisão da professora da disciplina, Ma. Arlete de Costa Pereira), conforme exigência curricular regulamentada em normativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC).

Quadro 05: Ações da Formação Educomunicativa

AÇÃO⁴⁵	OBJETIVOS
Memorial descritivo	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o início de um processo de sensibilização das acadêmicas junto à pesquisadora em relação aos Desenhos Animados por meio do exercício de elaboração de um memorial descritivo das práticas socioculturais (desde a infância) relacionadas às mídias, em especial aos Desenhos Animados; - Problematizar e refletir sobre as referências midiáticas em nossas práticas socioculturais desde a infância (incluindo o contexto educacional formal).
Rodas de diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar a compreensão das acadêmicas no que se refere à prática pedagógica no contexto contemporâneo permeado pelas mídias; - Apresentar o campo da Educomunicação a partir do uso pedagógico dos Desenhos Animados (apresentando vídeo⁴⁶ de animação como exemplo de proposta educacional); - Contribuir para a ampliação do repertório teórico e didático sobre as inter-relações entre educação e comunicação; - Dialogar sobre a inserção de Desenhos Animados na prática pedagógica.
Exposição dialogada	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o campo da Educomunicação: o percurso histórico do campo e de seus conceitos norteadores; inter-relação Educação e Comunicação; mediação; ecossistemas comunicativos; Prática Pedagógica Educomunicativa; - Aproximar as acadêmicas dos movimentos existentes no âmbito das relações entre as mídias e as tecnologias nos processos de comunicação entre os sujeitos que convivem em espaços educativos. - Debater sobre as contribuições da Educomunicação para a educação na contemporaneidade.
Leitura e debate	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir capítulos da dissertação da doutoranda (SOUZA, 2013) que tratavam sobre Educomunicação, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas e Desenhos Animados; - Promover a socialização da pesquisa acadêmica e a articulação à realidade vivida em creches e pré-escolas nas quais as acadêmicas já haviam circulado como crianças e/ou como professoras (estagiárias); - Identificar, no diálogo com as acadêmicas, distanciamentos e aproximações a uma Prática Pedagógica Educomunicativa.
Exercício de fruição	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a continuidade do processo de sensibilização, a partir da

⁴⁵ Vale ressaltar que, embora organizadas no quadro obedecendo a uma linearidade ligada ao planejamento da formação educacional, em termos de realização algumas ações como roda de diálogo, exposição dialogada, exibição de vídeos e debates se integravam constantemente entre uma ação e outra, de forma complementar e dialógica.

⁴⁶ Vídeo 'João da tribo', criado por crianças de 04 a 05 anos: <https://www.youtube.com/watch?v=xPBw-7j6lfU&feature=youtu.be>

	escolha de Desenhos Animados para assistir; - Identificar elementos das narrativas dos Desenhos Animados (efeitos visuais, sonoros e temas para um possível diálogo com as crianças); - Refletir sobre possibilidades pedagógicas junto às crianças em diálogo com os Desenhos Animados assistidos na perspectiva da PPE.
Oficina de animação e planejamento	- Apresentar a técnica da animação em <i>stop motion</i> ⁴⁷ e suas etapas de produção; - Oportunizar espaço para o exercício de criatividade e de autoria das acadêmicas a partir da produção de uma animação em <i>stop motion</i> ; - Promover uma reflexão crítica sobre o processo de produção colaborativa da animação das acadêmicas; - Exercitar o planejamento colaborativo de produção de animação com as crianças pequenas no contexto da Educação Infantil na perspectiva da PPE.
Avaliação e autoavaliação	- Possibilitar a avaliação e a autoavaliação quanto as abordagens e discussões realizadas no período em que a formação educacional aconteceu; - Diagnosticar, ao final da formação educacional, as compreensões das acadêmicas sobre os Desenhos Animados e a PPE.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

As ações⁴⁸ supracitadas compõem a formação educacional apresentada como o 1º momento de nossa Pesquisa-Ação. Ela configura-se como um momento “guarda-chuva”, como o eixo condutor do ciclo em espiral que subsidia e articula os demais momentos propostos em nossa Pesquisa-Ação. Por meio deste 1º momento, buscamos propor uma intervenção pedagógica qualificada “[...] a fim de direcionar reflexões, sintetizar e objetivar situações subjetivamente percebidas, organizar e prover fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano, coordenar os processos de intersubjetividade a serem construídos no grupo.”, tal como concebe Franco (2012, p. 203). As descrições de cada ação da formação educacional são apresentadas na sequência e, de modo preliminar, já situam questões que foram consideradas na formulação das categorias de análise da Pesquisa-Ação realizada nesta tese, as quais serão retomadas detalhadamente mais adiante.

Com a realização da ação do memorial descritivo, logo no início da formação educacional, pesquisadora, acadêmicas e a professora da disciplina puderem descrever

⁴⁷ O *stop motion* é uma técnica de animação em que fotografias dispostas em sequência criam a ilusão de movimento.

⁴⁸ As ações da formação educacional foram pensadas e planejadas a partir das análises e reflexões realizadas nas, já mencionadas, pesquisas anteriores da doutoranda, as quais culminaram na sistematização dos princípios da Prática Pedagógica Educacional (PPE), base sobre a qual as ações da formação foram elaboradas. A formação educacional contou, ainda com validação junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Flórida (CNPq/UDESC).

como eram suas práticas socioculturais relacionadas às mídias (em especial os Desenhos Animados) desde criança até os dias atuais, tanto no contexto familiar quanto no escolar. O exercício incluía uma versão escrita e uma versão apresentada e, em ambos os casos, poderiam incluir imagens, fotografias e outros materiais anexos. No que se referia à apresentação, poderiam usar a sua criatividade (*power point*, cartazes, fotografia, brinquedos, músicas etc.). As apresentações aconteceram na sala referência das acadêmicas que, em tom de cumplicidade, apresentaram seus memoriais e evidenciaram que muitos elementos da mídia eram-lhes comuns:

Imagem 10: Trecho da apresentação do memorial descritivo – “Carolina” / “Bruna”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

À cada imagem que surgia nas apresentações das acadêmicas, memórias encontravam-se, ampliando o diálogo em clima de descontração e identificação. Dos *slides* e de suas falas emergiam lembranças da época de criança, da casa onde moravam, das roupas que usavam, dos brinquedos que tinham ou sonhavam ter, da escola que frequentavam, das brincadeiras que mais gostavam, das festas de aniversário:

Imagem 11: Trecho da apresentação do memorial descritivo de “Lara”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Na imagem acima vemos o bolo de uma festa de aniversário decorado com um personagem de Desenho Animado. Essas produções midiáticas, como tantas outras, não restringem-se à sua exibição na TV (paga ou não), vão além, integram-se a diferentes contextos, derivam-se e/ou criam outros produtos, incluem-se em diversas práticas socioculturais. Como marca do nosso tempo, são referências que, em maior ou em menor grau, participam de nosso cotidiano.

Sartori, Moreira e Souza (2013, p. 23), ao escreverem sobre a presença de elementos midiáticos na cultura infantil tendo como base fotografias de crianças vestidas com fantasias de seus personagens preferidos, a partir de acervos de família em diferentes épocas. Em sua análise, as autoras entendem “por favorecerem a compreensão dos professores quanto à participação das referências midiáticas no entendimento de mundo do sujeito-criança e, a partir daí, criarem condições para que ocorra diálogo com e entre as crianças”, esse tipo de fotografia pode contribuir para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos, sendo a PPE uma possibilidade para sua atividade docente.

Do mesmo modo, as apresentações dos memoriais descritivos revelavam que as relações das acadêmicas com os Desenhos Animados não limitavam-se às suas vivências dos tempos de criança, mas acompanhavam-nas até a vida adulta:

Imagem 12: Trecho da apresentação do memorial descritivo – “Catarina” / “Fernanda”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

A partir do memorial, foi possível conhecer um pouco mais de cada uma das acadêmicas, pois embora já estivessem em contato com a pesquisadora desde o início daquele ano letivo, foi durante as ações do seu estágio de docência do doutorado que as relações de vínculo começaram a se fortalecer com maior intensidade. Nas palavras de Freire (1987, p. 168): “É que a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um *a priori* deste, mas uma

resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para transformá-lo”. Assim, as socializações dos memoriais descritivos possibilitaram uma vivência de sensibilização das/entre as acadêmicas e a pesquisadora em relação às referências midiáticas. E, igualmente, apresentaram-nos questões sobre as mídias e sobre os Desenhos Animados nas diversas práticas socioculturais que tem-se desde muito cedo no contexto contemporâneo.

Tais questões abriram espaço para que tantas outras fossem suscitadas para as rodas de diálogo que aconteceram ao longo da formação educacional. De um modo geral, esses diálogos desencadeavam exemplos vividos pelas acadêmicas em suas casas e/ou por pessoas próximas a elas. Logo, foi possível relacionar os exemplos não apenas ao contexto familiar, mas também ao escolar, promovendo um processo de reflexão frequente sobre os desafios aos/as professores/as.

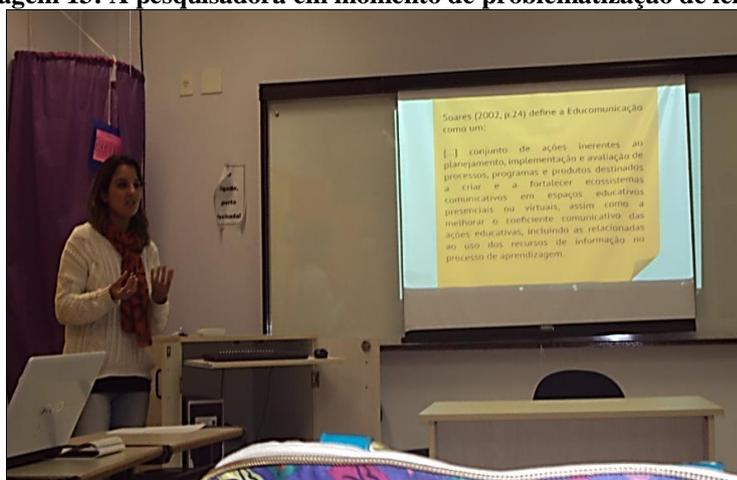
Considerando que a maioria das acadêmicas já tinha experiência na Educação Infantil, os debates eram repletos de exemplos e questionamentos voltados ao trabalho pedagógico realizado junto às crianças contemporâneas. Os exemplos não limitavam-se aos conteúdos dos Desenhos Animados, estendendo-se a outros programas da TV, a mídias sociais e a sites na internet. Dos exemplos, por sua vez, surgiram assuntos ligados aos apelos de consumo, à exposição da intimidade, aos padrões de beleza, a influência para comportamentos de violência, a sexualização precoce, aos papéis de gênero e à TV como babá eletrônica (em casa e nas creches e pré-escolas).

Dentre eles, os exemplos da prática docente em relação aos Desenhos Animados destacavam-se ao levantar questões sobre a sua exibição nas instituições de Educação Infantil, aparecendo situações em que o Desenho Animado era proibido e/ou mal visto pela instituição e/ou pais/responsáveis, ou ainda, como recurso para um dia chuvoso, para um dia de imprevisto no planejamento, para um dia que não se tinha um planejamento, para “premiar” um bom comportamento ou desempenho em alguma atividade, para um dia mais “light”, para um dia em que se aceitou a sugestão/insistência de uma das crianças e, raras vezes, com a articulação à uma proposta pedagógica (e, neste caso, geralmente esquecendo-se da fruição e apenas “mecanizando” a exibição).

Os debates eram sempre calorosos e enérgicos, demonstrando o quanto as vivências práticas em relação aos Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil e à responsabilidade da figura do/ a professor/a sobre as crianças precisam ser discutidas, estudadas e aprofundadas teoricamente. Nesse sentido, desde que as indicações de leituras a partir da perspectiva da Educomunicação e, em especial, das Práticas Pedagógicas

Educomunicativas (PPE) começaram a ser incluídas nos debates sobre os Desenhos Animados foi possível perceber o aprofundamento da criticidade das falas, da análise dos exemplos trazidos e das possibilidades de trabalho junto às crianças nas creches e pré-escolas. Desta forma, durante as rodas de diálogo e dos debates foi possível problematizar as relações que estabelecemos desde muito cedo com as mídias em nosso *modus operandi* e *comunicandi* contemporâneo.

Imagem 13: A pesquisadora em momento de problematização de leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Com a ação que apresentava a proposta de fruição a partir da escolha de um Desenho Animado para assistir em casa, foi possível perceber o exercício de pesquisa na internet, visto que alguns desenhos escolhidos não estavam sendo exibidos pela TV (paga ou não) naquele momento. Algumas acadêmicas escolheram assistir seus desenhos favoritos outras, no entanto, motivaram-se pelo que as crianças com as quais conviviam em seu ambiente familiar e/ou de trabalho demonstravam mais gostar. Deste movimento, reapareceram os assuntos já mencionados nos exemplos trazidos para as rodas de diálogo e debate, todavia, foi possível perceber que esses mesmos assuntos e os que emergiram das narrativas dos Desenhos Animados assistidos – quais foram: meio ambiente, diferentes classes sociais, diversidade cultural, padrões de beleza, diferentes sentimentos, tecnologia/imediatismo, amizade e família – não eram mais trazidos apenas em seu viés negativo, mas, também, em termos de possibilidades de diálogo pedagógico junto às crianças.

Além disso, embora a proposta fosse assistir aos Desenhos Animados com “lentes” educomunicativas percebendo os temas, os efeitos visuais e sonoros das suas narrativas, percebemos, também, o impacto que o exercício de fruição causou na vida das acadêmicas naquele momento do semestre letivo, no qual encontravam-se com muitas atividades e prazos

a cumprir (além do já referido Estágio Curricular na Educação Infantil) e, ainda, toda uma vida além daquela da academia. A fruição, em seu sentido de deleite, de prazer, passou a ser incluída nas reflexões e aparecendo nos debates.

A oficina de animação⁴⁹ em *stop motion* durou uma noite de aula (das 18h10 – 22h20) e, para sua realização, a pesquisadora contou com a participação da Ma. Raquel Valduga Schöninger (PPGE/UDESC) e da Ma. Elizane de Andrade (PPGE/UDESC), as quais colaboraram para que a oficina fosse realizada dentro do tempo previsto e conforme a proposta pedagógica elaborada pela pesquisadora na formação educacional. Desta forma, iniciamos pela organização dos espaços e dos tempos considerando todas as etapas da oficina, quais sejam: apresentação da técnica e exibição de exemplos de vídeo de animação em *stop motion*; elaboração de roteiro; produção/seleção de cenário e/ou personagens; captação de imagens e sons; seleção de efeitos e/ou trilhas sonoras; edição do vídeo.

Quanto ao espaço, todos os materiais para elaboração do cenário e/ou personagens foram disponibilizados de modo que as duas equipes de acadêmicas pudessem acessá-los a qualquer momento:

Imagem 14: Materiais disponibilizados para a produção das animações



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Para a etapa de apresentação da técnica de animação em *stop motion* e para a exibição de vídeos com exemplos, aproveitamos a configuração das carteiras colocadas em forma de “U”, a qual já era costumeiramente adotada naquela sala, pois entendemos dialogar com nossa

⁴⁹ Para planejar a oficina de animação, a pesquisadora precisou realizar uma formação prévia sobre as técnicas e etapas de produção, contando com materiais acessíveis em instituições educativas e, principalmente, com experiência com a técnica do *stop motion* da Ma. Raquel Valduga Schöninger (PPGE/UDESC), também membro do Grupo de Pesquisa Educom Floripa. Desta forma, foi realizada uma formação que pudesse dar à pesquisadora e, aos demais membros do grupo de pesquisa, subsídios metodológicos de produção de animação em *stop motion*.

proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, possibilitava a montagem da estrutura do “quadripé⁵⁰” feito com cano de PVC:

Imagem 15: Apresentação da técnica de animação em *stop motion*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Considerando que a oficina envolvia muitas etapas, de modo a otimizar o tempo, propusemos às acadêmicas que fizéssemos um lanche coletivo em sala ao invés do tradicional intervalo. Para tanto, uma parte da sala foi organizada com o lanche de modo a acomodar as acadêmicas que aceitassem o convite. A proposta foi bem aceita pela turma que teve autonomia para organizar seu tempo entre produção da animação e eventuais saídas da sala.

As acadêmicas formaram duas equipes e reuniram-se para a definição do tema de suas respectivas animações, para a elaboração colaborativa do roteiro e a seleção dos materiais necessários para suas produções. Uma das equipes optou por construir uma narrativa chamada “Tomatinho Vermelho”, inspirada na cantiga popular de mesmo nome (autoria desconhecida):

*“Tomatinho vermelho
Pela estrada rolou
Rolou
Grande caminhão veio
E o tomatinho esmagou
Pobre do tomatinho, coitado do tomatinho
Catchup virou”.*

⁵⁰ O “quadripé”, conforme aparece no centro da Imagem 16 e na Imagem 18 foi a nomenclatura dada ao suporte da câmera feito com canos de PVC, em alusão ao tripé.

Imagem 16: Equipe “Tomatinho Vermelho” planejando o roteiro da animação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Depois de definirem o tema, as acadêmicas iniciaram o processo de produção do roteiro, seleção de materiais e a produção do cenário e dos personagens, bem como realizaram testes para a etapa de captação de imagens que viria a seguir:

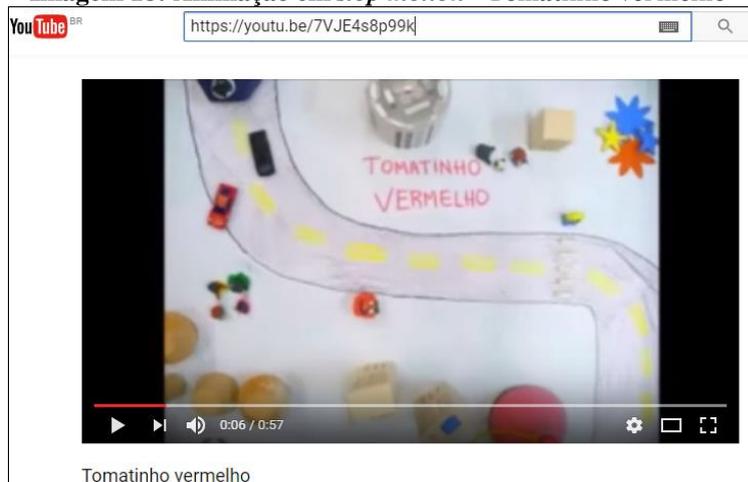
Imagem 17: Produção e teste de cenário – Equipe “Tomatinho Vermelho”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

A animação “Tomatinho Vermelho”⁵¹ traz um tomate como personagem principal o qual, após ser atropelado por um caminhão, torna-se um molho de catchup:

⁵¹ Os créditos da animação “Tomatinho vermelho” foram suprimidos nesta versão por conta da manutenção da identidade das acadêmicas pesquisadas.

Imagem 18: Animação em stop motion “Tomatinho vermelho”

Fonte: <https://youtu.be/7VJE4s8p99k>

A outra equipe, por sua vez, optou por fazer sua animação com base em um dos trechos da música “Aquarela” de Vinícius de Moraes:

*“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
 Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
 E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
 Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
 Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
 Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul
 Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul
 Pinto um barco a vela branco navegando
 É tanto céu e mar num beijo azul
 Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
 Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
 Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
 E se a gente quiser ele vai pousar[...]”.*

Definido o trecho da música e selecionados os materiais, as acadêmicas iniciaram a produção dos cenários e personagens, bem como realizaram testes de captação de imagens e iluminação:

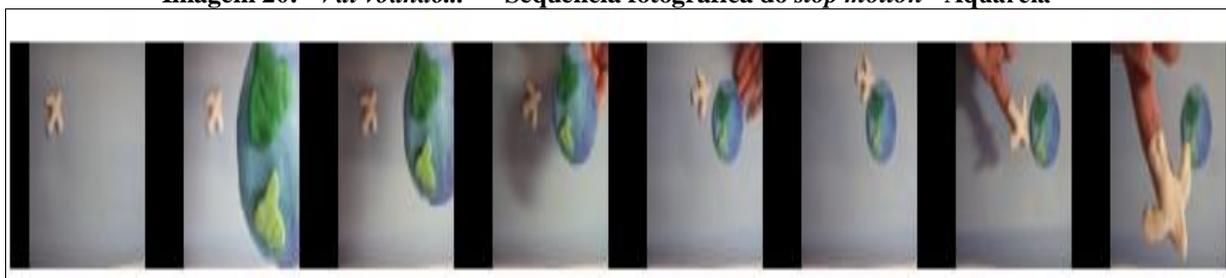
Imagem 19: Produção e teste de captação de imagem – Equipe “Aquarela”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Por conta do tempo, as fotografias desta segunda animação não foram editadas pelas acadêmicas para o formato de vídeo durante a oficina. Por este motivo, a equipe ficou de fazer a edição em casa com base no que foi-lhes apresentado sobre a técnica no início da oficina e a partir do exercício de edição realizado em sala pela outra equipe, o qual foi exibido no Datashow para toda a turma. No entanto, levando em conta o avançar do semestre e os apertados prazos para cumprimento de suas demais atividades do curso, as acadêmicas desta equipe justificaram a impossibilidade de finalizarem sua animação. Ainda assim, de modo a representar a técnica do *stop motion*, apresentamos abaixo um trecho da sequência das fotografias feitas cuidadosamente durante oficina:

Imagem 20: “Vai voando...” – Sequência fotográfica do *stop motion* “Aquarela”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Embora a proposta de produção tenha sido aceita com empolgação por parte das acadêmicas, percebemos que elas sentiam-se desafiadas (algumas delas demonstravam-se até mesmo, desconfiadas) em diferentes aspectos a cada etapa de produção da animação em *stop motion*: diálogo para a negociação da escolha do tema e a sistematização do roteiro; criatividade na utilização dos materiais disponibilizados para a produção dos cenários e/ou personagens; percepção estética; paciência para a captação das imagens e a criação da ilusão do movimento; curiosidade para pesquisar efeitos sonoros, para conhecer a técnica e as

possibilidades de edição do vídeo; organização dos tempos, espaços e materiais; reconhecimento da autoria.

Assim, ao longo desta oficina as acadêmicas tiveram mais uma oportunidade dentro do curso de Pedagogia para o exercício colaborativo por meio do trabalho em equipe, além do contato com a tecnologia (para além do *power point*, tão usado nas apresentações de trabalhos acadêmicos) e do exercício da curiosidade, do diálogo, da criatividade, da paciência e da autoria. E, nós, a oportunidade de vivenciar esse processo junto com elas e poder (re) pensar em possibilidades de PPE. Como diz Corrêa (2000, p. 151):

à medida que a oficina vai circulando por diferentes grupos, ela vai, pode-se dizer, borrando seus contornos até perdê-los, abrindo-se mais e mais a intervenção dos outros. Deixa de ser um programa, uma sequência de atividades que tão bem funcionam com grupos escolarizados, e passa a ser um campo aberto, uma terra de quem queira servir-se, cultivá-la, e fazê-la avançar até uma espécie de “ecossistema” de saberes.

Uma vez realizado este processo de produção de animação durante a oficina realizada no âmbito da formação educacional, as acadêmicas foram desafiadas a retomarem seus roteiros, avaliar seu processo produtivo e, a partir daí, pensar sobre questões a serem consideradas para um possível planejamento de animação em *stop motion* com as crianças pequenas no contexto da Educação Infantil. Considerando, pois, as especificidades desses sujeitos e das creches e pré-escolas, as acadêmicas evidenciaram sua preocupação especialmente com o fator tempo, e ainda, com a realização do efeito de movimento, com os tipos de materiais e em tornar a experiência significativa para as crianças, a partir da valorização de sua produção própria.

No tocante à avaliação e a autoavaliação, última ação da formação educacional, percebemos que todas as acadêmicas da turma (não apenas as 08 participantes) avaliaram positivamente a atuação teórico-metodológica da pesquisadora em termos de seu desempenho no estágio de docência do doutorado. As avaliações ressaltaram: a importância da Educação na reflexão da prática pedagógica junto às crianças e para a sua formação como pedagogas; a necessidade de uma maior reflexão sobre a relação entre a mídia e a educação em sua formação; a descoberta dos Desenhos Animados e outros referentes midiáticos como aliados na educação e não simples “passa tempo”; a importância do memorial como forma de relembrar suas infâncias e para sua sensibilização quanto às crianças, às mídias e aos Desenhos Animados; a importância de serem acolhidas e encorajadas em sua formação para a posterior prática docente; a importância do diálogo e da construção colaborativa de conhecimento entre professores/as e acadêmicos/as; a necessidade de uma

maior oferta de oportunidades para o acesso mídias e tecnologias (sem limitar-se às questões técnicas) ao longo do curso; a importância da ampliação de repertórios (em diversas linguagens) no curso que articulem teoria e prática em diferentes abordagens metodológicas; a descoberta da relevância da Educomunicação para a Educação Infantil e as intenções de dar continuidade à PPE em sua atuação profissional; a importância dos professores/as demonstrarem organização e interação com os conteúdos, buscando abordá-los por meio de diferentes, instigantes, desafiadoras e inspiradoras abordagens metodológicas junto aos/às acadêmicos; a importância da fruição e da diversão na sua formação; a necessidade de mais espaços para o diálogo, a reflexão e a problematização no curso; a necessidade de maiores oportunidades para o exercício da criatividade e da autoria (a exemplo do *stop motion*) na sua formação para que as subsidiem para a prática pedagógica com as crianças; a Educomunicação como possibilidade para a interação e a experiência com a arte; a sugestão de que a Educomunicação seja incluída na matriz curricular do curso de Pedagogia de modo a ampliar as possibilidades de reflexão e planejamento por meio de sua perspectiva teórico-metodológica.

A avaliação das acadêmicas foi bastante positiva, apresentando-nos o que elas entendem ser contribuições para o curso de Pedagogia e, em especial, para o período de estágio no qual encontravam-se. Entretanto, embora também tenha apresentado críticas positivas, uma das acadêmicas ressaltou que seria necessário terem uma disciplina específica de Educomunicação, pois o estágio demandava-lhes muitas atividades, as quais em certas ocasiões, teriam sido fragilizadas em função da inclusão das propostas do estágio de docência da pesquisadora no plano da disciplina. Em termos de autoavaliação, as acadêmicas destacaram justamente a questão do tempo que, em função de seu estágio, foi-lhes insuficiente para que aproveitassem melhor e dessem um maior e mais aprofundado retorno às ações propostas pela pesquisadora.

Assim, entendemos que, de um modo geral, as ações propostas na formação educacional promoveram desafios e a ampliação de repertório teórico-metodológico em torno da Educomunicação e da PPE a partir da utilização dos Desenhos Animados nas práticas pedagógicas, oferecendo às acadêmicas novos elementos e abordagens para que pudessem articular aos referenciais próprios da Educação Infantil e refletir sobre possibilidades para seus projetos de Estágio Curricular. Considerando as espirais cíclicas – as quais entendemos serem o eixo articulador de todos os “processos pedagógicos intermediários” – a formação educacional possibilitou-lhes, desta feita, o contato com

novos referenciais teóricos e experiências pautadas na perspectiva da PPE, promovendo espaços acolhedores para o diálogo, a colaboração, a criatividade e a autoria.

Além disso, buscou-se observar as acadêmicas em sua participação nas ações propostas ao longo da formação e em suas relações coletivas de reflexão, de modo a estabelecer pontes de diálogo, que permitisse-nos aproximar de suas compreensões e inquietações quanto as interações das crianças com os Desenhos Animados (e da mídia, de um modo geral) na Educação Infantil.

Numa avaliação geral, por meio de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, as ações da formação contribuíram para a sensibilização das acadêmicas sobre questões voltadas às relações que as crianças estabelecem com os Desenhos Animados. Todavia, também foi possível perceber a necessidade de uma maior exploração de vivências que favoreçam o encorajamento dos/as acadêmicos/as de Pedagogia diante do desafio da criação e do pensar colaborativo desde a sua formação inicial, sendo as tecnologias e mídias possíveis aliadas.

2º MOMENTO: acompanhamento colaborativo do planejamento dos projetos de estágio

A ida das 13 acadêmicas matriculadas nas disciplinas de Prática de Ensino I e II às 02 instituições de Educação Infantil⁵² que firmaram parceria com o curso de Pedagogia da FAED/UEDESC, abrindo suas portas para a realização do Estágio Curricular, foi sistematizada em duas situações: a primeira, no semestre 2014/1, destinada à 09 visitas de observação participante das dinâmicas do grupo de crianças e suas professoras, os quais subsidiariam seus planejamentos para os projetos de proposição do Estágio Curricular da Educação Infantil; e a segunda, na disciplina de Prática de Ensino II, no semestre 2014/2, para os 11 encontros da parte prática do estágio, no qual as acadêmicas realizariam suas proposições, isto é, sua prática docente. A pesquisadora, que também realizava seu estágio de docência do doutorado, acompanhou as acadêmicas e suas orientadoras⁵³ em ambas as situações e, com elas, pode dialogar a partir do que via e do que as acadêmicas registravam quanto às suas observações e suas conversas com as professoras dos grupos de crianças e as possíveis temáticas para os projetos de estágio.

Nesse sentido, conforme visto, as ações realizadas na formação educacional durante na disciplina de Prática de Ensino I foram pensadas para promover espaços para o

⁵² As referidas instituições compõem o quadro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

⁵³ Profa. Ma. Arlete de Costa Pereira e Profa. Dra. Julice Dias.

diálogo crítico e reflexivo junto às acadêmicas a partir da ampliação de seu repertório teórico-metodológico sobre a Educomunicação e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), apresentando-lhes os Desenhos Animados como possíveis aliados no estabelecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos entre adultos-professores/as e as crianças pequenas no contexto da Educação Infantil. Com o término das referidas ações e das observações em campo de estágio no semestre 2014/1, 08 acadêmicas distribuídas em 04 duplas de estágio demonstram-se interessadas em incluir Desenhos Animados em seus projetos a serem realizados em grupos de crianças com idades entre 03 e 05 anos, convidando-nos a acompanhá-las no processo de elaboração de suas proposições desses projetos, bem como, em sua realização em campo de estágio.

Os convites para acompanhamento das proposições envolvendo Desenhos Animados não chegaram todos no mesmo momento. Dessas 04 duplas de acadêmicas/estagiárias, 02 fizeram o convite logo ao término da formação educacional, quando começaram a fazer seus planejamentos. Outras 02 duplas de estagiárias, no entanto, optaram pela articulação de Desenhos Animados às suas proposições no decorrer da elaboração de seus planejamentos. Assim, as 04 duplas de acadêmicas, suas professoras orientadoras e a pesquisadora puderam, ao seu tempo, iniciar o processo de planejamento colaborativo dos projetos de estágio. Freire (1987, p. 167) ressalta que na “co-laboração” numa perspectiva dialógica da ação, importa entender que “os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la”.

Nesse sentido, as reuniões de orientação para a elaboração do planejamento dos projetos foram realizadas de modo que as acadêmicas pudessem expor seus registros e impressões do período de observação e leitura de contexto do grupo de crianças, dos/as professores/as e das instituições nas quais a parte prática do estágio seria realizado no semestre seguinte. A partir daí, junto das orientadoras e da pesquisadora, as questões levantadas eram problematizadas com vistas a um diálogo crítico-reflexivo no que se refere às possíveis temáticas dos projetos de estágio, as quais buscaram integrar-se aos projetos que já vinham sendo realizados pelas professoras dos grupos de crianças.

Uma vez definidas as temáticas, foram retomadas as ações da formação educacional, articulando-as às observações feitas pelas acadêmicas em campo de estágio e às leituras e vivências oportunizadas ao longo da disciplina de Prática de Ensino I, bem como as demais disciplinas cursadas pelas acadêmicas, de modo a pensar em práticas pedagógicas que dialogassem com o tema dos projetos, a especificidade da docência na

Educação Infantil e viabilizassem a inserção dos Desenhos Animados na perspectiva da Educomunicação.

O processo de elaboração dos projetos também era acompanhado via e-mail, possibilitando a manutenção do diálogo iniciado na ocasião da reunião presencial, sendo reagendadas novas reuniões de orientação de tempos em tempos. Assim, as duplas de acadêmicas enviavam seus projetos anexos ao e-mail para revisão da orientadora e da pesquisadora, por vezes, indicando suas dúvidas, solicitando sugestões e/ou indicações de leitura. As respostas aos e-mails com as orientações e sugestões enviadas às acadêmicas eram acompanhadas por todas (acadêmicas, orientadoras e pesquisadora) as quais, por terem estabelecido uma relação de trabalho em parceria por meio dos estágios (da pesquisadora e das acadêmicas), complementavam-se em termos de abordagens práticas e teóricas.

O planejamento colaborativo dos projetos foi, assim, constituindo-se dialogicamente tendo os Desenhos Animados como aliados na integração entre os princípios da PPE e as especificidades da docência na Educação Infantil. Ao aprofundarmo-nos nas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que integram uma Pesquisa-Ação de caráter formativo e pedagógico a partir de Ghedin e Franco (2011) e nas relações estabelecidas com as acadêmicas nesse movimento de partilha e troca de ideias junto delas e suas orientadoras percebemos que, de fato, acompanhá-las em seus campos de estágio revelava-se significativo.

Isto é, no processo colaborativo de planejamento dos projetos de estágio dessas acadêmicas, percebemos que nossa Pesquisa-Ação aproximou-nos ainda mais dos momentos dos processos pedagógicos intermediários apontados por Ghedin e Franco (2011) a partir da atenção às espirais cíclicas pautadas na comunicação dialógica. Por sua vez, reconhecemos a relevância da busca por uma dinâmica coletiva junto às acadêmicas também na realidade do campo de estágio com vistas à produção de conhecimentos e à socialização de saberes entre os sujeitos envolvidos.

3º MOMENTO: Observação participante no estágio das acadêmicas

Inicialmente a Pesquisa-Ação havia sido pensada para fazer uma aproximação aos momentos de ida aos campos de estágio das acadêmicas via análise exploratória de seus relatórios, os quais configuram-se como trabalho final da disciplina de Prática de Ensino II e do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC. No entanto, as 04 duplas de acadêmicas que incluíram os Desenhos Animados em seus projetos de Estágio Curricular da Educação

Infantil, convidaram-nos a acompanhá-las em campo durante a realização de suas proposições do estágio. Cabe, pois, retomarmos Ghedin e Franco (2011, p. 238) que explicam-nos que o processo pedagógico da Pesquisa-Ação “envolve considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis [...]”.

Nesse sentido, conforme apresentado no 2º momento de nosso processo Pesquisa-Ação, ao longo do planejamento colaborativo dos projetos, foi reconhecida a relevância de mantermos estreita relação junto das acadêmicas, o que incluiria o acompanhamento da parte prática de seus estágios. Diante de tal reconhecimento, entendemos que seria importante aceitar o desafio de rever e reorganizar os momentos de nossa Pesquisa-Ação incluindo o presente momento, o qual parte do acompanhamento das 04 duplas de acadêmicas em campo de estágio. As duplas de estagiárias foram acolhidas em 02 creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC: 02 duplas estagiaram na creche localizada na parte da ilha e, as outras 02 duplas, na creche da região continental.

Assim, além de aproximarmos-nos delas predominantemente nos espaços da universidade, nossa Pesquisa-Ação também nos levou, em certa medida, ao contato com crianças, professores/as, gestores/as, funcionários/as, famílias e comunidade de entorno, enfim, com os sujeitos que partilham dos espaços das creches e pré-escolas, nas quais as acadêmicas realizaram seus estágios. Meksenas (2002) explica que a base de uma Pesquisa-Ação é a empiria, exigindo que o pesquisador se insira no contexto socioespacial da pesquisa, isto é, que se coloque frente a frente com os sujeitos da pesquisa e suas relações sociais. Por isso, embora a observação participante realizada nesta Pesquisa-Ação não tenha como foco direto os campos de estágio em si, tampouco os profissionais e as crianças que lá conviviam cotidianamente, certa contextualização sobre seus espaços parece-nos pertinente, pois passamos a entender que a realidade concreta encarada pelas acadêmicas em seus estágios demonstrava-se significativa para nossas reflexões da tese: ambas as creches possuíam salas referência com banheiro anexo (compartilhado a cada 02 grupos de crianças), pátio, refeitório, parque externo, banheiros, secretaria, sala multiuso (com aparelhos de TV e DVD), cozinha, sala dos professores e almoxarifado.

Além disso, vale ressaltar que, dos 11 encontros destinados para realização da parte prática do estágio, o número de acompanhamentos realizados pela pesquisadora à cada dupla variou entre 03 e 10, conforme o número de proposições planejadas envolvendo Desenhos Animados e conforme a organização das visitas de acompanhamento, considerando que as duplas estagiavam em creches localizadas em bairros diferentes. Em todo o caso, entendemos

que além do exercício empírico empreendido na formação educacional, também este exercício nos daria acesso a elementos para potencializar nosso processo dialógico de reflexões e ações junto às acadêmicas – em especial às suas propostas do estágio relacionadas aos Desenhos Animados – ampliando, assim, nossa construção de conhecimentos científicos sobre a realidade social vivida cotidianamente pelos sujeitos nos espaços e tempos das creches. Ou seja, ainda que a presença de um pesquisador não aconteça despercebidamente, sobretudo numa Pesquisa-Ação, nosso esforço foi em manter, ao máximo, o foco da atenção nos possíveis impactos da formação educacional na execução das proposições de estágio das acadêmicas na Educação Infantil.

O quadro abaixo apresenta informações gerais e as práticas desenvolvidas a partir da articulação dos temas definidos nos projetos de estágios, nos quais as acadêmicas preocuparam-se em aliar os Desenhos Animados com as especificidades da docência na Educação Infantil e com os princípios da Prática Pedagógica Educativas (PPE):

Quadro 06: Desenhos Animados na Educação Infantil

OS DESENHOS ANIMADOS NAS PROPOSTAS DE ESTÁGIO	
INFORMAÇÕES GERAIS	DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS
<p>Tema: Brinquedos e brincadeiras em diálogo com a cultura açoriana</p> <p>Grupo: 25 crianças de 05 a 06 anos de idade</p> <p>Acadêmicas “Brincantes”: Bruna e Carolina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição da animação “Aventuras na Ilha da Magia”⁵⁴; • Roda de conversa sobre elementos da ilha de Florianópolis identificadas pelas crianças e sobre a cultura açoriana; • Produção de desenhos sobre as partes da animação que mais marcaram as crianças (num processo dialogado junto às acadêmicas); • Elaboração de uma animação com as crianças, a qual foi intitulada por elas como “Os bruxos assombrados”.
<p>Tema: Os contos de fadas e o imaginário infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição dos filmes de animação “Valente”⁵⁵ e Shrek⁵⁶; • Roda de conversa sobre questões que as crianças,

⁵⁴ “Aventuras na Ilha da Magia” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RLXi5nkyCU> – acesso ago./2016) é uma obra de ficção curta-metragem que se passa na ilha de Florianópolis/SC. Produzida pela Belli Studio, a animação é baseada no livro de mesmo nome de Yedda Brascher Goulart, venceu o Prêmio Cinemateca Catarinense em 2001.

⁵⁵ O filme de animação “Valente” (2012) é uma produção da Pixar Animation Studios. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vHOC1Kd_zhw – acesso ago./2016.

⁵⁶ O filme “Shrek” foi lançado em 2001 pela DreamWorks Pictures, o trailer está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ooJX3R42WM> – acesso em ago./2016.

<p>Grupo: 15 crianças de 03 a 04 anos de idade</p> <p>Acadêmicas “Encantadas”: Lara e Amanda</p>	<p>ao seu modo, identificassem: gênero, estereótipos de princesas e príncipes, respeito às diferenças, liberdade de escolha;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de desenhos e pinturas sobre as partes dos filmes que mais marcaram as crianças (num processo dialogado junto às acadêmicas); • Elaboração de uma animação com as crianças, a partir da cantiga “A linda rosa juvenil”.
<p>Tema: Viagem imaginária ao Universo</p> <p>Grupo: 14 crianças de 02 a 03 anos de idade</p> <p>Acadêmicas “Viajantes”: Talita e Catarina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição do filme de animação “Os mosconautas, no mundo da Lua”⁵⁷; • Roda de conversa e vivência lúdica com a participação do personagem fictício da NASA⁵⁸, Tom (interpretado pela doutoranda) sobre foguetes, astronautas.
<p>Tema: Os quatro elementos da natureza (terra, água, ar e fogo) e as brincadeiras, interações e múltiplas linguagens.</p> <p>Grupo: 20 crianças de 03 a 04 anos de idade</p> <p>Acadêmicas “Interativas”: Sofia e Fernanda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição do filme de animação “Turma da Mônica - Uma Aventura no Tempo”⁵⁹; • Roda de conversa e vivência lúdica da caça ao tesouro a partir dos 04 elementos da natureza enviados ao grupo de crianças pelo personagem “Franjinha”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

Diante do quadro apresentado, é possível perceber que as proposições planejadas realizaram-se por meio de vivências lúdicas e dialogadas com práticas de exibição de Desenhos Animados e de produção de animação junto às crianças. Nossa preocupação com a prática pedagógica tendo a Educomunicação como base, nos levou a partir dos princípios da PPE – conforme já apresentado no capítulo introdutório da tese – para nortear nossas observações junto às acadêmicas em suas proposições de estágio envolvendo Desenhos Animados.

Os princípios da PPE são sistematizados por Souza (2013), os quais ressaltam: a necessidade de um olhar atento ao momento histórico vivido pelos sujeitos e suas práticas

⁵⁷ Filme de animação “Os mosconautas, no mundo da Lua” (2008) da Illuminata Pictures. Trailer disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-129043/trailer-18829613/> - acesso em ago./2016.

⁵⁸ Agência espacial norte-americana (National Aeronautics and Space Administration).

⁵⁹ O filme de animação “Turma da Mônica - Uma Aventura no Tempo” (2006) produzido em 2006 por: Diler Associados, Mauricio de Sousa Produções, Miravista e Labo Cine. Está disponível na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=-ATiybluQRQ>.

socioculturais; sendo a partir desta realidade concreta que se busca o estabelecimento de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos; visando a ampliação das possibilidades comunicativas entre os sujeitos que vivem e participam de uma dada realidade educativa (comunidade escolar, crianças, família e sociedade); desta forma, considerando a nossa contemporaneidade marcada pela (oni) presença das mídias, preocupa-se com o uso intencional de recursos tecnológicos e midiáticos; por fim, busca o favorecimento de relações ativas, críticas e criativas desses sujeitos diante das referências que fazem parte do seu contexto de vida.

Vale reforçar que estes 05 princípios foram sistematizados a partir de duas pesquisas anteriormente realizadas pela pesquisadora desta tese: uma delas dedicou-se à análise das relações entre as brincadeiras das crianças e os Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil (SOUZA, 2010); e a outra, analisou como professoras da Educação Infantil compreendiam e lidavam com os Desenhos Animados em suas práticas pedagógicas e das decorrentes reflexões realizadas à luz da Educomunicação (SOUZA, 2013). Entendemos, pois, a PPE como as “lentes” que mais significativamente norteariam nosso olhar ao longo das observações participantes junto às acadêmicas, inclusive porque foram estes princípios que pautaram a formação educomunicativa à elas oferecida.

Desta forma, com as proposições do estágio das acadêmicas e com os diálogos estabelecidos entre elas e a pesquisadora durante a parte prática do estágio, emergiram questões envolvendo: a organização dos espaços, tempos e materiais para o trabalho pedagógico das creches; o acesso às tecnologias para as crianças pequenas; as particularidades das crianças e dos adultos em suas interações com os Desenhos Animados; as formas de diálogo entre e com as crianças a partir das narrativas dos Desenhos Animados; a construção de vivências e espaços lúdicos; os exercícios de autoria e criatividade entre as crianças e as acadêmicas; as questões técnicas do processo de produção de animação considerando as especificidades das crianças pequenas e das creches; a formação compartilhada entre a pesquisadora, as acadêmicas e suas orientadoras e as professoras do grupo de crianças.

Todavia, considerando que numa Pesquisa-Ação importa que a dialética entre o sujeito e o contexto de sua existência sejam levados em conta, optamos por aproximarmos-nos da realidade social vivida pelas acadêmicas junto às crianças por meio de seus relatórios finais do estágio. Isso porque, ainda que na ocasião do estágio as acadêmicas estivessem em interlocução com crianças, professores/as e outros sujeitos que conviviam nos espaços das creches e pré-escolas, são as acadêmicas nossos sujeitos de pesquisa, sendo a partir de seus olhares que nos interessava perceber como aqueles espaços e sujeitos relacionavam-se com as

práticas pedagógicas das acadêmicas, em especial, com aquelas práticas que envolviam Desenhos Animados.

Para Ghedin e Franco (2011, p. 216) a Pesquisa-Ação tem como objetivo a transformação de uma dada realidade, o que requer que dialogicamente os sujeitos dessa realidade participem desse processo em parceria com o pesquisador, também, participante. Assim, a partir dos princípios da PPE, cuja tarefa é viabilizar a mediação cultural, criando espaços de diálogo, de expressão e de construção e partilha de significados entre os sujeitos do processo educativo, nossas observações buscaram acompanhar e ressignificar, sempre que as espirais cíclicas em todo o processo de realização das proposições de estágio junto das acadêmicas. Com isso, visamos avaliar a potencialidade praxiológica da PPE, bem como sua pertinência teórica, de modo a continuarmos ampliando a construção de conhecimentos sobre a Educomunicação e, ainda, desta, em relação à Educação Infantil.

4º MOMENTO: Entrevista em grupo focal

As questões⁶⁰ do grupo focal tiveram a intenção de nortear-nos em busca de informações que nos permitissem ampliar a compreensão sobre o impacto da formação educacional no planejamento e na prática do estágio das acadêmicas junto às crianças, considerando a presença dos Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil. Gatti (2005, p. 08) explica que

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e as pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de uso deve ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

Nesse sentido, considerando nossa problemática da tese e os objetivos dela decorrentes, as questões elaboradas foram as seguintes:

⁶⁰ Considerando-se os interesses da pesquisa de tese da doutoranda, as questões foram pensadas a partir da análise do processo de planejamento da formação educacional, sendo validadas junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/UDESC).

1. O que vocês entenderam sobre Educomunicação?
2. Qual o resultado desse entendimento no planejamento de suas práticas pedagógicas?
3. A partir da formação educacional como foi pensar um planejamento que tivesse Desenho Animado?
4. E na prática, como foi trabalhar com Desenhos Animados com as crianças?
5. Poderiam me falar sobre as suas experiências na oficina de animação?
6. De que forma vocês acham que a animação pode/poderia ser trabalhada na educação infantil?
7. Gostariam de complementar alguma questão ou acrescentar algo mais?

Todavia, as questões foram feitas com o cuidado de não nos engessarmos diante das possíveis aberturas que as respostas das acadêmicas nos dariam em relação ao tema proposto para a discussão. Concordamos, pois, com Gatti (2005, p. 17):

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado.

Inicialmente a proposta para realização das entrevistas era o primeiro semestre do ano seguinte, após a formatura das acadêmicas (que ocorreria em fevereiro de 2015). No entanto, em conversa com as acadêmicas, foi argumentado que com o próximo ano viriam, além do evento da formatura, novas rotinas e perspectivas de trabalho. Desta forma, concordamos em antecipar a entrevista de grupo focal para dezembro de 2014, logo após a entrega dos relatórios finais de estágio das acadêmicas, como forma de avaliação do estágio de docência do doutorado realizado pela pesquisadora nas disciplinas de Prática de Ensino I e II. Todavia, embora não tivesse sido prevista, a antecipação mostrou-se interessante do ponto de vista da pesquisa, uma vez que o estágio havia terminado há pouco tempo e suas memórias trouxeram o frescor das experiências vividas.

A entrevista foi realizada⁶¹ com 06 das 08 acadêmicas participantes, no espaço da Brinquedoteca da FAED/UDESC⁶² que, além de estar localizado no prédio no qual as

⁶¹ Para a realização da entrevista, contamos com o apoio da Ma. Roberta França (PPGE/UDESC).

⁶² Inaugurado em 04 de novembro de 2014, a Brinquedoteca da FAED/UDESC é um laboratório de pesquisa, extensão universitária e formação didática de professores/as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; um espaço destinado ao Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas (Lalu).

Outras informações em: http://200.19.105.194/faed/arquivos/id_submenu/254/boletim_faed_2014_2.pdf e <http://www.faed.udesc.br/?id=1792>

acadêmicas já costumavam frequentar para as aulas no curso de Pedagogia é, também, um espaço que consideramos significativo tendo em vista o tema que trataríamos na entrevista (a qual foi gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrita). Tal como Gatti (2005, p. 13), entendemos que:

O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental. A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos.

Percebemos que o cuidado com a escolha do espaço no qual a entrevista foi realizada, a disposição das cadeiras em semicírculo, a definição da melhor data e horário para as acadêmicas, bem como o lanche oferecido a elas (já que elas vinham diretamente de seus trabalhos), fez que com as acadêmicas se sentissem confortáveis e acolhidas. A entrevista foi realizada em tom de conversa coloquial, tendo como ponto de partida a contextualização dos estágios de docência da pesquisadora durante aquele ano e a articulação do referido estágio à sua Pesquisa-Ação da tese. Nesse sentido, antes de iniciar com as perguntas elaboradas para a entrevista, foi brevemente retomada a base material que norteia a tese (SOUZA, 2010; 2013) a qual articulou-se aos objetivos e à problemática da tese.

Imagem 21: Entrevista em grupo focal



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Ghedin e Franco (2011, p. 225) afirmam que a Pesquisa-Ação é “um processo eminentemente interativo” que requer que a qualidade da ação que se dá entre os sujeitos participantes seja observada em termos epistemológicos e praxiológicos. Reportando-se a Habermas e sua ideia do agir comunicativo, os autores explicam que ao realizar suas ações, o ser humano estabelece duas relações fundamentais: uma ação estratégica entre “homem a

natureza” pautada na relação de conhecimento e domínio; e uma ação comunicativa entre “homem x outros homens” que está pautada na interação e na compreensão do outro.

Nesse sentido, as respostas das acadêmicas destacaram as seguintes questões: a importância do Estágio Curricular (teoria e prática) para a formação docente; a necessidade de maior formação para o uso de mídias e tecnologias; a inter-relação entre educação e comunicação e a importância do planejamento intencional; o compromisso com a ampliação de repertório das crianças e dos/as professores/as (desde a formação inicial) a partir de diversas linguagens; as diferentes formas como adultos e crianças interagem com os Desenhos Animados; a importância da criação de espaços lúdicos também durante a exibição de Desenhos Animados; o cuidado com a valorização da fruição de modo a não “mecanizar” as propostas com os Desenhos Animados nos moldes do Ensino Fundamental; o protagonismo das crianças nos processos criativos; a organização dos tempos, espaços e materiais para realização das proposições (em especial a animação em *stop motion*) nas creches; a animação como encantamento e exercício da autoria, da colaboração e do diálogo entre as crianças e adultos-professores/as.

Desta forma, a intenção das questões do grupo focal foi promover um espaço para o diálogo e reflexão significativo para as participantes de nossa Pesquisa-Ação (assim, como para nós mesmas) que nos permitisse, num ciclo em espiral, uma maior aproximação do processo de conscientização das novas dinâmicas compreensivas das acadêmicas, desde sua participação na formação educacional, do planejamento de seus projetos de estágio, de sua prática no estágio junto às crianças e, ainda, vislumbrando o impacto da formação nas suas práticas pedagógicas como professoras/pedagogas formadas. Por fim, ao partir da socialização das impressões das acadêmicas quanto às perguntas da entrevista, percebemos o quanto a realização do grupo focal contribuiu para configurá-lo como um espaço de partilha e aprendizagem colaborativa entre as acadêmicas e a pesquisadora.

5º MOMENTO: Estudo exploratório dos relatórios de estágio

Conforme explicado na descrição do 3º momento desta Pesquisa-Ação, partimos do entendimento de que é importante que pesquisas nessa perspectiva levem em conta a dialética entre o sujeito e o contexto de sua existência. Nesse sentido, embora tenhamos acompanhado as acadêmicas ao longo do ano nas disciplinas de Prática de Ensino I e II tendo nossos momentos da Pesquisa-Ação como enfoque, optamos por partir dos relatórios finais dos

estágios curriculares na Educação Infantil realizados pelas acadêmicas para aproximarmos da realidade social vivida por elas junto às crianças das creches.

Isto é, embora nesses acompanhamentos tenhamos nos aproximado da interlocução das acadêmicas com crianças, professores/as e outros sujeitos que convivem cotidianamente nas creches, são as acadêmicas os nossos sujeitos de pesquisa, portanto, interessa-nos conhecer a realidade que vivenciaram em seus estágios a partir de seus olhares. Desta forma, considerando que os planejamentos dos projetos de estágio partiram das observações realizadas pelas acadêmicas e que traziam proposições que procuravam dialogar com a rotina das creches junto ao grupo de crianças, optamos por aproximarmos dos olhares das acadêmicas por meio de suas descrições, suas compreensões e suas avaliações quanto as formas como aqueles espaços e sujeitos relacionavam-se com suas propostas do estágio. Com isso, aproximamos da realidade social dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na Pesquisa-Ação, via relatório final de estágio das acadêmicas, destacando-se suas proposições envolvendo Desenhos Animados.

De início este momento da pesquisa havia sido pensado separadamente dos demais processos de Pesquisa-Ação, pois entendíamos se tratar de uma etapa de exploração documental. No entanto, no decorrer da pesquisa e da exploração dos relatórios finais de estágio das acadêmicas, passamos a nos ver marcadas nas vivências descritas nos tais documentos. Tomando por base as pesquisas realizadas na área das ciências sociais, como na educação, Sanches-Gamboa (2012, p. 45) explica que “tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade, povo) são sujeitos; o objeto é a realidade.”

Tal entendimento dialoga com a premissa de que a metodologia da Pesquisa-Ação, que considera pesquisadores também como participantes. Todos os sujeitos envolvidos neste tipo de pesquisa são tocados uns pelos outros, por isso, também estávamos indiretamente registradas nos relatórios. Assim sendo, percebemos que o caráter formativo da Pesquisa-Ação continuava, nos fazendo optar pela manutenção deste 5º momento, pois, ao aprofundarmos a leitura dos relatórios de estágio das acadêmicas, percebemos nossa participação nos seus processos de conscientização e nas suas novas dinâmicas compreensivas, tal como ocorreu conosco.

Franco (2012, p. 207) alerta, no entanto, sobre a impossibilidade da existência de relações igualitárias por parte dos diferentes participantes de uma Pesquisa-Ação, uma vez que a produção de conhecimentos se dá de forma diferenciada para eles. Ao avaliarmos as práticas e as redireções que aconteceram ao longo das propostas das acadêmicas, nos vemos mergulhadas naquele processo dialético no qual todas nós fomos sujeitos da ação.

Com a exploração documental dos relatórios de estágio, levantamos as seguintes questões: a descoberta da Educomunicação; o contexto sociocultural contemporâneo repleto de mídias e tecnologias; o Desenho Animado como aliado midiático; importância do Estágio Curricular na formação do Pedagogo; o impacto da formação educacional na formação inicial; a diversificação de abordagens e linguagens na ampliação dos repertórios das crianças e de professores/as em formação inicial e continuada; o encantamento com as narrativas dos Desenhos Animados e as possibilidades de diálogos problematizadores com as crianças a partir dessas produções; a organização dos tempos, espaços e materiais para exibição de Desenhos Animados e para a produção de animação com as crianças; o acesso às tecnologias na Educação Infantil (crianças e professores/as); as diferentes formas como adultos e crianças assistem e interagem com os Desenhos Animados; as relações das crianças com as tecnologias; a preocupação com vivências lúdicas e significativas para as crianças e professores/as; o planejamento intencional para a realização das etapas de produção de animação junto às crianças sem antecipar os moldes do Ensino Fundamental; a valorização das produções infantis e da sua capacidade de autoria; a identificação das crianças com suas produções; formação compartilhada (acadêmicas, orientadoras, professora das crianças e pesquisadora).

O processo exploratório dos relatórios de estágio das acadêmicas permitiu-nos refletir sobre as implicações para a formação de professores/as, em especial quando esta acontece no âmbito do curso de Pedagogia, bem como sobre as especificidades da docência junto às crianças pequenas. Do mesmo modo, a partir dos olhares das acadêmicas, podemos avaliar científica e criticamente nossa presença e propostas ao longo dos diferentes momentos da Pesquisa-Ação realizados nas disciplinas de Prática de Ensino I e II. Com isso, foi possível refletir sobre a PPE por meio das questões teóricas e praxiológicas que a envolvem e, assim, aprofundamos nossas compreensões sobre os Desenhos Animados e as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

6º MOMENTO: Devolutiva

Conforme já mencionado, esta tese demarca a continuidade de um ciclo de pesquisas que vem acontecendo desde a Graduação em Pedagogia da pesquisadora. Desde então, tem-se assumido o compromisso social e político de compartilhar os “achados” científicos com os sujeitos participantes. Nesta tese, a intenção é continuarmos cumprindo esse compromisso, assim, ao final desta Pesquisa-Ação, iniciaremos um processo de reaproximação com as,

agora, pedagogas formadas, para contar-lhes das descobertas que fizemos e das reflexões que ficaram marcadas em nós. De igual modo, retomaremos o contato com as instituições de Educação Infantil que abriram suas portas para que as, então, acadêmicas, realizassem seus estágios, permitindo que as acompanhássemos.

Vemos neste momento a oportunidade de articulação com os diferentes processos pedagógicos intermediários apontados por Ghedin e Franco (2011) em busca da socialização de saberes, da produção de sentidos coletivos e de conhecimentos que permitam a esses sujeitos o exercício de um olhar crítico, consciente e reflexivo sobre suas práticas pedagógicas junto às crianças pequenas.

Entendemos que não basta pesquisar sobre educação, tampouco sobre os processos comunicativos do fazer educativo e/ou sobre Educomunicação se, antes, não comprometemo-nos, como pesquisadoras, a contar as novidades aos sujeitos que nos permitiram descobri-las e, isso, vai além dos muros da universidade. Importa-nos que os aprendizados construídos circulem para além da academia, num movimento de “sensocomunizar⁶³”, tal como entende Boaventura (2003).

Nessa direção, uma das formas encontradas pelo curso de Pedagogia FAED/UEDESC e as professoras da disciplina de Prática de Ensino I e II foi o evento “Seminário de Estágios” realizado ao final do mês de novembro de 2014, no qual as acadêmicas puderam socializar suas vivências de estágio junto à comunidade acadêmica e aos/às profissionais das creches parceiras. Na ocasião, as acadêmicas apresentaram cada uma de suas proposições do estágio docente, incluindo as fotografias desse processo e, ainda, a exibição das animações realizadas com os grupos de crianças nas quais as duplas “Brincantes” e “Encantadas” estagiaram.

A pesquisadora presenciou a socialização de cada uma das duplas de acadêmicas quanto às vivências de seus estágios na Educação Infantil e, ao final, foi surpreendida pelas acadêmicas “Viajantes” que a presentearam em nome das demais duplas, com o “Troféu Pedagóscar 2014” como prêmio da “categoria: Atriz coadjuvante” pela atuação como: “Bruxa”, junto às acadêmicas “Brincantes”; “Mensageiro”, junto às acadêmicas “Encantadas”; e “Tom, funcionário da NASA”, junto às acadêmicas “Viajantes”:

⁶³ “Sensocomunizar” é para Boaventura (2003) um termo que aponta para a democratização do conhecimento científico, evidenciando a necessidade de tornar o conhecimento científico comum a todos, não apenas a alguns grupos de privilegiados.

Imagem 22: Troféu “Pedagóscar 2014”

Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Embora o tempo para a socialização dos estágios de cada dupla de acadêmicas tenha sido restrito, a proposta do “Seminário de Estágios” configurou-se como um importante momento de partilha de vivências, de desafios enfrentados, de ideias, de possibilidades e de reflexões pedagógicas entre as acadêmicas e o público presente, percebendo-se o encantamento desses sujeitos pelas imagens das proposições e pelas animações em *stop motion* exibidas.

Também ao final do semestre 2014/2 as diretoras das duas creches nas quais as acadêmicas estagiaram, convidaram a pesquisadora para participar de suas reuniões pedagógicas. Esses convites foram motivados ao saberem da proposta de Pesquisa-Ação que a pesquisadora realizava com as acadêmicas e considerando-se a preocupação das gestoras com o uso indiscriminado da TV nas creches, sendo este o motivo da encomenda das palestras sobre a presença dos Desenhos Animados na Educação Infantil. Considerando suas pesquisas anteriores e as reflexões preliminares em relação à esta Pesquisa-Ação, a pesquisadora aceitou os convites de ambas as instituições e propôs uma roda de diálogo tendo como foco as possibilidades de realização de PPE na Educação Infantil, tendo os Desenhos Animados como aliados midiáticos.

Nas rodas de diálogo realizadas nas reuniões pedagógicas, a pesquisadora apresentou seu percurso de pesquisa envolvendo o tema dos Desenhos Animados e a Educação Infantil, considerando os desafios contemporâneos à prática docente diante das mídias, bem como, os conceitos norteadores de Pedagogia da Educação Infantil, Educomunicação e PPE. Tendo como objetivo estabelecer um processo de sensibilização em relação à referida temática pelo viés do diálogo, iniciava com a exibição do episódio “A vassoura da bruxa”, da série Pica-

Pau⁶⁴. Novamente foi possível perceber exemplos da vida cotidiana (em casa e nas creches e pré-escolas) emergiam das falas das profissionais presentes nas reuniões.

Imagem 23: Devolutiva preliminar – Reunião Pedagógica em uma das Creches



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

De um modo geral, embora os Desenhos Animados trazidos como exemplo pelas participantes tenham variado de uma reunião para a outra, percebemos muitas questões em comum: as hipóteses das crianças ao assistirem Desenhos Animados; o compromisso da Educação Infantil com a ampliação de repertórios em diferentes linguagens; a importância de observar, dialogar e valorizar as sugestões e indicações feitas pelas crianças; a necessidade da ampliação da mediação cultural entre crianças e adultos-professores/as a partir de uma comunicação dialógica; os Desenhos Animados “educativos” e “não-educativos”; a TV como entretenimento; o uso pedagógico intencional das mídias e das tecnologias numa perspectiva educacional; a importância de um diálogo pedagógico com as mídias; as possibilidades de realização de projetos na Educação Infantil; a criança como sujeito ativo que entende e interage com o mundo à sua maneira; as diferentes formas como crianças e adultos assistem Desenhos Animados; e a importância do planejamento de tempos, espaços e materiais.

Por fim, as rodas de diálogo apresentavam um convite à reflexão a partir da poética de Loris Malaguzzi (1999):

⁶⁴ O referido episódio encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=okahne9u8as>

Ao contrário, as cem existem

“A criança
 é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir
 Cem mundos
 para inventar
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem, cem, cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário as cem existem”.

Entendemos que essas reaproximações permitem a reflexão coletiva, configurando-se como uma importante oportunidade para a sensibilização do/a adulto-professor/a às culturas infantis e às “cem linguagens” das crianças. Da mesma forma, permitem a partilha das descobertas feitas nas pesquisas, tornam-nas significativas para os sujeitos que delas participam (não apenas para os/as pesquisadores/as), daí nossos próximos compromissos “sensucomunizadores”: a socialização das reflexões finais desta Pesquisa-Ação junto aos/às

profissionais das creches envolvidas, às (agora) pedagogas e à Gerência de Formação Permanente (GEPE) da Secretaria de Educação de Florianópolis, que autorizou-nos a visita de estudos nas creches.

2.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: DO DESVELAR AO CONHECER

É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro.”
(Paulo Freire, 2006)

O tema desta tese está situado em um contexto contemporâneo no qual, desde muito cedo, têm-se as mídias como referências (oni) presentes. Dentre estas referências, os Desenhos Animados configuram-se como produtos midiáticos que participam das práticas socioculturais cotidianas das crianças pequenas, incluindo-se os espaços das creches e pré-escolas. Este cenário implica atenção às especificidades das práticas docentes dos/as professores/as que trabalham com essas crianças e os desafios apresentados por suas culturas infantis. É, portanto, uma temática que envolve pessoas as quais, tal como nós, possuem subjetividades, objetividades, contradições, visões próprias do que é ser e estar no mundo.

O lugar de fala apresentado nesta tese é o da pesquisa em Educação e, de modo particular, a Pedagogia. Deste lugar, o qual exige-nos posicionamento político-educativo, desafiamo-nos a realizar uma Pesquisa-Ação, propondo uma abordagem dialógica entre as acadêmicas do curso de Pedagogia (em suas relações diretas com as crianças, os/as professores/as e as demais pessoas que vivem cotidianamente nas creches e pré-escolas) e a pesquisadora (em suas relações diretas com as acadêmicas e indiretas com os sujeitos e instituições nas quais estagiaram). Posicionamo-nos, desta feita, ao adotar a Educomunicação e a Pedagogia da Educação Infantil como perspectivas que norteiam nossa Pesquisa-Ação.

Todo esse contexto e todos esses sujeitos permitiram-nos realizar um primeiro exercício de análise na subseção anterior, na qual apresentamos a descrição geral dos procedimentos e os conteúdos que emergiram do material obtido em cada um dos momentos de nossa Pesquisa-Ação. Por sua vez, daremos continuidade ao processo analítico a partir da análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2010, p. 44) como um método empírico formado por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O “conteúdo das mensagens” foi obtido por meio dos diferentes momentos que compõem o *corpus* da Pesquisa-Ação, quais sejam: a formação educacional, o planejamento colaborativo dos projetos de estágio das acadêmicas, o acompanhamento da parte prática de seus estágios, a entrevista em grupo focal, o estudo exploratório dos relatórios de estágio e, ainda que preliminarmente, a devolutiva aos sujeitos instituições participantes da pesquisa. O quadro a seguir apresenta a síntese descritiva desse processo inicial de desvelamento dos “conteúdos” da nossa Pesquisa-Ação:

Quadro 07: Síntese descritiva dos conteúdos desvelados na Pesquisa-Ação

1º MOMENTO – FORMAÇÃO EDUCACIONAL

- A sensibilização em relação às referências midiáticas e aos Desenhos Animados;
- Contexto sociocultural cotidiano como base para o diálogo;
- Processo de problematização crítico-reflexiva quanto aos Desenhos Animados;
- A prática docente em relação aos Desenhos Animados e as possibilidades de diálogo pedagógico com as mídias;
- Efeitos visuais e sonoros e os conteúdos das narrativas dos Desenhos Animados;
- A vivência do lúdico e da fruição na Educação Infantil;
- Mediação cultural entre crianças e adultos-professores/as;
- Exercício do diálogo, da colaboração, da paciência, da curiosidade na formação inicial;
- Vivência estética no exercício criatividade e da autoria;
- As tecnologias na Educação Infantil;
- Planejamento intencional e organização dos tempos, espaços e materiais;
- Especificidades da criança pequena e das creches e pré-escolas;
- Educar e cuidar;
- Brincadeiras, interações e a construção de vivências e espaços lúdicos;
- O protagonismo das crianças nos processos criativos.

2º MOMENTO – PLANEJAMENTO COLABORATIVO DOS PROJETOS

- Observação sensível, diálogo e documentação pedagógica;
- Diálogo crítico-reflexivo para o planejamento colaborativo;
- Práticas pedagógicas e a especificidade da docência na Educação Infantil;
- Educar e cuidar;
- Brincadeiras e interações;
- Os Desenhos Animados na perspectiva da PPE.

3º MOMENTO – ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO

- Planejamento e organização dos tempos, espaços e materiais;

- As tecnologias na Educação Infantil;
- Adultos, crianças e os Desenhos Animados;
- Diálogo entre e com as crianças a partir das narrativas dos Desenhos Animados;
- A construção de vivências e espaços lúdicos;
- Os exercícios de autoria e criatividade (crianças e professores/as);
- Implicações metodológicas para exibição de Desenhos Animados e para a produção de animação com as crianças;
- A formação compartilhada via estágio.

4º MOMENTO – GRUPO FOCAL

- O Estágio Supervisionado na formação do/a Pedagogo/a;
- A necessidade de maior formação para o uso de mídias e tecnologias;
- A inter-relação entre educação e comunicação;
- A importância do planejamento intencional;
- Ampliação de repertórios em diferentes linguagens (crianças e professores/as);
- Implicações metodológicas para exibição de Desenhos Animados e para a produção de animação com as crianças;
- A valorização do lúdico e da fruição nas vivências com os Desenhos Animados;
- O protagonismo das crianças nos processos criativos;
- Estética e criatividade no exercício da autoria de crianças e adultos-professores/as;
- Planejamento e organização dos tempos, espaços e materiais;
- A animação e o exercício da autoria e do diálogo entre as crianças e professores/as.

5º MOMENTO – ESTUDO EXPLORATÓRIO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

- A descoberta da Educomunicação e da PPE;
- O impacto da formação educacional na formação inicial;
- O Desenho Animado como aliado midiático;
- O reconhecimento do contexto sociocultural contemporâneo;
- Ampliação de repertórios em diferentes linguagens (crianças e professores/as);
- As narrativas dos Desenhos Animados e as possibilidades de diálogos com as crianças;
- Planejamento intencional e organização dos tempos, espaços e materiais;
- Educar e cuidar;
- Brincadeiras e interações;
- Implicações metodológicas para exibição de Desenhos Animados e para a produção de animação com as crianças;
- As tecnologias na Educação Infantil;
- Adultos, crianças e os Desenhos Animados;
- A vivência do lúdico e as narrativas produzidas pelas crianças;
- O Estágio Supervisionado na formação do/a Pedagogo/a;
- A formação compartilhada via estágio.

6º MOMENTO – DEVOLUTIVA

- Desafios à prática docente diante das mídias;
- As crianças e as narrativas dos Desenhos Animados;

- Mediação cultural entre crianças e adultos-professores/as;
- Ampliação de repertórios em diferentes linguagens (crianças e professores/as);
- Projetos pedagógicos na Educação Infantil;
- Diálogo pedagógico com as mídias e as tecnologias;
- Educar e cuidar;
- Brincadeiras e interações;
- Planejamento e organização dos tempos, espaços e materiais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

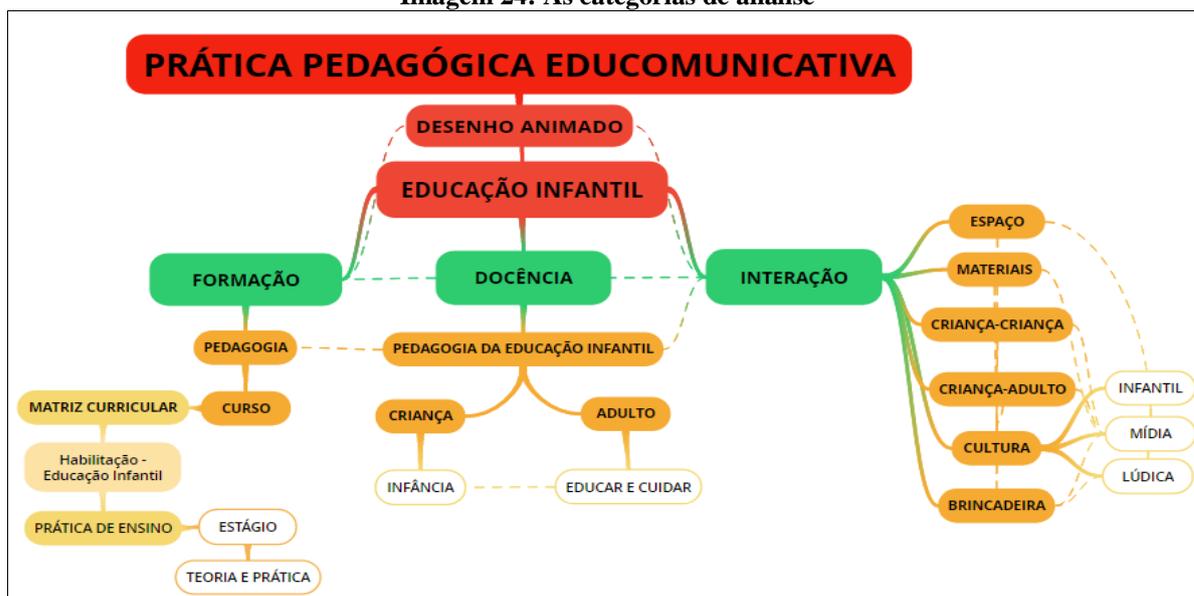
A pesquisa empírica realizada no âmbito de espaços de educação formal público – aqui, notadamente as instituições de Educação Infantil – colocou-nos em contato com diferentes sujeitos, perspectivas pedagógicas, paradigmas, estruturas materiais, organizações tempo-espaciais. Todavia, conforme pode ser observado no quadro acima, é possível reconhecer a aproximação entre conteúdos que emergiram dos diversos momentos da Pesquisa-Ação. Por isso, dentre as possibilidades que Bardin (2010, p. 145) apresenta-nos para a “análise das comunicações”, optamos pelo processo de “categorização” para a sistematização dos “conteúdos das mensagens”:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. [...] (Grifo da autora)

Tal processo, segundo Bardin (2010, p. 146), é composto pelas etapas de “inventário” (isolamento dos elementos) e de “classificação” (divisão e imposição de certa organização dos elementos). Nesse sentido, comprometidas com nossas participantes e nosso objeto de pesquisa, empreendemos o esforço de cotejar os conteúdos apresentados no Quadro 07, classificando-os e reagrupando-os de acordo com os objetivos e a problemática da tese.

A imagem a seguir apresenta uma visão geral da discussão tecida a partir da unidade de análise (PPE) e da Educação Infantil mediadas pelos Desenhos Animados, as quais, por sua vez, encontram-se ligadas às 03 categorias de análise (FORMAÇÃO, DOCÊNCIA e INTERAÇÃO) e, ainda, aos conteúdos que delas desdobram-se:

Imagem 24: As categorias de análise



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017)

Desse esforço, dos conteúdos apresentados em cada um dos momentos da Pesquisa-Ação emergiram questões que culminaram na elaboração das categorias de análise:

- A categoria **FORMAÇÃO** parte da aproximação à realidade formativa de acadêmicas de um curso de Pedagogia – FAED/UEDESC – e do encontro consigo no fazer-se professor/a de crianças pequenas no contexto da Educação Infantil, sendo alguns dos entrecruzamentos dos conteúdos analisados: a formação inicial e o curso de Pedagogia; o Estágio Supervisionado e a formação compartilhada; as tecnologias e mídias no percurso formativo para o exercício da docência; a formação educomunicativa e a sensibilização para as referências das crianças no contexto contemporâneo; a vivência estética no exercício da curiosidade, da criticidade, da criatividade e da autoria na formação inicial.
- A categoria **DOCÊNCIA** ressalta a importância do olhar e da escuta sensível junto às crianças pequenas e a especificidade da *práxis* na Educação Infantil, sendo analisados os conteúdos: a Pedagogia da Educação Infantil, educar e cuidar; as crianças pequenas, a fruição, a vivência do lúdico e as culturas infantis na contemporaneidade; o planejamento intencional movido pelo contínuo processo reflexão-ação-reflexão; as implicações metodológicas no trabalho com Desenhos Animados e a produção de animação com as crianças; a organização dos tempos, espaços e materiais; as tecnologias e mídias na Educação Infantil.
- Por sua vez, a categoria **INTERAÇÃO** parte do contexto contemporâneo, apresentando-nos os Desenhos Animados como possíveis aliados midiáticos na

construção de pontes de diálogo entre professores/as e crianças em suas relações e vivências compartilhadas cotidianamente nas creches e pré-escolas, analisando os conteúdos: o exercício da colaboração, da paciência, da curiosidade, da criatividade junto às crianças; o processo de mediação cultural dialógica junto às crianças e suas referências midiáticas contemporâneas; a brincadeira, a interação e a produção cultural das/entre/com as crianças; a vivência estética e o reconhecimento da autoria; protagonismo compartilhado entre as crianças e os/as adultos-professores/as na perspectiva da Educomunicação.

Nessa parte do processo analítico, importa reforçarmos o compromisso com a pesquisa e com as novidades científicas partilhadas, por isso, concordamos com Lüdke e André (2015, p.58):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido.

Em busca desse “salto”, embora as 03 categorias de análise (formação; docência; interação) reservem-se na sua complexidade própria, nossas análises apresentam-nas em inter-relação. Destarte, no capítulo a seguir apresentamos os conteúdos desta Pesquisa-Ação em diálogo crítico-reflexivo integrado às concepções teórico-metodológicas adotadas na tese.

3 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA, INTERAÇÃO: OS DESENHOS ANIMADOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Paulo Freire)

Na trama da inquietação indagadora e do exercício da curiosidade epistemológica, tecemos este texto tendo a PPE como a unidade de análise com vistas a refletir sobre as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil junto às crianças e suas infâncias permeadas pela presença dos Desenhos Animados. A partir desta perspectiva, o processo de categorização de conteúdo levou-nos às 03 categorias de análise estando, cada uma delas apresentadas de forma interligada, porém, revelando suas particularidades as quais encontram-se expressas, sinteticamente, da seguinte maneira:

- FORMAÇÃO em Pedagogia e o encontro consigo no fazer-se professor/a;
- DOCÊNCIA e a especificidade da *práxis* junto às crianças pequenas;
- INTERAÇÃO a partir dos Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil.

As categorias sistematizadas apresentam-nos o caráter dialógico e dialético da Pesquisa-Ação proposta na tese, sendo a PPE uma perspectiva integradora, isto é, as “lentes” que norteiam a análise da realidade concreta vivenciada junto às acadêmicas. Afinal, como bem explicitam Lüdke e André (2015, p.02), a pesquisa “não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera das atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim, as injunções típicas dessas atividades”. As autoras explicam que as pesquisas envolvendo fenômenos educacionais, porque situadas nas ciências humanas e sociais, sofrem as influências oriundas das evoluções destas ciências, por isso:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ 2015, p.03).

Partimos, pois, de tal entendimento ao escrevermos este texto apresentando as categorias de forma interdependente, de modo que se perceba as conexões de sentido na “análise das comunicações” da tese. Isto é, em um texto que, tecido de forma integrada,

compromete-se com as particularidades de cada uma das categorias, preocupando-se em apresentar a análise crítico-reflexiva empreendida a partir do diálogo entre o material empírico da Pesquisa-Ação e os referentes teórico-metodológicos adotados na tese.

Importa ressaltar, ainda, que ao propormo-nos dar continuidade a um ciclo de pesquisas, reconhecemos as questões que vem descortinando-se a cada imersão realizada e desafiando-nos a empreender um maior aprofundamento e/ou aproximação dos sujeitos e suas realidades. Tal reconhecimento pauta-se no entendimento de que a pesquisa científica por mais que seja delimitada, coexiste numa realidade maior que, portanto, precisa ser contextualizada, compreendida e problematizada considerando-se a sua totalidade. Nas palavras de Freire (1987, p. 101):

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (Grifos do autor)

Nesse sentido, ao partirmos da perspectiva histórico-cultural, reconhecemos a existência de diversas concepções de criança ao longo dos séculos, fazendo com que o entendimento sobre a infância, como construção social, varie de acordo com a “situacionalidade” vivida pelos sujeitos de dada sociedade em um determinado momento histórico. Pinto (1997, p.33) infere que historicamente:

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente ditado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

O que é valorizado e o que é negado em relação à criança por parte dos adultos é o que vai ser considerado ao atribuir-se, por estes mesmos adultos, o sentido à infância. Ariès (1981) explica que durante um longo período da história não se atribuiu, por parte dos adultos, muita importância à criança: no período medieval não se tinha consciência das particularidades infantis que as diferenciam dos adultos; a partir do século XIV, surge o sentimento de “paparicação”, no qual a graça e a gentileza das crianças despertam nos adultos a sensação de relaxamento e distração; no século XVII, surge o interesse psicológico e a preocupação moral em relação à infância; e no século XVIII, a esses interesses associa-se a

preocupação com a higiene e saúde física. Sobre a obra de Ariès e seu estudo sobre a criança e a família, Kuhlmann Jr. (2015, p. 18) faz a seguinte análise:

Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável. Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos.

Ou seja, os sentidos e sentimentos atribuídos entre os adultos à infância são construídos a partir da concepção de criança que é adotada por eles em cada momento histórico tanto no âmbito social mais amplo quanto no âmbito familiar, já que este último reflete os paradigmas do primeiro. A concepção evolucionista de infância demarcada pela faixa etária que vê a criança como um ser inacabado (aqui, não na perspectiva freireana do termo⁶⁵), desde meados do século XX, passa a ser problematizada pelas ciências sociais. É a partir daí que concebemos a criança como sujeito ativo, construído social e culturalmente, isto é, como sujeitos que, de acordo com as suas especificidades e contextos em que vivem as suas infâncias, entendem e interagem com o mundo.

Barbosa (2006) explica que durante um longo tempo da história da humanidade não existiu uma instituição fora do contexto familiar ou do grupo social no qual a criança estava inserida, que assumisse ou compartilhasse a responsabilidade pela tarefa de educá-la. De acordo a autora, o campo do atendimento institucional à criança pequena em espaços coletivos emerge sistematicamente nos séculos XVIII e XIX, sendo inicialmente vinculado à filosofia e mais tarde absorvido pela psicologia, puericultura e assistência social. Segundo Barbosa (2006, p. 24), a ampliação e o aprofundamento do campo ocorrem, principalmente, ao final do século XIX quando a responsabilidade pela educação das crianças pequenas passa a ser tomada como tema social e coletivo pelas culturas ocidentais:

As propostas pedagógicas para a educação infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da Pedagogia, abordando as particularidades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos.

As novas demandas sociais somam-se às novas formas de ver e entender a criança, levando, pois, a novas maneiras de pensar a educação destinada a elas. Neste sentido, uma vez que a Pesquisa-Ação aqui proposta parte do princípio dialógico e dialético, embora não

⁶⁵ Freire (2006) apresenta-nos a concepção de ‘inacabamento’ em seu sentido de tomada da consciência do sujeito que, ao entender-se inacabado, percebe-se condicionado e vê-se como capaz de ir além daquilo que o condiciona social, cultural e historicamente.

façamos um grande aprofundamento histórico no que tange à Educação Infantil, concordamos com Kuhlmann Jr (2015, p. 181) que um cauteloso esforço de contextualização histórica, mesmo que breve, torna-se importante:

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores provocou uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas apropriadas a crianças de todas as classes sociais. Mas esse dado real não concentra o âmago dos significados relacionados à expansão da Educação Infantil. A vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta.

O autor explica que as mulheres das classes mais abastadas foram um referencial em termos do reconhecimento das conquistas tecnológicas e científicas (amamentação artificial, anticoncepcionais, eletrodomésticos) quanto a liberação das mulheres em relação ao cuidado dos filhos e das outras tarefas tidas como femininas; no entanto, há outras motivações nesse sentido que precisam ser consideradas, como a Revolução Industrial, em que inúmeras mulheres submeterem-se a exploração de seu trabalho em busca por ter as necessidades básicas de sobrevivência supridas, gerando consequências terríveis – preconceito em relação à pobreza, assistencialismo e descompromisso com a qualidade de atendimento são algumas delas – para as crianças.

A partir da década de 1980 no contexto de redemocratização do Brasil, ocorre a ampliação do número de atendimento em creches e pré-escolas, explicada da seguinte forma por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.88):

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

Todavia, conforme as autoras, a ampliação do número de instituições veio acompanhada pela baixa qualidade da educação destinada às crianças, por conta de repasses de recursos públicos a instituições que operavam em caráter filantrópico e/ou comunitário (muitas vezes precárias) e, ainda, por conta de instituições que atendiam um número de crianças maior do que seus espaços e tempos comportavam. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.89) destacam, ainda, que nessa época a questão da qualidade do atendimento

educativo oferecido nas instituições para as crianças pequenas começou a ganhar destaque, tornando-se uma preocupação crescente:

à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

A qualidade do atendimento educativo passa a ser questionada e, com o fim do período militar em 1985 no Brasil, destacado por Oliveira (2011, p. 115), há a retomada de discussões envolvendo a função e novas programações pedagógicas das creches e pré-escolas que focassem no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças e não nas concepções de caráter “meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições”. Nessa direção, Kuhlmann Jr (2015, p. 179) destaca as lutas encabeçadas pelos movimentos sociais e pelas reivindicações feministas que existem na base do processo de reconhecimento e de caracterização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica:

A caracterização das instituições de Educação Infantil, como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Assim, fruto de tensões e lutas travadas em diversas frentes da sociedade, as mudanças históricas na forma de conceber a criança e seu lugar social, bem como os decorrentes interesses em relação à sua educação vem refletindo-se no âmbito legal.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, define (em seu Art. 208 – inciso IV), como dever do Estado, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas; e no Art. 227, define que a criança e o adolescente devem ter, prioritariamente, seus direitos assegurados pela família, a sociedade e o Estado. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, surge com um maior detalhamento de cada um dos direitos e dos princípios das políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) regulamenta a educação infantil definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica (art. 21/I) e apontando, conforme previsto no Art. 29, como seu objetivo o desenvolvimento integral da

criança de até 6 anos de idade⁶⁶ (considerando-se os aspectos físico, psicológico, intelectual e social) de forma complementar à ação da família e da comunidade. Com as discussões sobre a qualidade da Educação Infantil, vem as exigências para a formação de professores/as que, de acordo a LDB/96, deve atender às especificidades da docência em cada modalidade:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de Graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2016, p. 20).

Isto é, é reforçada a necessidade de se refletir sobre o recorte da Pedagogia voltado à pequena infância e a necessidade de se discutir em termos legais sobre a formação de profissionais e pesquisadores para atuação em creches e pré-escolas. Albuquerque (2013a, p. 25) explica que:

Instaura-se, a partir de então, grande expectativa quanto à oferta e qualidade da formação dos professores no âmbito do ensino superior, resultado da conquista política dos educadores contra o engendramento de mecanismos de simplificação e aceleração dessa formação, os quais acarretavam um esvaziamento conceitual do ponto de vista da construção do conhecimento e do carácter praxiológico constituinte da ação docente em quaisquer níveis de ensino, tal como ocorria nos até então vigentes Cursos Normais Superiores ou Institutos Superiores de Educação.

Os cursos de Pedagogia são desafiados a lidar com esta demanda de formação superior, daí terem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) estabelecido as normas para o planejamento e avaliação da formação inicial para a docência em Educação Infantil⁶⁷ (BRASIL, 2006b). Estas diretrizes, expostas no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2005 (conforme os Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001e 67/2003) apresentam normativas para orientar princípios e procedimentos institucionais e curriculares, visando “estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País” (BRASIL, 2006a, p. 05).

⁶⁶ Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração – cuja obrigatoriedade se deu a partir do ano letivo de 2010, embora já viesse sendo pronunciado por diversos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) desde 2005 – a Educação Infantil passa a ser destinada às crianças de até 5 anos de idade e, por sua vez, as crianças que completam 6 anos até 31 de março do ano em que ocorre a matrícula devem ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

⁶⁷ No Art. 4º tem-se que, além da formação para a docência na Educação Infantil, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, aplica-se também à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, tanto na área de serviços e apoio escolar como em áreas em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p. 02).

Tais diretrizes, em seu inciso 1º, entendem a docência como um processo pedagógico que pressupõe metodologia e intencionalidade pautadas nos conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (os quais são influenciados pelas relações sociais, étnico-raciais e produtivas) que, por sua vez, desenvolvem-se “[...] na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006b, p. 01).

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 54) reconhece a formação de professores/as como um dos principais fatores a influir na qualidade da educação das crianças pequenas:

Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

Nesse sentido, importa um movimento de diálogo entre os sujeitos envolvidos no “quefazer” educativo das creches e pré-escolas (professores/as, crianças, gestão, funcionários/as, famílias, comunidade) sobre a importância de favoráveis condições de trabalho e de formação inicial e continuada dos/as professores/as. Nesse sentido, Cerisara (2004, p.12) reforça a urgente necessidade de uma formação específica capaz de garantir o direito à infância e a melhora das condições de vida das crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, estrangeiras, brasileiras, entre outras) nas instituições de Educação Infantil.

Põe-se em questão, desta feita, a qualidade da educação oferecida pelas creches e pré-escolas quanto à especificidade das crianças pequenas e a formação dos/as professores que com elas trabalham. Assim como as já citadas DCNCP (2006) preveem as normas para o exercício da docência na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) trazem as definições quanto à orientação do planejamento curricular das creches e pré-escolas. São, portanto, documentos que se inter-relacionam em termos de normativas curriculares voltadas às questões que referem-se à qualidade da Educação Infantil desde a formação dos/as professores/as até as práticas pedagógicas por eles planejadas e realizadas nas creches e pré-escolas.

Ao partimos, pois, de uma abordagem histórico-cultural na busca pela articulação das reflexões resultantes do processo de pesquisa quanto ao papel social e pedagógico de professores/as que atuam nas creches e pré-escolas em relação às mídias, procuramos manter uma aproximação entre as normas curriculares para o exercício da Pedagogia (DCNEP, 2006)

e as normas para o planejamento curricular na Educação Infantil (DCNEI, 2010). Documentos estes, frutos de lutas que vem sendo travadas por diversos segmentos da sociedade no âmbito nacional quanto a qualidade da educação (neste caso, das crianças pequenas) e fortalecidas por estudiosos das ciências preocupadas com o fenômeno educativo.

Contudo, é possível perceber que a especificidade docente para a Educação Infantil está posta no âmbito dos documentos, mas nem sempre está materializada no cotidiano vivido nas creches e pré-escolas, as quais organizam-se muitas vezes de modo com que os/as professores/as não reconheçam-se como tal. Isto porque, embora esteja reconhecida há mais de duas décadas como a primeira etapa da Educação Básica, a ideia de assistência científica e guarda ainda persiste em instituições de Educação Infantil brasileira:

Historicamente, diferentes paradigmas educacionais têm configurado diversas perspectivas da docência. Entretanto, a definição do perfil da docência na Educação Infantil e de sua formação encontra-se, ainda, em processo de constituição, demandando pesquisas acerca de conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos que são necessários para uma atuação fundamentada nas características e necessidades específicas do público ao qual se destina – crianças de 0 a 6 anos. (BATISTA, 2013, p. 134)

Falar de Educação Infantil implica, nesse ínterim, que consideremos as tensões, as lutas e as conquistas de outros tempos mas, também, que olhemos atentamente para o momento presente e os ranços históricos que ele carrega. Nesse sentido, vale destacar a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶⁸ como um exemplo mais recente vivido pela Educação Infantil (e pelas demais modalidades da Educação Básica) no contexto brasileiro. No processo de elaboração do referido documento, a 1ª versão foi disponibilizada para consulta pública recebendo contribuições individuais, de professores, de especialistas, de membros da comunidade acadêmica e de outras instituições de educação; a 2ª versão da BNCC apresentou um texto sistematizando as contribuições recebidas que, por sua vez, passou a ser debatido por professores, gestores e especialistas da educação em seminários realizados pelas secretarias de educação de nível nacional, estadual e municipal, contando, ainda, com a avaliação de especialistas de outros países; a 3ª e última versão da BNCC foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) e enviada no mês de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que irá avaliá-lo.

No entanto, essa edição final da BNCC apresentada pelo MEC para avaliação do CNE apresentou um texto no qual o currículo aparece centrado nas habilidades e competências e focado nos conteúdos e objetivos de ensino e aprendizagem. Seria essa concepção de

⁶⁸ A BNCC pode ser consultada em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em jun./2017.

currículo compatível com as especificidades das crianças pequenas e seus direitos, necessidades e expectativas de educação e cuidado (isso, para limitarmos-nos à Educação Infantil)? Embora tenha sido amplamente divulgada a ideia de que a BNCC seria elaborada colaborativa e democraticamente, no que refere-se à Educação Infantil, vê-se uma edição final apresentando uma proposta de currículo que parece não representar a causa de inúmeros especialistas, professores, gestores, pesquisadores, comunidade universitária e demais entidades da educação comprometidos com a causa da qualidade da educação das crianças pequenas. Não é novidade que o currículo é um campo de disputas e interesses. É preciso, pois, que perguntemos-nos que interesses estão em jogo em cada momento de nossa história.

Enquanto isso, as DCNEI (2010), isto é, as normas de caráter mandatório que orientam o planejamento curricular da Educação Infantil partem da concepção de criança como um sujeito de direitos que constitui-se historicamente “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). Ao partir de tal entendimento, o currículo da Educação Infantil é definido pelo referido documento como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

No entanto, ainda sente-se falta de organicidade do ponto de vista das vivências e do conhecimento que as crianças pequenas têm acesso nas creches e pré-escolas e, ainda, da atenção ao fato de que a Educação Infantil possui suas especificidades e funções, as quais são diferentes das bases escolarizantes e conteudistas das escolas de Ensino Fundamental. Sobre esta questão, Rocha (2001, p. 31) destaca:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (Grifos da autora)

Reconhecer a criança como sujeito de direitos numa abordagem histórico-cultural requer atenção ao alerta feito por Kuhlmann Jr. (2015, p. 30) sobre a necessidade de compreendermos no que está implicado o reconhecimento da criança como um sujeito histórico. Importa, pois, que as crianças sejam percebidas em sua materialidade social, como

sujeito presente nos diferentes momentos da história, como sujeito concreto que também a produz.

Com o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, apresenta-se a demanda social por creches e pré-escolas comprometidas com a qualidade da docência dos/as professores/as responsáveis pela educação das crianças pequenas. Em se tratando das crianças que frequentam cotidianamente creches e pré-escolas num tempo histórico marcado por avanços e influências das mídias, cabe pensar como estes espaços e seus/as profissionais têm tratado as infâncias neles vividas. Conforme mencionado no capítulo introdutório da tese, embora dialoguemos com outras áreas do conhecimento, nosso lugar de fala nesta pesquisa é o da Pedagogia, situada por Libâneo (2011, p. 64) não apenas como campo profissional, mas também como campo científico:

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da Pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana.

Pensar a educação das crianças pequenas no cenário contemporâneo, à luz da formação em Pedagogia, requer um olhar atendo dos/as professores/as ao fenômeno educativo frente desse espaço-tempo e aos fatores que influenciam as práticas socioculturais dos sujeitos que nele encontram-se. Nesse sentido, Franco (2012, p. 152) ressalta que embora estejam mutuamente articuladas Educação e Pedagogia possuem suas especificidades:

a educação, epistemologicamente falando, é o objeto de estudo da Pedagogia; já antologicamente, é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível. A Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais.

Isto é, o tema ao qual propomo-nos pesquisar no âmbito da Educação Infantil requer que ao mesmo tempo reconheçamos a totalidade do fenômeno educativo e que tenhamos como ponto de partida a realidade concreta particular das crianças pequenas nos dias de hoje, a vivência de suas infâncias e as decorrentes expectativas e demandas educativas no contexto das creches e pré-escolas.

Libâneo (2010, p. 31) destaca, ainda, a amplitude do campo educativo, uma vez que a educação acontece em espaços e modalidades variadas (informal, não-formal e formal⁶⁹) como na família, no trabalho, na rua, nos meios de comunicação, na política, entre outros: “Se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias Pedagogias: a Pedagogia familiar, a Pedagogia sindical, a Pedagogia dos meios de comunicação etc., e também, a Pedagogia escolar”.

Por sua vez, Meksenas (2002, p. 20) entende que “A *Pedagogia* é a *ciência* que procura compreender a educação com ênfase na *instituição escolar*: o modo e o lugar em que a educação assume características próprias no mundo contemporâneo” (Grifos do autor), lugar legitimado socialmente como espaço formal de educação e que vem sendo desafiado por outros lugares de formação não mais limitados aos muros das instituições escolares.

Convivermos desde muito sob a (oni) presença das referências midiáticas em nossas práticas socioculturais cotidianas na contemporaneidade, o que possibilita-nos inferir que as mídias incluem-se como um lugar de formação e construção de conhecimentos, tal como a família e a escola. Nessa direção, de acordo com as DCNCP (2006), no exercício de sua docência⁷⁰, o/a pedagogo/a formado deverá, conforme o Art. 5º das referidas diretrizes, estar apto a:

⁶⁹ Libâneo (2010) assim especifica seu entendimento quanto as diferentes modalidades de educação: na educação informal, destacam-se as ações que acontecem sob influências de um dado meio no qual os sujeitos se inserem e das relações que estabelecem com outros sujeitos, sem estar ligada a uma instituição e/ou possuir intencionalidade e organização (natureza, cultura, valores, costumes, política, leis etc.); no caso não-formal, são ações com caráter intencional, mas pouco sistematizadas (movimentos sociais, trabalhos comunitários, meios de comunicação, museus, cinemas, áreas de recreação, feiras etc.); e no caso formal, são as ações intencionalmente sistematizadas e organizadas tanto no convencional campo escolar, como nos campos não-convencionais (educação profissional, educação sindical) desde que estejam intencionalmente pautadas num trabalho pedagógico-didático.

⁷⁰ Vale ressaltar que os incisos 1º e 2º do Art. 5 das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006) determinam especificações para a docência de professores indígenas e quilombolas e/ou professores que venham a trabalhar nessas populações e etnias.

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 06 – grifos nossos⁷¹)

Tomando por base os itens destacados, é possível perceber que o exercício da docência de licenciados/as em Pedagogia que atuam na Educação Infantil precisa considerar os princípios do cuidar e do educar (sem dicotomização) das crianças, pautando-se nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, mas, não limitando-se a elas e sim,

⁷¹ Os grifos foram feitos com base no recorte temático da tese, o qual se preocupa em trazer reflexões sobre a formação de professores/as da Educação Infantil e sua função social, pedagógica e política em relação às mídias, pois entendemos que tais destaques dialogam mais diretamente com a proposta reflexiva aqui apresentada, com isso, não queremos dizer que os outros itens não mereçam atenção.

considerando também o contexto sociocultural, suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas nos âmbitos individuais e coletivos, promovendo a articulação e uma comunicação dialógica entre todos os sujeitos da comunidade educativa das creches e pré-escolas (crianças, famílias, sociedade, professores/as, gestores e demais funcionários) e trazendo as linguagens dos meios de comunicação e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para suas práticas pedagógicas.

Rocha (2003) discute sobre a necessidade de uma Pedagogia da Infância e, de modo particular, a Pedagogia da Educação Infantil que compreenda a criança em seu contexto de vida, ou seja, que vê a infância que constitui a criança, sendo esta o seu próprio objeto de estudo. Conforme entende a autora, as complexas dimensões que constituem a criança conferem à Pedagogia uma necessidade de contemplar o sujeito-criança em sua multiplicidade e complexidade, o que exige do/a professor/a o reconhecimento da infância como “tempo de direitos”:

Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade. (ROCHA, 2003, p.03).

Se as diversas concepções de criança foram produzidas ao longo dos séculos, sendo a infância uma construção social, ela também é variável de acordo com o momento histórico em que a criança vive este período de sua vida e das referências que dispõe em suas práticas socioculturais. Importa, pois, que os/as professores/as da Educação Infantil tenham como ponto de partida uma aproximação às culturas infantis, levando em consideração as singularidades das crianças e o tempo em que vivem suas infâncias, bem como a forma como entendem e interagem com as coisas desse mundo.

Desta forma, Buckingham (2007, p. 32) afirma que a cultura e a representação são questões essenciais para adultos e crianças, nesse sentido, não há como eliminar as mídias das experiências culturais da infância contemporânea visto que elas representam significativo papel nas práticas socioculturais das crianças. Por isso, é importante que os/as professores/as que atuam nas creches e pré-escolas estejam abertos/as ao exercício de olhar e de escutar sensivelmente as crianças para que, com elas e a partir delas, possam refletir sobre como estão entendendo as crianças e suas infâncias contemporâneas e, mais, sobre como estão realizando

sua atividade docente a partir da realidade vivida nas creches e/ou pré-escolas em que atuam. Concordamos, pois, com De Ângelo (2013, p. 53) que:

A afirmação de uma pedagógica para a educação infantil alicerçada na comunicação dialógica pode fazer emergir um trabalho educativo pautado na cooperação, na autonomia, na afetividade, na possibilidade de vir a ser mais, que, excedendo a esfera dos direitos meramente reconhecidos, vai vinculá-lo a um ato político, como atividade desejável.

Nessa perspectiva, faz-se importante uma postura dialógica na qual os/as professores/as trabalhem junto com as crianças de modo a ampliar seus repertórios de vivências e conhecimentos culturais, científicos, técnicos, artísticos e ambientais, tal como apresentado na concepção de currículo das DCNEI (2010). Pautadas no princípio da comunicação dialógica da *práxis* pedagógica, nossas pesquisas anteriores vem revelando-nos a Educomunicação como um caminho para pensarmos a prática pedagógica da Educação Infantil.

É nesse sentido que, agora, por meio da Pesquisa-Ação buscamos articular as reflexões resultantes das pesquisas outrora realizadas às implicações que a (oni) presença dos Desenhos Animados traz à formação inicial de professores/as da Educação Infantil na contemporaneidade. Como afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 212):

Quando alguém opta por trabalhar com Pesquisa-Ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo caracterizador de tal abordagem.

A partir da abordagem da Pesquisa-Ação buscamos, pois, evidenciar a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como possibilidade para (re) pensarmos sobre questões relacionadas à formação inicial de professores/as da Educação Infantil, por meio de uma perspectiva colaborativa e dialógica, tal como temos percebido estar ocorrendo em nossa prática como pesquisadoras.

Fruto da 1ª ação da formação educomunicativa – no 1º momento da Pesquisa-Ação –, o memorial descritivo teve a intenção de sensibilizar as acadêmicas da disciplina de Prática de Ensino I quanto aos Desenhos Animados e as possibilidades de diálogo pedagógico a partir de suas narrativas. O trecho transcrito abaixo, corresponde à apresentação do memorial da acadêmica “Talita”, o qual entendemos conseguir representar uma espécie de síntese das questões que norteiam o tema da Pesquisa-Ação realizada em ocasião desta tese:

“Como uma criança dos anos 90, a gente já nasce num mundo cheio de tecnologias e entre elas, a televisão. Ela era a minha companhia nos dias que tinha chuva ou dias que as minhas amigas não estavam em casa e eu tinha que dar um jeito de me entreter. Eu acho que o que mais chamava minha atenção nesses desenhos eram os conflitos que tinha nas histórias e como os personagens se organizavam para resolver. Na escola, eu não me lembro das professoras abordando os Desenhos Animados para trabalhar os assuntos. Muito pelo contrário, quando a gente levava a ‘pokebola’ pra escola, era censurado... era só pra hora da brincadeira, pra hora do recreio. Quando a gente brincava de ‘Dragon Ball’, de super-heróis, a professora achava que era violento demais, que a gente estava brigando... Muito pelo contrário, nunca entenderam como uma possibilidade de trabalhar pedagogicamente. Mas, o que eu lembro de situações de Desenho Animado com a escola, é quando eu brincava com minhas amigas de Meninas Superpoderosas, brincava de ‘Pokémon’, de ‘Power Ranger’ ... Na escola, na hora do recreio a gente brincava dessas coisas. Só nesses momentos informais, não na sala de aula. Depois eu li o teu subcapítulo, que depois a gente vai discutir, que quando a gente se identifica com o personagem, né? Eu lembro que, realmente, eu acabava escolhendo o personagem que eu mais me identificava, por exemplo: nas ‘Meninas Superpoderosas’, eu sempre queria ser a ‘Docinho’, porque eu não era meiguinha como ‘Lindinha’ e nem era líder, como a ‘Florzinha’. Eu era tipo brava, mas com um lado também um pouco mais sensível (risos). Por exemplo: se um menino xingasse uma amiga minha, eu ia lá e tirava satisfação com ele, sabe?! Eu era brava nesse sentido, não deixava. [...]

É engraçado que, tirando a ‘Branca de Neve’, eu sempre gostei dos desenhos cuja princesa sempre foi a heroína, que resolvia tudo... não esperando o príncipe que ia salvar no cavalo branco... Eu desde pequena, sempre fui muito independente nesse sentido... eu sei me defender, eu não preciso que ninguém me defenda. Tanto, que as minhas princesas favoritas são a ‘Pocahontas’, a ‘Ariel’ e a ‘Mulan’ e, agora, recentemente, a ‘Valente’. Eu relatei muito com aquela parte da tua pesquisa que a gente se identifica muito com os personagens e acho que isso é extremamente importante para os professores, para estarem acompanhando o que tem de novo na televisão, justamente porque esses Desenhos Animados, eles retratam os conflitos que essas crianças passam, né?! Eu não sei se é o sentimento de todo mundo, mas hoje em dia, se eu vou ver um Desenho Animado que é de hoje, recente, eu não vejo tanta graça porque eles não retratam os conflitos que eu estou passando... eles retratam os conflitos que as crianças de hoje em dia estão passando, não o que eu passei. Mas, claro, se eu assistir aos desenhos que eu assistia eu vou achar sensacional. Eu acho que é importante para os educadores estarem acompanhando para entender o mundo deles, né e também as questões de gênero que estão fortemente explicitadas neles... de quando chegar numa situação que “Ah, menina não pode brincar de ‘Dragon Ball’ ...”, de poder falar, “Oh! Mas, tem a ‘Sakura,’ que também combate o mal’ ...”

(Memorial descritivo apresentado por “Talita”)

Ao exemplo do exposto por “Talita”, acadêmica que encontrava-se prestes a formar-se em Pedagogia e cuja opção curricular foi a Habilitação em Educação Infantil (tal como as demais participantes da pesquisa), percebe-se a presença de elementos da mídia em suas práticas socioculturais na época de criança, nos idos da década de 1990. No entanto, embora demonstre ter uma estreita relação com a TV em termos de entretenimento, “Talita” demonstra também que suas relações não restringiam-se à programação televisiva e, ainda, que seu interesse pelas narrativas dos Desenhos Animados era voltado às resoluções de conflitos pelos personagens. Em suas memórias da escola, a acadêmica fala de uma postura de resistência por parte dos professores em relação aos elementos de Desenhos Animados e da conotação de violência revelada por estes profissionais no que referia-se às brincadeiras

recriadas pelas crianças a partir de enredos de luta das animações, as quais poderiam ser realizadas apenas durante o recreio. “Talita” também apresenta-nos seus Desenhos Animados favoritos e os personagens com os quais mais identificava-se, os quais remetem a acadêmica a pensar nas questões que envolvem os papéis sociais de gênero e na possibilidade de problematizações pedagógicas a partir dos padrões e estereótipos impostos socialmente para meninos e meninas.

Concordamos com o alerta de Ostetto (2008, p.128) sobre “a necessidade premente de o professor, em seu processo de formação, olhar para si, buscando conhecer-se; entregar-se ao processo de autoconhecimento, responsabilizando-se por sua própria educação”. Nesse exercício de rememoração, a acadêmica demonstra-nos fazer uma articulação entre suas memórias de infância e as reflexões geradas a partir das leituras indicadas na formação educacional, apresentando-nos seu entendimento quanto a necessidade de que professores/as coloquem-se abertos a conhecerem as referências e manifestações socioculturais das crianças de hoje, de modo que possam estabelecer processos de mediação tendo os Desenhos Animados como aliados.

Destarte, como docentes e pesquisadoras *da e para a práxis* educativa, mirando a formação inicial de professores/as no curso de Pedagogia, preocupamo-nos em pensar sobre as práticas pedagógicas em relação às crianças e suas infâncias permeadas pela (oni) presença dos Desenhos Animados. Com isso, a criação de espaços para o diálogo entre as e com as crianças possibilita que elas mesmas elaborem suas formas de expressão, em suas diversas linguagens, negociem o tempo da fala e, ainda, permitem que os/as professores conheçam-nas em culturas próprias, em suas formas de entender a si, sua realidade e as coisas do mundo:

O momento de partilhar também deve estar presente na relação com as crianças e delas entre si. Formar opinião, mostrar sua percepção, contribuir para aumentar o repertório do outro, compartilhar. Contar as próprias idéias [sic], ouvir as idéias dos outros e, com base nelas, ter novas idéias – eis um vasto caminho de construção de conhecimentos e de afirmação da autoria, das palavras, da criação.
(DIAS, 1999, p.190)

Entendemos, assim, que a postura dialógica não apenas permite a ampliação dos repertórios das crianças, mas também dos repertórios do/a adulto-professor/a sobre as manifestações socioculturais infantis.

Durante a realização da Pesquisa-Ação, foi possível perceber o esforço das acadêmicas em sensibilizar seu olhar e sua escuta em relação às crianças, procurando partir delas e do que elas apresentavam-nas como elementos possíveis para o fortalecimento de seu diálogo com

elas. Esse movimento, por sua vez, provocava as acadêmicas a pesquisar e a pensar em abordagens pedagógicas a partir do que as crianças apresentavam-lhes:

“Era nesse sentido de aproximação mesmo, das crianças, que a gente trazia esses elementos de música, de vídeos, de filmes, Desenho Animado... mais essa questão mesmo. Acho bem legal. Sempre quando eu planejo alguma coisa, na verdade, a primeira coisa que eu faço é procurar na internet para ver o que já fizeram sobre isso, assim, para ter ideias mesmo, né...Acho bastante ideias na internet. Acho que é sempre que buscar mais elementos, né... procurar essa ponte de diálogo da mídia com a criança e com a educação em si, Assim... acho que é mais um complemento”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

A fala de “Fernanda” demonstra-nos a pesquisa na internet como uma das consequências desse exercício de olhar e de escuta sensíveis. Percebe-se sua preocupação com a ampliação dos repertórios de conhecimentos e de vivências das crianças a partir dos temas definidos para seu projeto de estágio, mas também com a ampliação de seu próprio repertório em busca de novas abordagens e recursos para o necessário processo de constante reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O contexto contemporâneo e as inúmeras referências midiáticas que dele fazem parte impõe novos desafios à Educação Infantil (e a educação como um todo) e apontam-nos um problema de comunicação que, como Freire (2006, p. 139), entendemos ser um problema que não permite-nos neutralidade, mas implica numa tomada de posição, sobretudo, quando se considera a natureza política da educação.

Assim, a aproximação às crianças contemporâneas (suas novas sensibilidades e culturas próprias) é desafiadora aos/às professores/as de Educação Infantil, pois uma vez que a concepção de criança e de infância muda historicamente de acordo com os momentos sociais em que as crianças vivem as suas infâncias, mudam também as formas como a educação das crianças é entendida política e socialmente, exigindo-se que seu trabalho docente também seja repensado. Nessa direção, as DCNEI (2010) definem que as propostas pedagógicas devem ser pautadas nos seguintes princípios norteadores:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Ao propormo-nos a pensar a educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas e sobre o compromisso sócio-político-pedagógico envolvido, partimos da perspectiva da Sociologia da Infância concebendo a criança como um sujeito histórico, social e culturalmente

ativo, que entende e interage com o mundo de acordo com as suas especificidades e contextos em que vivem as suas infâncias e produzem suas culturas. Conforme Sarmiento (2005, p. 363):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Entendemos, pois, que uma aproximação com as culturas infantis implica numa postura pautada na alteridade que permite o diálogo entre o sujeito-adulto (neste caso em especial, os/as professores/as) e o sujeito-criança e suas respectivas singularidades, considerando os contextos sociais, históricos e culturais nos quais se inserem. Para Corsaro (2011, p. 16) as “crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”, sendo a infância parte estrutural da sociedade.

Ao integrarem-se à cultura infantil contemporânea, os Desenhos Animados chegam aos diversos espaços sociais nos quais as crianças circulam, inclusive, nas instituições de Educação Infantil e desafia-nos como professores/as a lidar com as decorrentes demandas e expectativas – das crianças, das suas famílias, das nossas próprias, da sociedade como um todo – em relação à presença das mídias nas creches e pré-escolas. Concordamos, pois, com Sarmiento e Pinto (1997, p.22) que a constituição das culturas infantis se dá num contexto no qual estão envolvidos o universo simbólico próprio das crianças, bem como dos adultos e das esferas sociais com as quais estas têm contato e, para interpretá-las, há de se levar em consideração o contexto social “[...] em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”, por isso, consideramos ser mais apropriado falarmos de infâncias, no plural.

Eis alguns desses desafios com aos quais viemos deparando-nos desde que tomamos a relação entre as crianças pequenas e os Desenhos Animados como objeto de pesquisa: a atraente linguagem audiovisual e seus conteúdos, conceitos e valores; a influência no comportamento infantil; o apelo ao consumo de produtos derivados das referências midiáticas e seu impacto na cultura lúdica; os novos elementos e formas de brincar, interagir e aprender com e sobre as coisas.

Na ocasião deste tese, destas questões desdobraram-se tantas outras ao longo das ações (memorial descritivo; leituras e rodas de diálogo; exercício de fruição; oficina de produção de animação; exercício de planejamento, de avaliação e de autoavaliação) que compõem o 1º momento de nossa Pesquisa-Ação: apelos de consumo; exposição da intimidade; padrões de beleza; violência; sexualização precoce; papéis sociais de gênero; TV como babá eletrônica

(em casa e nas creches e pré-escolas); meio ambiente; diferentes classes sociais; diversidade cultural; diferentes sentimentos; tecnologia/imediatismo; amizade e família. Aqui, provocamos Freire (1987, p.99):

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade.

Nesse sentido, na análise do processo empreendido na Pesquisa-Ação, percebemos que na medida em que as ações da formação educacional iam-se realizando surgia uma postura cada vez mais calorosa e enérgica por parte das acadêmicas em relação às propostas teórico-práticas da pesquisadora. De início, evidenciava-se o contexto sociocultural cotidiano das acadêmicas (família, amigos, trabalho, creches e pré-escolas) como exemplos e base do diálogo. Logo demonstrava-se um crescente processo de reflexão e sensibilização sobre os desafios aos/as professores/as diante dos Desenhos Animados e da mídia em geral, nesse sentido, destacando-se as questões envolvendo a prática docente em relação aos Desenhos Animados e a sua exibição nas instituições de Educação Infantil.

Assim, ao longo do semestre 2014/1 percebemos um crescente aprofundamento das problematizações das acadêmicas (e nossas), da criticidade das falas, da análise dos exemplos trazidos e das possibilidades de trabalho junto às crianças nas creches e pré-escolas na contemporaneidade. A preocupação com a especificidade da docência junto das crianças pequenas povoou os encontros da pesquisadora com as acadêmicas ao longo das vivências e atividades realizadas na universidade durante as aulas de Prática de Ensino I e II, intensificando-se com as observações dos grupos de crianças e, ainda mais, com a realização de suas proposições de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Como Freire (1987, p. 165) acreditamos que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”, nesse sentido, os projetos de estágio foram cuidadosamente pensados a partir dos diários de campo das acadêmicas e seus registros das observações, se seu diálogo com as professoras das crianças e com as próprias crianças. Considerando o foco nas proposições envolvendo os Desenhos Animados, procuramos pensar em abordagens dialógicas e comprometidas com a infância das crianças e com o exercício da docência das acadêmicas. Desse processo colaborativo de planejamento dos projetos, pensamos juntas em práticas pedagógicas que, mesmo em articulação com as temáticas dos projetos, fossem realizadas por meio de abordagens lúdicas a partir das quais, realizavam-se os diálogos sobre o tema junto das crianças:

Um filme de animação que apresenta conteúdos científicos com informações históricas, sobre o homem chegando à Lua, por exemplo mas também é repleto de fantasia e de elementos capazes de nutrir a imaginação das crianças, já que as moscas, as protagonistas, vivem divertidas aventuras pelo espaço. [...]

E desta forma pudemos realizar a sessão de cinema com o grupo G-3, apresentando um filme envolvendo temático do enredo do nosso projeto e agregando ainda mais informações científicas, tecnológicas sem deixar de lado o fantástico e o imaginário. (Relatório de estágio – dupla “Viajantes”)

O passo inicial para desenvolver o projeto, teve como elemento principal a cultura e as suas mais diversas brincadeiras, onde nos apropriamos principalmente da cultura açoriana, onde a professora estava trabalhando o boi de mamão. O objetivo principal do projeto foi de proporcionar momentos de brincadeiras da cultura açoriana, a partir de momentos lúdicos os quais as crianças pudessem interagir ampliando suas linguagens e também os repertórios, observando a presença de novas brincadeiras no cotidiano das crianças e as relações que elas construíram a partir do que é novo. (Relatório de estágio – dupla “Brincantes”)

Primeiramente as crianças sentaram em roda, e lemos uma carta escrita pela Princesa Catarina, (personagem criado para compor o enredo imaginário das crianças em que aparece em certos momentos para compor as brincadeiras e trazer elementos para o mundo fantástico, bem como o “Mensageiro”), dizendo que a partir daquele momento muitas coisas legais aconteceriam. Depois, as crianças puderam manusear a carta. Erick*(nome fictício) mencionou que a estagiária: “Amanda”, era a princesa Catarina e o Gregori disse que a música era de um “dragão que voa”. Quando viram uma pedra, perto desta caixa mágica, indagamos o que poderia ser. Nossa proposta seria que a bruxa transformou o mensageiro em pedra para que posteriormente nos próximos dias ele pudesse aparecer se materializar em forma humana para trazer-lhes uma notícia importante. Ao imaginarem que a pedra poderia ser o mensageiro, uns ficaram espantados e a Soraia* (nome fictício) ficou com medo do mensageiro, outros disseram que poderia ser um dinossauro, um gigante, lobo ou um pirata, e neste momento a imaginação das crianças foi longe.

(Relatório de estágio – dupla “Encantadas”)

No dia seguinte após o grupo assistir ao filme, o nosso assunto na roda de conversas foi o fato de o “Franjinha” ter nos emprestado os elementos para mostrar para eles e alguém ter sumido com eles. No lugar, deixaram os seguintes materiais: faixas de 4 cores com as orientações de que deveriam se dividir em 4 grupos e cada grupo ir em busca de um elemento, assim como os personagens da turma da Mônica fizeram no filme. Assim fizemos um “caça ao tesouro”. Cada adulto ficou responsável por um grupo. As pistas faziam relação com as atividades que realizamos com as crianças durante nossas intervenções. Ao encontrarem o elemento desejado, teriam a pista de onde estaria o tesouro, mas que só poderia ser aberto após o encontro dos 4 elementos. Eles ficaram muito empolgados com essa vivência. Ao encontrarem o tesouro a alegria foi geral. Adoraram os saquinhos com brinquedo. Sentamos no tablado de madeira e ali ficamos, descobrindo cada brinquedo. Mesmo com o parque ali, os brinquedos do tesouro por certo tempo foram mais atrativos.

(Relatório de estágio – dupla “Interativas”)

Desencadeou-se, assim, um processo de reflexão pautado não apenas às preocupações de conotação negativa em relação às narrativas dos Desenhos Animados, mas, também, em termos de possibilidades intencionais de diálogo pedagógico junto às crianças em suas propostas de estágio:

“Eu e a ‘Amanda’, pensamos em Desenhos Animados fora do padrão, em princesas fora do padrão, no caso, a Valente e o Shrek. É que eles tinham muito de Branca de Neve, Cinderela, mas Valente e Shrek eles nem conheciam, por exemplo. A gente passou e eles ficavam: ‘Eu não conheço esse filme’. No caso foi isso, pensar em desenhos fora do padrão, em Desenhos Animados, e princesas, fora do padrão”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Lara”)

“O nosso na verdade, como a gente buscou algo pelo elemento (o ar) foi a riqueza de informações que o ‘Sid, o cientista’ trazia: eles experimentavam muitas coisas que eles faziam com os amigos deles e até na sala de aula deles... Então, foram as informações mesmo que a gente achou que seriam interessantes as crianças terem contato. Foi nesse sentido que a gente procurou”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

“A nossa escolha dos ‘Mosconautas’ foi realizada a partir do que você nos apresentou sobre a forma com que a criança assiste, que é diferente do adulto... nas informações que são trazidas também, o que é real, o que faz parte do imaginário... É Desenho Animado, mas tem muita informação que é verdadeira, então a gente buscou esse filme com base nisso também, para que pudesse trabalhar com as crianças elementos do dia a dia, no mundo delas, na linguagem delas, que uma forma é o desenho. Acho que isso foi umas das partes interessantes para planejar a escolha do filme”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Catarina”)

“É, o nosso foi ‘Uma Aventura na Ilha da Magia’, né. A gente trouxe um pouco da história dos Açores e contou para crianças. A gente mostrou, também, para elas imagens de como era ilha antigamente, então esse vídeo, ele complementou mais ainda, tanto a história dos açorianos, quanto as imagens que a gente trouxe para elas, da ilha, que tinha muito elementos daqui”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Bruna”)

Além da preocupação com a inclusão de Desenhos Animados que apresentassem narrativas conforme os temas definidos nos projetos de estágio, as acadêmicas demonstraram sua preocupação com a construção do conhecimento das crianças e com a busca por um diálogo convidativo às crianças, partindo de abordagens lúdicas que fizessem-nas imaginar e pensar sobre os temas propostos à sua maneira e a partir das narrativas dos Desenhos Animados.

A realização da roda de conversa foi uma prática bastante comum para a proposta dos momentos coletivos de apresentar a rotina do dia e as vivências que aconteceriam, mas era também, um momento atravessado por inúmeros outros assuntos (de casa, da creche, da TV, do final de semana, do presente que ganhou, dos planos com a família etc.) que as crianças costumavam integrar, desafiando as acadêmicas ao diálogo. As rodas de conversa são apresentadas por De Ângelo (2013, p. 62) como dispositivos pedagógicos que costumam desafiar os/as adulto-professores/as:

Desafiante, porque exige que ele, tendo um papel de participante igual ao das crianças, tenha também o papel de coordenador da conversa, sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, castrar a altivez das crianças (como defende Paulo Freire), tolher sua forma de organizar e apresentar as ideias. A própria disposição física dos participantes da atividade (incluindo o adulto) – geralmente sentados em círculo – representa de forma tangível o sinal de pertença democrática ao grupo.

A intenção das acadêmicas ao longo de suas proposições do estágio foi estabelecer um diálogo com as crianças considerando seus temas, seu compromisso com os princípios éticos, estéticos e políticos na educação das crianças pequenas e a formação educacional. Por meio destes diálogos, desafiavam-se e provocavam as crianças sobre questões ligadas ao projeto: os padrões impostos aos papéis sociais de gênero, o conhecimento dos elementos da natureza; os mistérios do universo, as manifestações culturais, dentre tantos outros.

Libâneo (2010, p. 142) explica que é a direção de sentido que determina algo (conceito, ação, prática) como pedagógico, sendo “a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa”. Nas palavras de Franco (2012, p.153), a educação se realiza “no atacado” e a Pedagogia, “no varejo”, sendo seus diferenciais o foco, a abrangência e o significado:

[...] a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, na totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem é estabelecida por instituições sociais com fins educativos: a família e a escola, especificamente. Houve tempos em que a Igreja também exercia esse forte papel. No entanto, desde o século XX, temos percebido o esvaziamento das funções sociopedagógicas dessas instituições. Mecanismo utilizado pela ação pedagógica, a filtragem é em verdade um processo de regulação, um processo educativo.

Entendemos que a “direção de sentido” de uma prática pedagógica precisa estar ancorada numa comunicação dialógica que se proponha intencionalmente mediadora nas relações entre os sujeitos dessa educação e a sociedade como um todo, pois o atual contexto desafia cotidianamente os espaços legitimados socialmente como espaços formais de educação. Por sua vez, os Desenhos Animados foram inseridos nos projetos de estágio das acadêmicas com a intenção de tratar de questões que envolvem o currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil de modo a manter diálogo com a realidade social, mas também em respeito à especificidade da educação das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, vale o alerta feito por Kuhlmann Jr. (2005, p. 57) quanto ao equívoco de querer engessar a criança aos moldes da perspectiva preparatória e propedêutica do ensino fundamental:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Cada uma das duplas de acadêmicas desafiou-se a realizar suas proposições do estágio articulando os encontros anteriores junto ao grupo de crianças e novas vivências que estariam situadas nos temas dos projetos. No primeiro recorte, a dupla “Viajantes” (Talita e Catarina) apresenta seu movimento em busca por um filme de animação que possibilitasse a abordagem do tema da viagem ao universo de forma a tratar das questões científicas que surgiam em sua narrativa e, ao mesmo tempo, a explorar e a valorizar a imaginação das crianças. A dupla “Brincantes” (Carolina e Bruna) também procurou estabelecer uma relação com o tema da cultura açoriana de forma a valorizar os momentos de brincadeira e a explorar diversas linguagens. A dupla “Encantadas” (Amanda e Lara) articulou o tema contos de fada criando um enredo no qual os personagens “Princesa Catarina” e “Mensageiro⁷²” incluíam-se às suas proposições de estágio e, de forma lúdica, aguçaram a imaginação das crianças. Por sua vez, a dupla “Interativas” (Fernanda e Sofia) partiu da narrativa do filme de animação sobre os elementos na natureza, tema do projeto, e articulando-o à sua proposição da brincadeira da caça ao tesouro.

Nas DCNEI (2010) o currículo é norteado por dois eixos: as interações e as brincadeiras, nesse sentido, as práticas pedagógicas dos/as professores/as que trabalham com as crianças pequenas devem garantir experiências que:

⁷² Interpretado pela pesquisadora.

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25).

Foram muitas as leituras e conversas sobre a importância de garantir experiências que explorassem diversas linguagens e valorizassem a brincadeira e as interações entre e com as crianças de modo a contribuir para a ampliação de seu repertório de conhecimentos e vivências. As acadêmicas embasaram-se, dentre outras leituras, nas DCNEI (2010) para fundamentar teoricamente suas reflexões nos planejamentos e nos relatórios finais do Estágio Supervisionado. O referido documento foi uma das leituras indicadas pelas disciplinas de Prática de Ensino I e II sobre o qual muito foi discutido ao longo das aulas.

Conforme visto, também as ações da formação educacional incluíram-se no processo, sendo, a inclusão dos Desenhos Animados pensados, em seus projetos, a partir de tais perspectivas, pois concordamos com Pimenta e Lima (2008, p. 67) que a identidade docente é construída ao longo das vivências do curso, sendo o Estágio Curricular uma oportunidade para o contato com o cotidiano da escola e do trabalho do professor:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.

Nessa perspectiva, a formação educacional teve a intenção de contribuir para um processo de sensibilização das acadêmicas quanto aos Desenhos Animados nas práticas socioculturais das crianças contemporâneas, apresentando a Prática Pedagógica Educativa (PPE) como uma possibilidade de criar pontes de diálogo entre a cultura das crianças e as vivências no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, as acadêmicas tiveram acesso aos princípios norteadores da Educomunicação e da PPE por meio de indicação de leituras, de exercícios práticos e, ainda, nas reflexões coletivas realizadas nas rodas de diálogo da formação educacional, bem como nos encontros de planejamento colaborativo e nos próprios acompanhamentos dos seus estágios junto às crianças. Partimos do princípio de que as ideias dicotômicas que ainda povoam as áreas da Educação e da Comunicação estão sendo postas em xeque, uma vez que as mídias são um recorte do processo de apropriação cultural das crianças contemporâneas, apontando-nos a necessidade de potencializarmos o diálogo pedagógico com as mídias. Daí a Educomunicação ser apresentada por Soares (2011, p. 15) como

[...] um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude.

No âmbito da educação, a Educomunicação prevê o estabelecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos entre todos os sujeitos do processo educativo (crianças, adolescentes, jovens, adultos, professores, gestores, demais funcionários, família, a comunidade de entorno, enfim, a sociedade como um todo). Nessa perspectiva, os processos educativos partem de uma comunicação dialógica visando a ampliação de espaços e possibilidades de expressão, favorecendo uma relação mais crítica, ativa e criativa dos sujeitos diante das referências que se tem acesso e promovendo a cidadania. Assim, conforme Soares (2002, p.24) a Educomunicação é um:

[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem.

Martín-Barbero (2011, p. 125) trata do ecossistema comunicativo por dois movimentos: um primeiro, que se dá na relação dos sujeitos com as novas tecnologias e uma

consequente nova experiência cultural, percebida mais facilmente entre os mais jovens e as suas novas sensibilidades; e, um segundo movimento que se dá pelo surgimento de um ambiente educacional de informação e conhecimentos múltiplos, que não se limita mais à escola e ao livro. Para Soares (2011, p. 44), o ecossistema comunicativo é entendido como “uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”.

A partir daí, as acadêmicas foram construindo seu entendimento sobre os Desenhos Animados (e as mídias como um todo) numa perspectiva educomunicativa, assim descrito por elas na entrevista em grupo focal:

“É quando a gente trabalha com a educação e a comunicação juntos.-Então, não é no caso, assim de botar Desenho Animado só em dia de chuva, só nesses momentos assim”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Lara”)

“As tecnologias né? Eu vejo como isso também, como a “Lara” falou, que é a educação juntando a tecnologia”

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Bruna”)

“O cuidado de trabalhar, né? O que ficou bem claro pra gente na formação na sétima fase, foi o cuidado de trabalhar ‘as educomunicações’. Não simplesmente jogando elas de lado (num dia chuvoso tira as crianças do parque e coloca dentro de uma sala com TV). Então, trabalhar com uma perspectiva, com uma introdução, para que não fique perdido. Ficou claro, pra mim, isso”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“Sempre tendo no planejamento, de que forma você vai utilizar, qual o objetivo de usar uma mídia, uma tecnologia junto com a educação. Então, a Educomunicação, como a gente viu, é um casamento da educação com a comunicação. Então, como a “Carolina” falou, é o cuidado de trazer pro planejamento com algum objetivo... E é uma linguagem que eles já conhecem e que dentro da escola, da creche, tem uma outra forma de ser vista, né, de ser abordada...”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Catarina”)

“É dar para as crianças essa possibilidade, né... uma possibilidade diferente, de trabalhar com a mídia e possibilitar essa comunicação diferente com elas”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Amanda”)

“É a educação proporcionar o acesso aos recursos midiáticos, trazer elementos da mídia, da televisão, da internet, dos vídeos... tantos vídeos que tem no YouTube, né?! Procurar trazer essas informações pra criança, para utilizar no nosso trabalho pedagógico, algo para estabelecer um melhor diálogo realmente com as crianças, porque facilita, eles conseguem realmente perceber mais, assim, o que a gente quer. É não negar a tecnologia, mas também não trazer por trazer né? Trazer com um sentido, com um significado...”

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

“Cada vez mais cedo as crianças estão tendo introdução a esse mundo tecnológico, com internet, celular, desenhos, então, nada mais justo que ter uma área que complemente uma a outra e a gente consiga fazer um planejamento dentro da educação infantil”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”).

Em suas falas, as acadêmicas demonstram perceber a Educomunicação como uma forma de possibilitar às crianças o acesso às tecnologias a partir dos possíveis processos de comunicação que podem ser desencadeados quando existe um planejamento intencional e um movimento dialógico dos/as professores/as. Revela-se a importância da escuta e do olhar sensíveis quanto às infâncias, fazendo-os/as exercitar a curiosidade e a pesquisa de novos elementos para fomentar a mediação cultural em suas práticas pedagógicas. Concordamos com Dias (1999, p. 191):

Se queremos contribuir para a formação de sujeitos críticos, é fundamental que esses sujeitos, embora de pouca idade, possam falar e ser ouvidos. É preciso também que haja espaço para a diversidade de opiniões, permitindo desde cedo o convívio com as diferenças. Assim como novas informações alimentam a construção de conhecimentos por parte dos adultos, o mesmo acontece com as crianças, que devem ter o direito de participar de experiências significativas, em que a informação seja aliada de novas interações.

E, de acordo com os trechos dos relatórios das acadêmicas apresentados até aqui, vê-se que é possível propor práticas pedagógicas comprometidas com a construção de conhecimentos na Educação Infantil por meio de vivências comprometidas também com a educação, o cuidado e a valorização do lúdico, isto é, do compromisso com as especificidades das crianças pequenas, sendo o diálogo um ato indispensável para conhecer o Outro e permitir-se descobrir pelo Outro.

Durante a entrevista em grupo focal, surge também a preocupação em planejar práticas que não fossem “mecanizadas” em forma de questionário de pergunta e resposta sobre o assistido, mas num movimento integrando o lúdico e o diálogo com as crianças:

“Que não seja algo que seja feito um interrogatório após o filme (risos) ou, aquela coisa bem puxada já do ensino fundamental, do ensino médio, né? Passa um filme, passa alguma coisa, mas depois puxa um interrogatório bem do que eles compreenderam”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

A fala da acadêmica “Fernanda” apresentada acima, é bastante representativa sobre as abordagens que incluem um filme de modo a apresentar determinado tema, de forma verticalizada, na qual o/a professor/a tem apenas o intuito de interrogar sobre um “conteúdo programático” daquele dia e não a intenção de estabelecer uma ponte de diálogo aberto às curiosidades das crianças. Por isso, as instituições de Educação Infantil precisam assumir plenamente a função sociopolítica e pedagógica determinada nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 17):

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
 Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
 Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
 Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
 Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As DCNEI (2010) demonstram-nos que é preciso garantir uma organicidade de vivências e conhecimentos aos quais as crianças pequenas têm direito ao acesso, ou seja, o caráter não escolarizante das creches e pré-escolas não deve ser confundido com o descompromisso sócio-político-pedagógico destas instituições em relação à sua construção de conhecimento.

“Fernanda”, em sua fala, alerta-nos para a importância de que o vídeo seja entendido e utilizado como linguagem criadora, de autoria e não apenas como explicativo e ilustrativo. Nessa direção, Cerisara (2004, p. 12) fala-nos da luta por uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada no trabalho conjunto com as crianças pequenas, um trabalho que:

[...] apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas – para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a creditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

As falas de Cerisara (2004) e Kuhlmann Jr. (2005) quanto ao entendimento da especificidade das instituições de Educação Infantil encontram eco no alerta feito por Rocha (2001, p.31) de que os conhecimentos e as aprendizagens das crianças fazem parte do universo das creches e pré-escolas o que, no entanto, não deve ser confundido com o desenvolvimento de práticas pedagógicas de caráter escolarizante/conteudista nestes espaços, uma vez que:

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...].

É preciso, pois, que os/as professores/as tenham condições de fomentar vivências que levem as crianças à construção de conhecimentos de forma lúdica e criativa por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas que as instiguem a explorar suas diversas linguagens e formas de expressão. Desta forma, vale destacar a pertinência do pensamento de Rocha (2001, p. 31) sobre o problema que põe-se entre os conhecimentos específicos e, também, às implicações para a formação de professores/as, pois:

Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito.

As funções sócio-político-pedagógicas das creches e pré-escolas apresentam questões que passam pela qualidade da formação dos/as professores/as que trabalham com as crianças pequenas e, de modo igual, pela resposta dos gestores públicos quanto às exigências formativas para atuação de qualidade nas instituições de Educação Infantil e, ainda, quanto ao reconhecimento ou não das demandas das especificidades e contextos socioculturais das crianças pequenas.

No tocante à formação de professores/as diante do contexto contemporâneo repleto de referências midiáticas e de tecnologias digitais, as acadêmicas revelam-nos seu entendimento

quanto aos conhecimentos e recursos a que se tem acesso nas formações e, ainda, a importância do planejamento na inserção do Desenho Animado nas práticas pedagógicas:

“E falta bastante informação, né, a gente está saindo agora da universidade. Mas outras pessoas, professores, estão aí na rede vinte ou trinta anos e não sabem que isso existe, não sabem o quanto de recurso tem essa formação que... não sei se não procuram por não saber, mas falta informação para eles em si. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“A gente agora, tem uma base do que pode ser, eles não têm nenhuma. Então, também não tem como julgar eles de simplesmente colocarem uns vídeos ou não fazerem nada, mas é algo novo também para eles, né. Nossa professora ficou super assustada quando viu as crianças produzindo e depois o resultado que teve. Acho que ela não achou que isso seria possível, porque eles não conhecem também...” (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“Ah, eu acho que os professores têm que ter mais essa formação, tem que conhecer a Educomunicação em si né, que tem esses milhares de formas de trazer, de passar para as crianças, enfim... eu acho que isso tem que ser uma coisa que todo mundo que está se formando, que está nesse processo precisa aprender para melhorar... querendo ou não isso é uma forma de melhorar a educação né, trazendo essas possibilidades”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Bruna”)

“Eu acho também, assim, pela questão de tirar esse estigma, como ela estava falando, de usar o Desenho Animado só para dia de chuva, por exemplo, né?! Usar o Desenho Animado com essa questão de planejar mesmo e ver ele, ter ele como suporte para se aproximar da criança, que é um momento em que você se aproxima da criança, naquele ambiente, naquele espaço da criança, falar a mesma língua dela através do desenho”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Amanda”)

As acadêmicas apresentam-nos questões que envolvem a oferta e a demanda por uma formação na qual tenha-se tempo para que os/as professores/as (desde a formação inicial) vivenciem a articulação entre teoria e prática, o contato direto com as tecnologias, o exercício do planejamento e provoquem a reflexão sobre os processos de comunicação junto às crianças. Falar, pois, sobre a formação de professores/as durante a entrevista do grupo focal desencadeou memórias das acadêmicas, dentre as quais destaca-se o diálogo a seguir:

“Carolina”: *_A gente falando de tudo isso aqui e eu me lembrei de uma vez que eu fui monitora de alfabetização nos anos iniciais... foi a única vez que eu tive contato com anos iniciais, nessa 1ª série. E estava chovendo, a quadra estava encharcada, não era uma quadra coberta. As crianças vieram com tudo, aí tinha a televisão lá em cima, com grade (né, pra não roubarem... escola pública), as crianças na carteira e a professora... Eu lembro do filme: “Lorax: em busca da trífula perdida”. E as crianças sentadinhas na carteira assim... Então, com certeza ela não teve uma formação, não sabia o que... e as crianças assim...*

“Catarina”: *_Era o que tinha no dia...*

“Carolina”: *_Era o que tinha, estava chovendo, não tinha educação física.*

“Fernanda”: *_Provavelmente nem ela viu o filme antes...*

“Carolina”: *_Uma hora, duas horas de filme e as crianças ali... olhando pra cima... com certeza saíram dali morrendo de dor no pescoço, nas pernas, nas costas, porque...*

“Bruna”: *_Nossa... o que uma formação não faz, né? O que conhecimento não faz...*

“Carolina”: *_Com certeza, ela não repetiria isso...*

“Bruna”: *_Se ela soubesse ou até a “Carolina”, se ela soubesse antes disso...*

“Carolina”: *_É, mas... não...*

“Catarina”: *_E a questão de passar num momento certo e de como eles estão né, à disposição, com vontade... como eles assistem, o tempo, faz toda a diferença.*

“Amanda”: *_E já como o desenho faz parte da vida deles, trazer isso para eles ampliarem...*

“Carolina”: *_E de forma prazerosa, né? Principalmente...*

(Trecho da entrevista em grupo focal)

As lembranças de “Carolina” despertaram um processo crítico-reflexivo no grupo de acadêmicas, mais do que isso, demonstrou um movimento de empatia que não culpa a professora trazida no exemplo, mas que ressalta a importância da oferta e da busca por uma formação inicial e/ou continuada que permita mais do que a instrumentalização técnica dos/as professores/as, mas o compromisso de pensar os tempos, os espaços e conhecer os recursos necessários para um planejamento rico em práticas pedagógicas dialógicas junto às crianças. Ou seja, requer mais do que saberes técnicos, pressupõe um processo de sensibilização do/a adulto-professor/a, tal como defende Dias (1999, p.178):

Se a sensibilização das crianças passa por criar oportunidades de ampliação e enriquecimento da expressividade, da curiosidade e da sede de descobertas, o mesmo não podemos dizer em relação aos adultos. Nestes, o caminho da maturidade parece afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador.

No transcorrer da entrevista em grupo focal, as acadêmicas demonstraram-nos um processo de sensibilização sobre seu entendimento quanto as práticas socioculturais das crianças, destacando a presença das mídias e dos Desenhos Animados e, ainda, como entendem a inter-relação entre Educação e Comunicação:

“Cada vez mais cedo as crianças estão tendo introdução a esse mundo tecnológico, com internet, celular, desenhos, então, nada mais justo que ter uma área que complemente uma a outra e a gente consiga fazer um planejamento dentro da educação infantil”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“É dar para as crianças essa possibilidade, né... uma possibilidade diferente, de trabalhar com a mídia e possibilitar essa comunicação diferente com elas”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Amanda”)

“Até pra que eles percebam as coisas que tem ali naquele desenho né?! O som, a linguagem, porque também traz uma contribuição, no caso...”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Lara”)

Dentro do universo midiático com o qual convivemos cotidianamente, os Desenhos Animados são produtos que oferecem elementos capazes de atrair a atenção das crianças e nutrir sua imaginação, sendo integrados por elas às suas brincadeiras, suas fabulações, suas interações, participando da construção de suas culturas próprias. As acadêmicas demonstram-nos, em suas falas, entenderem a relevância da atenção ao processo comunicativo do fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas estejam em sintonia com a infância vivida pelas crianças contemporâneas:

“Acho que é sempre buscar mais elementos, né... Procurar essa ponte de diálogo da mídia com a criança e com a educação em si.

Acho que é mais um complemento.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

“É uma possibilidade a mais para o planejamento. Porque, até então, quando eu e a “Lara”, fomos colocar em prática, pra mim foi bem estranho. A gente não imaginou que que iria sair um trabalho bacana com eles que eram tão pequeninhos.

Eu entendo como uma possibilidade a mais mesmo, para se planejar.

É possibilitar essas diferentes formas de linguagem”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Amanda”)

“Eu entendi a mesma coisa. Foi uma fonte de aproximação que a gente teve das realidades das crianças e, quando a gente, também, aplicou, foi algo que aproximou a gente da criança. Aproximou a gente do nosso trabalho de tá ali fazendo animação, de produzir, então, eu vi isso totalmente como uma aproximação que a gente fez com as crianças dentro dessa prática”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“E é algo diferente também, né... É novo pra eles, então, sendo novo pra eles, vai chamar mais a atenção”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Bruna”)

Em suas falas, percebe-se que as acadêmicas demonstram ter o entendimento de que as mídias podem ser aliadas na construção de diferentes situações de diálogo dos/as adulto-professores/as junto das crianças contemporâneas, sendo necessário, para tanto, que sua intencionalidade não foque numa abordagem do tipo “interrogatório”, mas na possibilidade de

estabelecer uma comunicação dialógica próxima das crianças, conhecendo-as em suas infâncias, em seus interesses e expectativas a partir das referências que dispõem.

Nesse sentido, Barbosa (2007, p. 1065) ressalta a importância de considerar-se a pluralidade das infâncias, já que também são plurais as suas socializações, suas referências, isto é, as “crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea”. Entendemos desta feita, que o Estágio Curricular supervisionado realizado pelas acadêmicas em instituições de Educação Infantil, como proposta curricular do curso de Pedagogia, possibilitou-lhes o contato com as crianças que estão vivendo suas infâncias nos dias de hoje e com as referências que dispõem nesse contexto sociocultural. Conhecer as crianças e suas infâncias requer disposição para pensar em formas de aproximação e diálogo, pois:

Quanto mais conhecemos, mais somos capazes de compreender, aumentamos cada vez mais as teias de entendimento e as possibilidades de interlocução. O conhecimento é sempre provisório. Somos capazes de ir além, sempre buscando novos conhecimentos, estabelecendo novas relações como que nos cerca. (DIAS, 1999, p.187)

Na oportunidade do estágio é possível exercitar essa disposição de ir ao encontro do Outro-criança e com ela interagir para melhor conhecê-la, de modo a desafiar-se a pensar planejamentos de atuação docente a partir desse processo dialógico, em busca de uma melhor articulação aos seus interesses, necessidades e expectativas.

Conforme apresentado no capítulo anterior, o Projeto Político-Pedagógico – PPP (2010) do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC, visava a formação do/a profissional pedagogo/a para atuar ou não na docência. Sua matriz curricular apresentava um núcleo comum de conhecimentos da ciência pedagógica e a proposta de articulação às disciplinas voltadas às habilitações escolhidas pelos/as acadêmicos/as e, ainda, às atividades oferecidas em formato de tópicos especiais. Quanto à formação inicial na Pedagogia, as acadêmicas apresentaram-nos as seguintes reflexões:

“Como foi falado, que eu já ouvi: deveria ser uma disciplina! Deveria ser uma disciplina pra em seis meses a gente estar conhecendo, estar trabalhando, fazendo oficina... Foi passado pra gente de uma forma muito rápida... é uma coisa assim, com certeza a gente quer saber mais, mas não tem tempo... então, deveria ser uma disciplina com muito mais aprofundamento, conhecendo técnica que, querendo ou não, deveria ser na grade obrigatória pra todo mundo sair daqui conhecendo...

A disciplina não supriu a gente... de tudo o que foi passado nas poucas vezes que estivesse com a gente. Deveria ser uma disciplina de uns 6 meses trabalhando com isso, conhecendo essas técnicas, para todo mundo que está se formando agora em educação, saber que também isso é mais um recurso, pro todo mundo, que foi passado pra gente. Com certeza, a gente ficou com o desejo de aprender e ter mais, mas não deu... não foi possível...”

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“Eu penso que cabe um projeto para levar isso para todos os professores para que, de alguma forma, deixarem de passar o Desenho Animado por passar: “Ah, as crianças estão muito agitadas...” Aí vão lá e colocam qualquer vídeo e elas saem dançando, cantando... sem um porquê, sem um objetivo... Então, despertar isso nos professores que já estão lá, talvez até conhecendo, mas o tempo vai passando e não tiveram uma experiência assim rica de conhecer e já aplicar, como nós tivemos e que no nosso planejamento fez toda a diferença: as oficinas, os seminários que nós tivemos... complementou de uma forma que não seria assim. Até talvez, porque a gente poderia levar um filme, mas não seria com esse olhar.

Então, isso é algo que você precisa ampliar”.

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Catarina”)

A acadêmica “Carolina” refere-se à disciplina de Mídias e Educação e as colegas relembram algumas propostas que lá vivenciaram com “tirinhas” que criavam a ilusão de movimento. No entanto destacam o fator-tempo como insuficiente para mais vivências que articulassem teoria e prática, sugerindo que fosse pensado em formas de incluir a Educomunicação como uma disciplina ou projeto no qual os/as acadêmicos de Pedagogia pudessem experienciar a inter-relação entre mídia, tecnologia, educação e comunicação por mais tempo e de forma articulada às reflexões teóricas.

Nesse sentido, vale destacar que o PPP apresenta-nos as ementas das disciplinas⁷³ oferecidas em cada fase do curso. Dentre elas, destacamos as ementas das disciplinas de Prática de Ensino I e II (Estágio Supervisionado) e a ementa de Mídias e Educação (Tópicos especiais): as duas primeiras (cujas ementas são iguais) destacam-se em função de terem sido o *locus* de nossa Pesquisa-Ação e, a segunda, por ter sido a única disciplina citada pelas acadêmicas durante a entrevista de grupo focal além do Estágio Supervisionado:

73 Embora tenhamos adotado uma perspectiva dialógica e dialética nesta pesquisa, destacamos que limitamos nossa aproximação às disciplinas de Prática de Ensino (I e II) e de Mídias e Educação por entendermos serem as que mais aproximam-se da tese em termos de abordagem temática e teórico-metodológica. Todavia, a matriz curricular do Curso de Pedagogia FAED/UDESC, apresenta ainda outras inúmeras disciplinas cujas ementas também apresentam outras possíveis contribuições de pesquisa.

Quadro 08: Ementas Prática de Ensino (I e II) / Mídias e Educação

Prática de Ensino I e II (Estágio Supervisionado)	Mídias e Educação (Tópicos especiais)
Ação docente e teoria pedagógica: a educação como práxis emancipadora. Prática docente na Educação Infantil. A relação ensino e pesquisa na prática educativa formal e/ou não formal	Currículo escolar e os meios de comunicação social. Novos contextos da educação escolar. Informação e conhecimento. A escola e as mídias: equívocos e complementaridade. Educação para a comunicação social. As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar: o computador e a rede eletrônica. O uso didático do vídeo.

Fonte: PPP do Curso de Pedagogia FAED/UDESC (DPED/UDESC, 2010, p. 41e 42)

Ressaltamos que ao destacarmos as disciplinas supracitadas não tivemos a intenção de analisar as disciplinas em si, tampouco entendemos que apenas elas referem-se à articulação teoria e prática ou, ainda, à inclusão de recursos tecnológicos e midiáticos na formação inicial do/a pedagogo/a, mas que são elas as disciplinas que mais diretamente aproximam-se de tais questões e, porque, como já mencionado, foram essas as disciplinas das quais a pesquisadora mais aproximou-se em sua relação com as acadêmicas.

Libâneo (2010, p.30) apresenta a Pedagogia como o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Nesse sentido, considerando a especificidade do curso de Pedagogia, os componentes didático e pedagógico comuns às disciplinas de Prática de Ensino (I e II) e à disciplina de Mídias e Educação compõem, direta ou indiretamente, suas demais disciplinas.

Ao tratar da formação de educadores (especialistas e professores), Candau (2014, p. 13) apresenta a didática como um componente curricular de destaque no “tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica”, sendo seu objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem o qual está sempre presente nas relações humanas. Entendemos que a didática (como ciência e/ou disciplina) na formação de professores/as se dá no fomento de processos contínuos de reflexão sobre a prática a partir de uma articulação teórico-metodológica, situando-se na realidade vivida pelos sujeitos em suas relações entre si e com o mundo, isto é, das expectativas e necessidades que essas relações apontam à Educação em seus diferentes espaços sociais. Desta forma, conforme Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013, p. 158), é preciso não perder de vista que o objeto específico da

didática é “*o ensino como fenômeno complexo, histórica e institucionalmente situado*” (grifo dos autores).

Entendemos que a comunicação integra-se ao nosso processo educativo e das relações sociais que estabelecemos uns com os outros, participando de nossos processos de construção de significados e da nossa constituição como sujeitos desse mundo. Habermas (2012) apresenta-nos o “mundo da vida” como um conceito abstrato que se faz necessário aos sujeitos da prática comunicativa, de modo que estes tenham entendimento em comum sobre o mundo que partilham. Para o autor (2012, p.485), “o agir comunicativo depende de contextos situativos que, de sua parte, representam recortes do mundo da vida concernentes aos participantes da interação”. Ou seja, os espaços coletivos de educação, como as creches e pré-escolas configuram-se como “contextos situativos” dentro dos quais crianças de diversas idades interagem entre si e com os adultos cotidianamente sendo, pois, espaços profícuos para o “agir comunicativo”.

Freire (2015, p. 89) apresenta-nos a educação como “comunicação, como diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”. Para o autor, como seres humanos comunicamo-nos uns com os outros em nossas relações que, por sua vez, se dão mediadas pelo mundo. Por sua vez, Libâneo (2010, p.32) apresenta a educação como associada a

[...] processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para assumir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, *sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação.* (Grifos do autor)

Em cada tempo e espaço, ao trabalho docente de professores/as da Educação Infantil são apresentados novos desafios, mas também podem apresentar novas possibilidades de interação e comunicação para que suas práticas pedagógicas dialoguem com as sensibilidades das crianças conforme o contexto sociocultural por elas vivenciado. Concordamos, pois, com Rocha (2010, p. 18), que a docência da Educação Infantil deve estar imprescindivelmente pautada em situações pedagógicas que tenham como ferramentas:

[...] a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins.

Nesse sentido, a observação e o registro da experiência cotidianamente vivida pelo sujeito-criança no contexto das instituições de Educação Infantil são apontados por Ostetto (2008, p. 13) como atitude vital para reflexão do/a professor/a e sua prática pedagógica. Por isso, cada ação da formação educacional foi pensada tendo como base a criação, a ampliação e/ou o fortalecimento de pontes de diálogo, isto é, de ecossistemas comunicativos dialógicos junto às acadêmicas e de modo a apresentá-las as potencialidades desse “agir comunicativo” também na educação das crianças pequenas.

O Estágio Supervisionado oportuniza uma vivência que integra os conhecimentos próprios das disciplinas do curso e os paradigmas próprios do sujeito a realizar seu estágio com a realidade concreta das instituições educacionais e dos Outros que lá convivem cotidianamente. Isto é, o estágio é um espaço para atuação, pesquisa e reflexão sobre o trabalho docente:

O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente. Nesse processo, a teoria ilumina sua ação, sendo também por esta ressignificada no movimento de ação-reflexão-ação (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 147).

Neste sentido, a proposta de formação educacional a partir dos Desenhos Animados teve a intenção de apresentar subsídios teórico-metodológicos às acadêmicas em sua formação inicial em Pedagogia de modo que, ao vivenciá-las junto às crianças no âmbito de seus estágios supervisionados, pudessem desencadear um processo de reconhecimento da importância de um constante processo de ação-reflexão-ação para o exercício docente na Educação Infantil.

Trata-se de um processo aberto ao diálogo que propõe partir da realidade concreta e, com os sujeitos que dela fazem parte, refletir sobre o que vivem intervir colaborativamente, entendimento defendido também por Kaplún (1998) e Freire (1987, 2006, 2011, 2015), aqui representados como pilares latino-americanos da Educação. Apresentamos a imagem a seguir por entender que ela representa esse processo de ação-reflexão-ação tão significativo para a PPE e a Pesquisa-Ação aqui proposta:

Imagem 25: Processo de ação-reflexão-ação para Kaplún

Fonte: “Uma Pedagogia de la comunicación” – Kaplún (1998, p. 48)

Os trechos apresentados a seguir fazem parte dos relatórios finais do Estágio Supervisionado das acadêmicas e apresentam-nos sua visão quanto à formação educacional realizada na disciplina de Prática de Ensino I e quais as suas motivações para a inclusão dos Desenhos Animados em seus planejamentos do projeto de estágio:

Considerando que uma das principais funções da educação infantil é a ampliação de repertórios, buscamos em nossa prática docente trazer diferentes músicas, vídeos, Desenhos Animados e filmes. A partir de estudos durante o curso, tivemos a oportunidade de refletir sobre o uso das mídias com as crianças pequenas e ao realizar nosso estágio de docência, esta formação se tornou fundamental para as nossas propostas. Passamos a compreender que, além de termos esses recursos para complementar as vivências que iríamos propor. Estes meios faziam com que nossas práticas se aproximassem aos modos que as crianças utilizam para a construção de conhecimentos, tornando assim, nossas propostas mais significativas.
(Relatório de estágio – dupla “Interativas”)

A formação educacional que a Doutoranda Kamila Regina Souza ministrou no semestre passado possibilitou que olhássemos com outros olhos os Desenhos Animados, seja através dos efeitos sonoros, visuais, músicas, ou nos possíveis assuntos que um desenho pode nos trazer. Notamos com mais clareza como as crianças se inserem nos desenhos, filmes, observando isto nos seus desenhos de morarem num castelo, de ser uma princesa, príncipe, ou seu medo do lobo.(Relatório de estágio – dupla “Encantadas”)

Após entrarmos em contato mais intensamente com a Educomunicação, pelas palestras e oficinas ministradas pela doutoranda Kamila na formação educacional, nos sensibilizamos com o assunto e compreendemos a importância de aliarmos os elementos midiáticos com a educação, desde a educação infantil. Afinal a linguagem audiovisual faz parte da vida das crianças pequenas desde muito cedo, então trazer esses elementos de forma significativa para dentro da educação infantil é uma possibilidade de dialogar com os conhecimentos prévios e as culturas de cada criança.

(Relatório de estágio – dupla “Viajantes”)

Esse desejo de realizar uma animação com as crianças da creche, nos aflorou depois de uma oficina de construção de animação em que a Kamila realizou com a nossa turma na 7ª fase na disciplina de Prática de Ensino I, que também nos foram mostrados alguns vídeos (os mesmos que mostramos as crianças), e tivemos que criar um enredo para construir uma animação, e ter essa experiência para um dia nós podermos realizar na prática, e que apesar das dificuldades que nós tivemos para construir uma animação, não deixamos que isso atrapalhasse o nosso desejo, pois a Kamila nos passou a confiança e a certeza de que era possível realizarmos com as crianças, e que a nossa mediação com elas era fundamental e essencial para o resultado dessa vivência. (Relatório de estágio – dupla “Brincantes”)

Por meio dos trechos dos relatórios finais dos estágios, percebe-se que as acadêmicas demonstram seu compromisso com a especificidade das crianças e da docência no contexto da Educação Infantil, preocupando-se em propor vivências que dialogassem com os temas de seus projetos e ampliassem o repertório vivencial (científico, tecnológico e cultural) das crianças em suas diversas linguagens.

De modo igual, percebe-se a sensibilização das acadêmicas em relação às mídias e aos Desenhos Animados, ao considerarem suas narrativas como aliadas na criação de pontes de diálogo junto às crianças e, ainda, o cuidado em planejar ludicamente os tempos e espaços para a proposição dos Desenhos Animados que seriam assistidos e das animações que seriam produzidas com as crianças:

“Amanda”: *“E com relação a exibição do desenho, né, a gente percebeu o como é importante a preparação do espaço. No primeiro dia a gente só planejou: “_Ah, tá! Nesse dia a gente vai exibir o filme”, mas a gente não pensou nada de preparar o espaço. E no segundo dia que a gente exibiu, já foi bem diferente, né. A Kamila ajudou a gente a preparar, fizemos pipoca. Então assim, para as crianças foi bem mais significativo estar naquele ambiente. A gente fez cantinho de brincadeira, porque a gente percebeu que eles veem o filme diferente e como isso era importante de deixar eles à vontade. E até aconteceu muito né, que as professoras sempre tentavam deixar eles paradinhos, quietinhos, olhando o filme...”*

“Lara”: *“É... “_Não te deita”, “_Vem pra cá”... “_Vai sentar!”*

“Amanda”: *“É, a importância de preparar o espaço, botar almofadinha e deixar eles bem à vontade...”*

“Carolina”: *“E como eles se apropriam vendo da forma..., do jeito deles.”*

“Amanda”: *“Exatamente, as vezes a gente achava que eles não estavam prestando atenção porque, como as professoras: “_Como assim, elas vão botar brinquedos na sala e eles vão ver filme? Não vai dar certo!” Mas, eles estavam brincando e de repente eles falavam do filme, eles prestavam bastante atenção. Isso foi, foi um aprendizado.”*

(Trecho da entrevista em grupo focal)

A partir do exercício de fruição proposto como uma das ações da formação educacional, percebeu-se que o sentido de deleite e de prazer ao assistir Desenhos Animados passou a incluir-se como tema das rodas de diálogo com as acadêmicas, reforçando-nos o entendimento de que a fruição configura-se como um possível elemento para uma prática pedagógica relacional e sensível junto às crianças. Segundo Dias (1999, p. 180):

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e à distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós.

Ao escolherem e ao assistirem, as acadêmicas “redescobriram” os Desenhos Animados, vivenciando o prazer da entrega às suas narrativas ao assisti-los e, ainda, o exercício de pensar os elementos que lhes chamavam a atenção na perspectiva da PPE, isto é, como uma possibilidade para a construção de pontes de diálogo.

Tendo as crianças pequenas como foco, as acadêmicas passaram a refletir sobre a importância da fruição e também da intencionalidade ao planejar uma prática pedagógica com os Desenhos Animados. Vejamos, como exemplo, os trechos da entrevista em grupo focal a seguir:

“Fernanda”: *_ A gente tem que cuidar com o nosso lado adulto, ‘a professora’, né? Entender realmente que a criança se sente de modo diferente e faz as coisas de forma diferente... Se elas estão conversando com o outro, deixa elas conversarem, deixa elas deitarem. De tentar se aproximar delas também e não achar um cúmulo ter um cantinho com brinquedos e jogos enquanto está passando o desenho. É mudar essa visão, é essa maturidade mesmo.*

“Catarina”: *_ Vou trazer uma fala da “Talita”, ela disse assim: “Me deu um pânico, porque eu sabia que eles podiam fazer o que quisessem, mas de repente era só uma criança que estava prestando atenção...” Mas, na verdade não... era uma criança que não tinha saído do lugar. As outras estavam ali, andando, brincando e depois voltavam. E enquanto eu estava lá dando pipoca, eles vinham, levantavam, ficavam lá de olho no que estava acontecendo e comentando... Foi diferente assistir depois de tudo o que a gente refletiu e pensou... Nunca estaria daquele jeito, sem as tuas indicações. A gente ficou mais: “não, isso vai acontecer porque é dessa forma que eles reagem, é diferente...”*

“Fernanda”: *_ O que a gente tentou, na verdade, é a questão de não atrapalhar o outro, a gente falou assim: “ah, a gente vai como no cinema... a gente pode conversar com o amigo do lado ou trocar uma ideia ou outra, mas a gente não pode atrapalhar quem está querendo escutar”. Mas, a regras assim de convivência... querendo ou não, se eu estou assistindo a um filme e tem alguém ali correndo e batendo o tempo todo... Acho que esse combinado que a gente fez antes foi bem legal, porque eles não deixaram de conversar, não deixaram de se ver nos personagens “eu sou esse, eu sou aquele...”, mas, sem atrapalhar o grupo né?!
(Trecho da entrevista em grupo focal)*

Durante a formação educacional, conversou-se muito sobre as diferenças entre crianças e adultos ao assistirem aos Desenhos Animados. Pensar sobre como propor uma vivência na Educação Infantil incluindo os Desenhos Animados como aliados midiáticos da prática pedagógica revelou-se bastante provocativo para as acadêmicas, que recordaram-se de sua infância e das vezes em que foram chamadas à atenção por adultos ao assistirem algum programa na TV ou um filme no cinema, sobretudo, quando trata-se de assisti-los no âmbito escolar. O que leva-nos ao alerta de Dias (1999, p. 190):

[...] é tênue a fronteira entre buscar a sensibilização e cair no didatismo. A escola, com o objetivo de tomar a realidade vivenciada pelas crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento, tem incorporado ao currículo da educação infantil conteúdos sobre o indivíduo, a casa, o bairro, a cidade etc., voltando seu interesse para o conhecimento social. A proposta de sensibilização estética, mais do que novos conteúdos a serem abordados, traz para a educação infantil um novo olhar – um olhar sensível, capaz de revelar as múltiplas facetas da realidade que se apresenta.

Destaca-se assim, a reflexão das acadêmicas em cuidarem com o lado “adulto”, de “professora”, de modo a não reproduzirem essa prática que não permite a conversa, a brincadeira e/ou outras interações enquanto as crianças estão assistindo ao filme, ao programa da TV, ao Desenho Animado etc.:

“Catarina”: *Nós tivemos uma situação de um menino que ele sentou na mesa e ele assistiu ao filme ali sentado. Sei lá, não assistiu ao filme inteiro, mas acho que até a metade e, assim, maravilhado... depois ele desceu. E atrapalhou de certa forma algumas crianças, aí, eles foram se ajustando. Mas, sem dúvida, a regra antes, fazer um combinado é essencial.*

“Carolina”: *O filme mais demorado que a gente passou foi esse, foi só de 12 minutos, nem foi muito longo. E foi quando a Kamila falou bem assim: “vamos ter o cuidado de não ficar chamando muito a atenção das crianças... como: “ai fulano, para de conversar, para de andar, circular...”. E a gente viu isso. Eu comentei com as professoras e elas não chamaram a atenção das crianças. Foi uma ou duas vezes que tinha um amigo que estava batendo, puxando um... aí elas tiravam a criança dali, colocavam perto delas e continuavam assistindo ao filme. Acho que assistir a isso com as crianças foi com o propósito mesmo de a gente “se policiar”, de a gente não ficar: “Ai para, aí fica quieto, aí isso ou aquilo...” Foi importante pra gente, porque a gente tinha que visualizar as crianças e que elas olhassem ao filme, mas do jeito delas e nada da gente ficar ali impondo: “Ah, olha pra tela”.*

“Fernanda”: *A gente acaba reproduzindo né, na verdade, o que foi feito com a gente... se a gente não tivesse essa formação, a gente não ficava ali: “Ah, olha pra frente! Shhh”. Na verdade é uma reprodução, querendo ou não, a gente acaba fazendo né?! Quando a gente via desenho e filme na escola, como é que era feito... ou até mesmo no cinema né?! A mãe o tempo todo: “Ah, olha pra frente”, né?! Realmente essa formação foi importante pra gente pensar nessa outra possibilidade de assistir sim a Desenho Animado com as crianças sem ficar...*

“Carolina”: *(complementando a fala de “Fernanda”) ...de não estar só vendo as crianças, mas de a gente ver com elas.*

“Lara”: *É bem nesse sentido, de não ficar policiando na questão do silêncio, do: “Fica quieto!”*

(Trecho da entrevista em grupo focal)

Salgado (2005) afirma em entrevista que, ao assistir TV, a criança assume muito mais do que uma simples postura de telespectador uma vez que elas trazem outros elementos para esse contexto, como os jogos, a brincadeira, a ação e o movimento. Entendemos que nessas situações estão implícitas as construções e reconstruções narrativas dessas crianças incluindo ou não elementos do que está sendo assistido, mas coexistindo.

Percebe-se na conversa a preocupação com a ordem, com o silêncio, com a atenção das crianças enquanto estavam assistindo, mas também suas reflexões e relatos quanto às suas estratégias pedagógicas ao propor combinados com as crianças de modo a permitir sua autonomia e suas interações durante a exibição do filme e, ainda, de respeitar o colega e cuidar para que essa interação não o atrapalhe ou atrapalhe o grupo.

Nesse sentido, os combinados apresentaram-se como uma possibilidade de diálogo importante para as crianças e os/as professores/as que, ao negociarem as regras em parceria, puderam construir uma relação dialógica, respeitosa e colaborativa no e entre o grupo e com as professoras do grupo. Durante a entrevista, também apareceram reflexões sobre o que havíamos estudado e conversado durante a formação educacional e sobre como perceberam a concretização da proposta de assistir Desenhos Animados com as crianças:

“O vídeo trazia uma problemática, que era uma pérola que tinha sido roubada e como passava por pontos turísticos que a gente já havia mostrado nas imagens, então elas se colocaram dentro daquele desenho. “_Ah, eu já fui nessa árvore, já fui nessa figueira” ... “_ Ah, essa praia, eu também já fui” ... Então, foi trazida em forma de desenho, mas que eles conhecem também aquilo que a gente trouxe para eles. Então, é interessante tanto para gente quanto para as crianças.

Daí eles se viram lá, naquela problemática, tanto que tivemos que passar duas vezes, então foi bem interessante o vídeo que você nos aconselhou a passar, por que ele trazia os elementos que as crianças já conheciam, então eles podiam se reportar para dentro daquele desenho. “_Ah, eu também já fui aí”, “_Já conheço, “_ Já vi”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

“Eu acho que na verdade a gente, eu pelo menos, a gente pelo menos, viu que tudo isso tem uma função, né... Não é simplesmente fazer por fazer, dar por dar, então acho que isso ajudou a gente ver, a enxergar isso. Que tem um propósito além de transmitir no caso um Desenho Animado. Que a gente não vá passar qualquer coisa para as crianças só para matar tempo. É bem isso o que gente falou lá no começo... Que a gente não imaginava que iam além disso...”

(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Bruna”)

Ainda sobre a questão da exibição dos Desenhos Animados durante o Estágio Supervisionado com as crianças, as falas acima, extraídas da entrevista em grupo focal mostram-nos que as rodas de diálogo realizadas ao longo da formação educacional e as orientações do planejamento colaborativo do projeto, articularam-se às reflexões das vivências junto das crianças.

Desse processo dialético, percebe-se o reconhecimento das fabulações das crianças enquanto assistem Desenhos Animados e como procuram elementos de identificação nas suas narrativas, abrindo possibilidades para reconstruí-las ao seu modo. Nessa direção, Salgado, Pereira e Souza (2006, p. 165) falam-nos sobre a participação das mídias na cultura lúdica:

A cultura lúdica infantil, nos dias de hoje, se apresenta como um espaço social aberto à realização de histórias, brincadeiras e jogos, em que as crianças estão construindo conhecimentos, valores e identidades a partir de constantes diálogos com a cultura midiática global. É cada vez mais evidente o significado que a mídia tem assumido na configuração do repertório imaginativo das crianças ao oferecer-lhes referências simbólicas, narrativas e valores estéticos, que compõem o enredo de suas fabulações, as identidades dos personagens.

Por tudo o que vimos quanto às especificidades das crianças pequenas e das funções sócio-político-pedagógicas das creches e pré-escolas, as falas das autoras apontam-nos possibilidades de pensarmos em formas de criar pontes de diálogo com as crianças a partir dos elementos de sua cultura lúdica, o que requer dos/as professores/as um movimento de aproximação dialógica com as crianças:

“No caso, nós trouxemos um filme... eles devem ter assistido milhares de filmes. Então, como que a gente trouxe esse filme depois de tudo o que nós aprendemos e aprofundamos com você? Diferente, porque aí pensamos, planejamos a sala, “como vai ser?”, “como vai ser projetado?”, “na televisão?”, “e que tal se for num telão?” ... Então, pensar nessas outras opções, isso fez refletir. Acho que todo o entendimento da Educomunicação, de como trabalhar isso, mudou todo o nosso planejamento. O que a gente ia fazer com o filme, foi tudo muito diferente, muuuuito melhor”. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Catarina”)

“E essa questão também de pensar o espaço, pensar... a gente botou pipoca e tal... pensar também que não é só querer transmitir... “ah não, quero que eles entendam tudo o que tão falando ali, vamos ficar ligado, vamos entender cada conceito que o filme traz”, né?! Tem essa questão da fruição mesmo para as crianças, né... não levar aquilo como algo que elas têm que ficar ali, presas, assistindo, acho que isso é que a gente aprendeu bastante contigo, também. (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

O que as acadêmicas revelam-nos é seu olhar do entrecruzamento das ações da formação educacional e das vivências na realidade concreta das instituições de Educação Infantil na qual estagiaram. Nesse sentido, falam de seu entendimento de Educomunicação e sobre seu compromisso com a educação das crianças pequenas, colocando em prática os planejamentos intencionalmente pensados em seus projetos de estágio para a vivência do lúdico enquanto as crianças assistiam ao Desenho Animado. Suas falas revelam certo estranhamento das professoras do grupo ao verem-nas propondo uma organização diferente da sala onde o filme seria exibido, incluindo cantos com brinquedos variados, iluminação diminuída, pipoca, almofadas e, sobretudo, uma postura pedagógica pautada no diálogo anterior dos combinados.

O estágio e a Pesquisa-Ação permitiram-nos – às acadêmicas e suas orientadoras, às professoras da creche e à pesquisadora, também estagiária – observar, pensar, pesquisar, planejar e colocar em prática a proposta de assistir Desenho Animado no contexto formal da Educação Infantil, sob a perspectiva da PPE. Como Pimenta e Lima (2008) p.114, entendemos que o estágio pode possibilitar a “formação contínua para os professores formadores” ou, como vimos, a formação compartilhada:

[...] a pesquisa é componente essencial das práticas do estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio.

Vivenciamos, junto daquelas crianças, suas professoras, as acadêmicas e suas orientadoras, o que Freire (2006, p. 93) chama de “autoridade coerentemente democrática”: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais leve quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr

risco”. Ao permitirem-se correr o “risco” do diálogo com as crianças, foi possível pensar em formas de possibilitar o enfrentamento de um outro “risco”: uma prática pedagógica relacional, incluindo a exibição do Desenho Animado em um espaço compartilhado com brinquedos e aberto, também, a brincadeiras.

Desse “risco” emergiram novas experiências e novas possibilidades pedagógicas que permitam interações e brincadeiras com e entre as crianças, a negociação de regras em respeito a si, ao outro e ao grupo e a ampliação do repertório em termos de conhecimento e de vivência lúdica por meio do Desenho Animado. Daí vale ressaltar o que também consta na fala das acadêmicas: a importância do planejamento como instrumento orientador do trabalho docente tal como entende Ostetto (2000, p. 177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma. Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Com isso, entendemos que, mais do que a utilização das tecnologias e mídias na educação, é preciso atenção às relações humanas e aos processos de comunicação envolvidos. Para Tardif e Lessard (2005, p. 08), a docência, como “forma particular de trabalho sobre o humano” pressupõe que o trabalhador interaja junto ao outro humano que é seu “objeto”. Por ressaltamos a importância de que os/as profissionais da Educação Infantil estejam sensíveis às manifestações socioculturais das crianças, o que está exposto, inclusive, nas determinações das DCNEI (2010) e para o DCNCP (2006), curso este, privilegiado em termos de formação de professores/as para atuação em instituições coletivas de educação das crianças pequenas, como as creches e pré-escolas.

Das ações da formação educacional, a proposta de animação em *stop motion* foi a que demonstrou-se mais desafiadora para as acadêmicas:

“Durante a formação, confesso que a minha cabeça começa assim, né... meio a ferver. Nossa a gente tem que fazer isso? A gente tem que trazer... Porque você ia trazendo algumas informações e aí a gente conseguia pensar isso lááá com as crianças. A questão de que nós fizemos uma animação. Então, achei que era uma coisa que assim, inatingível, é algo muito difícil. Isso aí, sei lá... de quantos dias? Meses? E você, de uma forma muito simples, muito prática, mostrou que “Olha como é fácil! Olha como as crianças fazem”.
(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Catarina”)

O estranhamento das acadêmicas chamou-nos a atenção para a importância do encorajamento em experiências práticas envolvendo a criação. A possibilidade de criação e expressão a partir da linguagem audiovisual desafiou-as especialmente:

“Carolina”:_ *Uma das primeiras coisas que eu penso quando eu tiver uma turma, no ano que vem, não sei... É de ficar o ano inteiro com elas! Produzir um curta metragem, tem um ano para fazer. Então é um dos meus principais desejos para o ano quando tiver uma turma, com eu assumir uma turma, com certeza é fazer o que gostaria de ter feito com eles. Sei lá, um filmezinho, um curta, uma animação. Então... a gente sai com mais desejo ainda, na verdade, foi o primeiro passo agora a gente sai com mais vontade de fazer, de testar, de pôr em prática tudo que a gente aprendeu na formação que foi muito importante.*

“Bruna”:_ *Ai... eu primeiro achei: “Meu Deus...”*

“Lara”:_ *“... Não vai sair nada!”*

(Risos)

“Bruna”:_ *Não... O que pegou foram as músicas, né?! É que tinham umas músicas, a letra: “Meu Deus, como é que a gente vai fazer isso?” A gente pegou ainda, a “Aquarela”, a maior música que existia. Mas, no fim, saiu né?*

“Carolina”:_ *Saiu uma estrofe, mas saiu! Mas, como foi algo novo, eu pelo menos, nunca tinha feito isso, nunca tinha visto o bastidor disso, os bastidores de animação, né?! Então, eu estava super ansiosa pra gente fazer, para produzir, para ter as fotos e depois ver aquilo tudo. Como não teve ela feita, mas só de ver as fotinhos ali passando bem rapidinho já deu pra: “Nossa! Foi a gente que fez! Que legal!”*

“Bruna”:_ *Eu vou falar pra vocês que eu não fazia ideia que isso existia... não sabia... Pra mim, essas coisas de animação, sabe o que que era? Pegar um monte de folhas de fazer desenho e ir passando as folhas rapidinho.*

(Risos)

“Lara”:_ *Pra mim também!*

“Catarina”:_ *Eu confesso que eu fiquei encantada! O “Minhocas”, acho que foi daqui de Florianópolis, né?! Então... “Como é que a gente vai fazer uma animação... aquilo... sei lá quantos anos eles...” E a Kamila trouxe a possibilidade de fazer uma coisa simples, e poder fazer uma armação ali de cano e uma máquina fotográfica que não precisava ser profissional...*

“Fernanda”:_ *A gente fez até na mesa, né?! A gente não tinha a armação **(Risos)***

“Catarina”:_ *Então, eu fiquei encantada... eu saí daqui assim: “Nossa!” Eu acho que, talvez, não vou te dizer com toda a certeza, mas, uma das experiências mais significativas pra mim, na universidade, foi a animação.*

“Bruna”:_ *Tão bom que a gente quis colocar em prática! **(Risos)***

(Risos)

“Carolina”:_ *Foi algo que foi comentado e que a gente testou na hora! Não foi algo que... não foi uma teoria que a gente viu e foi deixado passar. Então, a gente teve a teoria e tivemos a oportunidade de fazer aquilo na prática e... Nossa! Foi encantador! E fazer com as crianças também foi a mesma coisa... a gente queria mostrar pra elas que elas também iam conseguir fazer.*

“Catarina”:_ *Além do que... trabalhar, fazer tudo isso, você também está trabalhando a equipe, colaboração, com as crianças que muitas vezes é difícil. E quando eles veem que o trabalho está acontecendo, cada um vai fazer um, cada um vai fazer um boneco outro vai fazer o cenário... Então, foram possibilidades assim que... ai, tudo foi se abrindo... Eu, nossa! Eu fiquei encantada, encantada...*

“Carolina”:_ *... a divisão de tarefas...*

“Fernanda”:_ *Quando a gente começou a fazer, eu olhava aquilo e: “Gente... isso não vai dar certo!” **(Risos)** “Eu não estou entendendo como é que isso vai andar”. Aí a gente baixou as fotos e a Kamila foi salvar e começou a passar rapidinho pra gente ver... A gente ficou tão encantada... imagina para as crianças né, que vocês fizeram com elas... Imagina o encantamento que surgiu, né... se pra gente que é adulto, a gente está ali: “Meu Deus! A gente que fez isso!!” Foi muito legal!*

“Catarina”:_ *E a possibilidade de colocar voz, como vocês fizeram...*

(Trecho da entrevista em grupo focal)

O empolgado trecho da entrevista apresentado acima, mostra o processo de estranhamento, ao encorajamento e ao encantamento que a atividade criativa possibilitou às acadêmicas. Na ocasião do estágio de docência de doutorado da pesquisadora, foram

Dedicamos uma semana do estágio para abordar essa vivência com as crianças. Antes de iniciar a produção dessa animação, para inteirar as crianças com o tema, levamos elas para a sala multiuso onde mostramos dois vídeos, também de animação realizado por crianças[...] Após vermos os vídeos, paramos para analisar as características deles: “como era feito?”, “quem estava fazendo?”, “de que eram feitos os cenários?”, “e os personagens?”. As crianças muito envolvidas com aquilo que trouxemos para elas logo foram nos respondendo que eram crianças que estavam fazendo, e que o cenário e os personagens ora era feito com massinhas de modelar, ora com desenhos, e também apareciam os dois ao mesmo tempo. [...] lançamos o convite para a turma: vamos fazer uma animação do grupo?! No momento, todos aceitaram, disseram que sim, e estavam ansiosos para já começar a fazer. Para isto, precisávamos de uma história para dar vida e ter a animação. [...] A história que as crianças criaram tinha um enredo muito rico, elas conseguiram trazer elementos que estavam conhecendo (história dos Açores) e também com aquilo que fazem parte do cotidiano delas: as mídias (batmam). [...] Depois, dissemos que começaríamos a fazer a produção, e nesse momento, também explicamos para as crianças como seria feito, e a participação delas nesses momentos. Com a estrutura montada na sala, em pequenos grupos, uma criança batia a foto, e a outra mexia nos elementos do cenário, para depois criar os movimentos. [...] Chegando na sala referência, utilizamos a massinha de modelar caseira que foi feita junto com as crianças para criar os personagens. Foi um momento muito agitado, e nós, estávamos também por ser a primeira vez que iríamos fazer uma animação, era uma primeira experiência para todos. As crianças não conseguiram se organizar para fazer os personagens, decidir o que cada uma iria fazer, entramos com uma lista e dividindo as tarefas de cada criança. [...] Este segundo dia também foi muito corrido, as crianças estavam envolvidas, e também tínhamos que conciliar as outras crianças que não tinham criado os personagens/cenário para participar da produção, e com mais crianças na sala, a agitação, fez com que dispersasse quem estava no comando da produção das fotos também. Tínhamos que correr contra o tempo, pois ainda faltava uma boa parte da história, e naquela manhã teria uma apresentação das professoras da creche para as crianças de um teatro. Decidimos parar a produção por alguns minutos para também participar do teatro, além do mais não queríamos esgotar e saturar as crianças, não “forçando” para que terminássemos o mais rápido possível. [...] No terceiro e último dia da semana nos dedicamos para gravar os áudios com as vozes das crianças para contar a história juntamente com as fotos. Como para produzir com todas as crianças já tinha sido um desafio, para nos organizarmos melhor, optamos para gravar as vozes somente três crianças, escolhidas aleatoriamente, porém que tivesse participado da produção. (Relatório de estágio – dupla “Brincantes”)

Cada uma das etapas precisou ser articulada ao dinamismo do tempo e à rotina diária das crianças na instituição de Educação Infantil:

[...] Colocamos a música a Linda Rosa Juvenil para que as crianças pudessem dançar, cantar, se expressar da maneira que quisessem. Neste momento, as crianças pularam, cantaram, bateram palmas, fizeram gestos com a música. Após este momento de conhecer a música iniciamos uma conversa com as crianças para explicar o que iríamos propor a partir daquele momento, iniciamos explicando que iríamos fazer uma animação e para a animação iríamos inicialmente construir um cenário e posteriormente tirar fotos do material... Perguntamos a elas quais personagens tinham na música. Eles disseram uma bruxa má, um rei, um castelo. A partir daí, solicitamos que em pequenos grupos eles construíssem os personagens e o cenário com diversos materiais, falamos que era para ser feito uma mágica (animação) em pequenos grupos, as crianças pareciam não entender nosso objetivo e queriam brincar com os materiais que disponibilizamos anteriormente. O trabalho nesta etapa foi um pouco difícil mais por fim deu tudo certo e conseguimos concluir a produção do cenário para o próximo dia continuarmos a produção da animação, juntamente com o auxílio da Doutoranda Kamila Regina Souza. [...] Após esta brincadeira sentamos na rodinha para explicarmos com detalhamentos como seria nossa brincadeira a seguir: construção da Animação. Explicamos então que eles novamente iriam mexer na câmera fotográfica, uma das crianças comentou que gostou de mexer na câmera no dia que tirou foto dos amigos e que ficou contente que iriam tirar fotos novamente. Falamos dos combinados e explicamos através de um exemplo o que é uma animação e que faríamos uma. Neste dia tinham apenas 8 crianças sentadas no tapete e com a ajuda da Kamila, fizemos uma demonstração do que seria uma animação, foi utilizado como exemplo um dinossauro e um castelo sendo que o dinossauro teria que chegar até um castelo. Foram tiradas várias fotos e posteriormente descarregadas no computador e assim poder demonstrar com mais clareza para as crianças como seria o resultado final. E eles diziam então que iríamos fazer uma mágica, as crianças adoraram e queriam ver várias vezes o teste da animação. – “ Quando o dinossauro chegar ao castelo ele vai comer. Disse uma das crianças.” – “ Eu quero ver mais o dinossauro. Disse Gregório*(nome fictício).” Apesar da dificuldade deles perceberem nosso objetivo, eles ficaram interessados em manusear os personagens, cenário a partir do momento que viram a animação do dinossauro chegando ao castelo pronto. Já nosso desafio foi mediar todo processo para que as crianças entendessem o que precisavam fazer, se tornassem protagonistas do processo. A seguir, em duplas, enquanto uns faziam a animação, outros brincavam de lego. Foi muito divertido, porém, não conseguimos terminar a animação neste dia porque as crianças demonstraram cansaço, entretanto o momento em que participaram da elaboração da animação demonstraram-se muito curiosos com tudo que estavam vendo e fazendo. [...] As crianças estavam envolvidas com o processo de fazer animação, mas na gravação da música precisamos fazer gestos para que as crianças cantassem alto, o quanto pudessem. Quando ouviram a gravação as crianças ficaram contentes. Os demais recortariam papéis de revistas para fazer uma colagem num príncipe e numa princesa desenhada num cartaz. Fazendo a animação ao som da música A Linda Rosa Juvenil algumas crianças dançaram e cantaram. Depois houve na creche a inauguração da casa no parque, as crianças foram eufóricas para lá, foi um momento bastante feliz para as crianças.

(Relatório de estágio – dupla “Encantadas”)

Os trechos dos relatórios das duplas “Brincantes” e “Encantadas” demonstram o movimento e a dinâmica que passa-se no cotidiano das creches e pré-escolas. São inúmeras vivências que acontecem em cada rotina dentro do grupo de crianças e dentro da instituição como um todo. Nesse sentido vale um maior entendimento do que representa o cotidiano no contexto da Educação Infantil, assim explicado por Barbosa (2006, p. 37):

[...] cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado [...] é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano.

Em meio a todo o dinamismo das rotinas diárias integravam-se os projetos de estágio das acadêmicas, as quais puderam contar com a participação da pesquisadora para a realização e adaptação de cada momento planejado no projeto no que refere-se à produção da animação com as crianças. Por sua vez, a rotina é entendida como uma categoria pedagógico por Barbosa (2006, p.37) que, assim reforça sua importância na Educação Infantil:

[...] é através da rotina que o professor organiza, delimita e direciona a liberdade para que ocorra a construção e a produção do conhecimento e na Educação infantil uma rotina ideal gira em torno das necessidades biológicas das crianças e assim as atividades desenvolvidas devem ter intenções educativas e serem definidas em função delas. Dessa maneira a rotina ajudara a organizar o cotidiano escolar, sem precisar ser repetitiva.

Destarte, a produção das animações levou em média 03 dias de estágio, os quais duravam uma manhã cada. Para tanto, as acadêmicas, suas orientadoras e a pesquisadora buscaram desde o planejamento viabilizar a realização de cada uma das etapas (elaboração da narrativa; construção do roteiro e do cenário; escolha de personagens; captação e edição de som e imagens) da produção da animação em *stop motion* com as crianças, considerando-as as particularidades das suas rotinas no contexto da creche.

Considerando que as crianças não liam e nem escreviam, foram planejadas propostas colaborativas de construção das narrativas, as quais eram escritas pelas acadêmicas e, depois, gravadas colaborativamente em áudio, num processo de memorização de pequenas frases pelas crianças:

“Pra gente, ainda mais gratificante ainda é que além delas construírem um enredo, elas produziram, elas assistiram depois, então... nossa, não teve... acho que um ponto alto do nosso estágio tanto pra gente (pra mim, pelo menos), como para as crianças acho que foi essa semana que eles, assim, “eu fiz”, não foi a gente que deu isso pra eles, foi “eu fiz” eles estão ali assistindo, eles ficaram vendo, eles se viam. Teve até a pergunta: “Ah, eu não tô aparecendo, eu não tô ali”. Mas, eu tenho certeza que ele entendeu também e ficou super feliz com o resultado que ele contribuiu a dar. Então foi muito prazeroso, muito gratificante. Muito legal! (Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Carolina”)

A descoberta do sabor da autoria sentido pelas acadêmicas na ocasião da oficina de animação da formação educacional, agora era percebido por elas ao oportunizarem que as crianças produzissem sua própria narrativa e a representassem por meio de uma linguagem audiovisual, em formato de “Desenho Animado” também produzido por elas. Abaixo

encontra-se a narrativa elaborada pelas crianças com a mediação da dupla de acadêmicas “Brincantes”:

Os Bruxos Assombrados

Era uma vez o João, que era um bruxo do mal, que tinha um irmão, chamado Batman, só que ele era um bruxo do bem, e eles viajaram para bem longe, lá para a Ilha dos Açores para procurar moedas. Mas no meio do caminho, eles ficaram com fome e pararam para comer uma fruta. E eles encontraram uma maçã envenenada caída no chão, e o João desmaiou, porque o Batman era mais esperto que ele, e o

Batman ligou para a ambulância.

- Vem aqui salvar o meu irmão!

E quando a ambulância chegou, abriram a barriga do João, e tirou a maçã, e junto todo o seu poder do mal de bruxo, e virou um bruxo do bem. Depois, eles continuaram indo para a Ilha, pegaram as moedas na rua, e ficaram ricos. Compraram uma mansão assombrada. Com várias criaturas assustadoras dentro dela, mas que eram do bem. Eles viveram se divertindo dentro da casa, tomaram chocolate quente e viveram felizes para sempre.

(Relatório de estágio da dupla de acadêmicas “Brincantes”)

Ter experienciado essa possibilidade junto às acadêmicas reforçou-nos o entendimento de que é possível planejar a produção de animação com as crianças no contexto da Educação Infantil, desde que intencionalmente planejado e para que seja, também, uma vivência estética e lúdica e que permita às crianças identificarem-se como autores individuais e como autores no coletivo:

Imagem 26: Socialização: Animações “A linda Rosa Juvenil” e “Os Bruxos Assombrados”



(Fonte: Relatórios de estágio - dupla de acadêmicas “Encantadas” / dupla “Brincantes”)

As crianças participaram de cada um dos momentos da animação, sendo a etapa de edição a que menor proporcionou tal contato em função do tempo que seria necessário para oportunizar às crianças a exploração do programa de edição bem como a própria explicação de seu funcionamento, o que foi agravado em função de ser a última etapa de produção e por ter sido realizada em uma das últimas rotinas de estágio das acadêmicas. Ainda assim, as acadêmicas e a pesquisadora preocuparam-se em disponibilizar o computador para as crianças durante o processo de “teste de câmera e movimento”, isto é, um procedimento de teste que a

pesquisadora criou para possibilitar o entendimento da ilusão de movimento em poucas imagens, o que evidenciou-se como uma forma de materializar o abstrato junto às crianças:

“Catarina”: *– Mas, de repente não dá certo na primeira... é uma forma também de trabalhar isso com as crianças (todas concordam): o que será que não aconteceu como era planejado? Replaneja, faz de novo... É um caminho também.*

“Carolina”: *E como a gente não entendeu também como teria o movimento, as crianças também não entendiam: “como que isso daqui vai andar?” Mas, a Kamila passou rapidinho as fotos ali pro computador e, em quatro fotos, a gente já colocou rapidinho e elas já começaram a imaginar como seria o final. Aí a gente falou que a gente podia fazer uma mágica com o computador para deixar ela pronta.*

“Catarina”: *– Vocês chegaram a passar um pedacinho pra eles? Ah... Sim...*

“Carolina”: *– Um pedacinho, umas 4 ou 5 fotos bem rapidinho no primeiro dia.*

“Lara”: *– Foi o teste...*

“Carolina”: *– Então, nossa... se a gente já ficou encantada, imagina as crianças produzindo e depois vendo o resultado... Nossa, a do “Tomatinho vermelho”... (risos) Eu assistindo estava assim: “Olha! Que legal!” (risos)*

(Trecho da entrevista em grupo focal)

Outra questão que merece destaque é o cuidado necessário para não mecanizar a proposta de produção, engessando-a aos moldes conteudistas. Nesse sentido, junto às acadêmicas percebemos a necessidade de que as propostas de produção de animação com as crianças sejam planejadas com materiais diversificados e de longa duração (a massinha de modelar caseira mostrou-se muito precível para os elementos fixos da narrativa), já que é necessário prever um número de dias compatíveis com um processo de produção significativo em termos de vivência lúdica, criativa e estática entre e com as crianças, isto é, que não seja realizado de forma apressada e/ou mecanizada. Abaixo encontra-se a cantiga popular que inspirou a animação “A linda rosa juvenil” do grupo de crianças junto à dupla de acadêmicas “Encantadas”:

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil.

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar.

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar.

E um dia veio a bruxa má, muito má, muito má.

E um dia veio a bruxa má, muito má, muito má.

Que adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim.

Que adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim.

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor.

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor.

E o tempo passou a correr, a correr, a correr.

E o tempo passou a correr, a correr, a correr.

E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei.

E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei.

Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim.

Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim.

E os dois puseram-se a dançar, a dançar, a dançar.

E os dois puseram-se a dançar, a dançar, a dançar.

E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei.

E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei.

(Fonte: Autoria desconhecida)

Evidencia-se mais uma vez a importância de uma docência pautada em um planejamento comprometido com a especificidades das crianças pequenas e das instituições de Educação Infantil da qual fazem parte, procurando pensar intencionalmente em abordagens que permitam uma vivência criativa, estética e participativa com e entre as crianças. Fazemos, pois, eco às palavras de Ostetto (2000, p. 198):

O planejamento compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo. O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é o ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças.

Entendemos que a proposta de produção de animação com as crianças pequenas precisa ser considerada, tal como todas as demais propostas pedagógicas, de modo a garantir o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade comprometida com os princípios do educar e do cuidar, e com os eixos curriculares que fazem parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil, previsto nas DCNEI (2010): as brincadeiras e as interações.

As animações produzidas com as crianças, assim como também aconteceu com as acadêmicas, demonstram-nos que a criação colaborativa da narrativa, a negociação de quem vai fazer as fotografias, quem vai cuidar dos cenários, quem vai mexer os personagens, bem como as trocas/revezamento desses papéis em cada uma das etapas da produção, configuram-se como formas de vivenciar a imaginação, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no ato de autoria. Ao tratar sobre a questão da educação estética Vigotski (2004, p. 361) entende o conto de fadas e a brincadeira como educadores estéticos naturais da criança, e explica:

Na brincadeira a criança sempre forma criativamente a realidade. Em suas mãos pessoas e objetos assumem facilmente um novo sentido. Uma cadeira não representa simplesmente um trem, um cavalo, uma casa, mas como tal participa de fato da brincadeira. Essa transformação da realidade da brincadeira sempre é orientada pelas demandas emocionais da criança.

Imagem 27: Animações “A Linda Rosa Juvenil⁷⁴” e “Os Bruxos Assombrados⁷⁵”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Nesse sentido, as acadêmicas demonstraram perceber que a proposta de produção da animação revelou às crianças, também, ser uma forma de brincadeira a partir da qual eles criavam suas histórias, representando-as com diferentes brinquedos e materiais, utilizando a câmera fotográfica, mexendo no computador para ver o movimento das fotos, gravando suas vozes no gravador, vendo-se como produtores:

“Lara”: _ Foi legal também que eles não brincaram assim por brincar, tinha um por quê eles estarem brincando daquilo... achei bem legal!

“Carolina”: Eles levaram esse processo como uma brincadeira, né. Que é o que tem que ter... É a essência de todas as nossas atividades, das nossas vivências era aprender a essência da brincadeira mesmo nesses momentos “sérios” de a gente produzir.

(Trecho da entrevista em grupo focal)

Para Sarmiento (2004), quatro são os eixos que estruturam as culturas da infância: a interatividade, na qual a cultura de pares é a responsável pela apropriação, reinvenção e reprodução do mundo no qual a criança está inserida; a ludicidade, no qual o brincar é, para a criança, uma atividade social seriamente significativa; a fantasia do real, na qual a criança atribui significados às coisas; e a reiteração, na qual a criança vive sob um tempo capaz de se reiniciar e repetir.

Segundo Benjamin (1994, p.252), a brincadeira da criança tem sua essência na repetição, no brincar de novo, e mais uma vez e, porque regida em sua totalidade pela “lei da repetição”, a brincadeira é onde a criança vive, se expressa e se comunica em suas inúmeras dimensões, representa, recria e recomeça, o quão intensamente quiser, as suas experiências.

⁷⁴ A versão da animação “A linda rosa juvenil” para divulgação científica encontra-se disponível em <https://youtu.be/VYWzqWPw2Pg>

⁷⁵ A versão da animação “Os bruxos assombrados” para divulgação científica encontra-se disponível em <https://youtu.be/vzMQR1cIsZw>

Vivências que, como o exercício de fruição e a produção de animação em *stop motion* mostram-se possíveis de serem planejadas e realizadas no contexto da Educação Infantil sobretudo considerando as possibilidades que abrem para a brincadeira, para tanto, importa que entendamos a importância de que acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas também vivenciem situações desafiadoras, criativas e instigantes em sua formação.

Já dizia Freire (2006, p. 136): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Por isso, ao propormos o exercício do memorial descritivo às acadêmicas visamos provocar um movimento de sensibilização às culturas infantis contemporâneas, pois entendemos que no reencontro com sua própria infância, o/a adulto-professor/a tem a oportunidade de ver o outro-criança e reconhecê-lo em sua infância.

O exercício de olhar para si, num reencontro com a “sua criança” é, conforme Ostetto (2008, p. 129), importante para que o professor, em sua formação, possa acolher o outro num exercício de alteridade. Entendemos, pois, que esse reencontro consigo “criança” requer do/a professor/a da Educação Infantil um exercício pessoal e cotidiano, mas que também depende de uma vivência acadêmica que possibilite um processo reflexivo no caminho de uma sensibilização às crianças e suas infâncias nos diferentes momentos históricos.

Ao exercitarem a curiosidade, a criatividade, a autoria de forma colaborativa e dialógica, os/as acadêmicos/as podem ampliar seus repertórios vivenciais e de conhecimentos, podem exercitar sua sensibilidade e encoraja-se a pensar, também, em propostas que promovam uma docência pautada no diálogo junto aos sujeitos-criança, vivências que permitam o autoconhecimento e o conhecimento do outro, em sua alteridade. Conforme Dias (2004, p. 93):

A atenção do professor em ambientes de Educação Infantil, considerando a constituição do sujeito, deve estar voltada, no pólo social, para as necessidades e interesses que são próprias do contexto sócio-cultural no qual a criança está inserida (entendendo-se esse contexto não apenas enquanto a estrutura social que configura a vida da criança na família, na comunidade, nas relações que ela vivencia fora da instituição educacional, mas também o interior do grupo com o qual a criança convive na creche ou pré-escola, e especialmente a natureza e o conteúdo das interações estabelecidas neste grupo) e no pólo biológico, para o atendimento às especificidades de desenvolvimento da criança, considerando as peculiaridades de cada faixa etária e as características propriamente infantis.

Dando atenção especial às crianças, Bronfenbrenner (2011, p. 176), entende o desenvolvimento humano numa perspectiva interdisciplinar de ambientes ecológicos cujos sistemas são assim apresentados:

O *microsistema* é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais, e *contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistema de crenças*.

O *mesosistema* compreende as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, os quais contêm a pessoa em desenvolvimento (p. ex., as relações entre a casa e a escola, a escola e local de trabalho). Em outras palavras, o *mesosistema* é um sistema de microsistemas.

O *exossistema* engloba as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, nos quais pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato a que essa pessoa pertence (p. ex., para uma criança, a relação casa e local de trabalho dos pais, para os pais, a relação entre a escola e a vizinhança).

O *macrossistema* consiste no padrão global de características do micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em particular os sistemas instigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser definido como um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo. (Grifos do autor)

Considerando o contexto contemporâneo, essa perspectiva sistêmica apresentada pelo autor permite-nos pensar sobre a criança e suas práticas socioculturais permeadas por elementos da mídia, na qual se incluem os espaços das instituições de Educação Infantil e a família. Para Bronfenbrenner (2011, p. 278) o desenvolvimento humano se dá em contextos que funcionam como um conjunto de ‘bonecas russas’, encaixando-se e influenciando um ao outro simultaneamente:

Assim, o contexto familiar se encaixa dentro do bairro; o contexto do bairro, no contexto maior da cidade, do trabalho e do governo; e todos os contextos dentro do amplo contexto da cultura. Qualquer fator que influenciar algum contexto maior, influenciará, também a unidade mais íntima, a família.

Num exercício de reflexão a partir do que nos aponta Bronfenbrenner (2011), no microsistema, partiremos da criança em suas relações de comunicação e interação com outras

crianças e adultos tanto em casa quanto nas creches e pré-escolas. Por sua vez, no mesossistema, as crianças carregam consigo as vivências que possuem em ambos os contextos, com isso, elementos da mídia acessados em casa são levados para as creches e pré-escolas e vice-versa. Já no exossistema, podemos pensar a relação unilateral entre as crianças e os produtores de programas infantis, os quais entendem o sujeito-criança como consumidor em potencial, mas não necessariamente como sujeito que merece atenção em termos de suas necessidades e expectativas educativas, por exemplo. No macrossistema, podemos pensar um processo de comunicação que articule todos os demais sistemas, de modo que a infância vivida pelo sujeito-criança contemporâneo seja contemplada em ações educativas e práticas pedagógicas pautadas na criação e fortalecimento de pontes de diálogo entre professores/as, família e as culturas infantis visando contribuir para desenvolvimento pleno da criança (emocional, cognitivo, social, cultural, criativo, linguístico, expressivo, afetivo, estético, lúdico, corporal, sexual).

Pensamos, pois, o macrossistema numa perspectiva educomunicativa o qual, num contexto mais amplo, entendemos ser um caminho para um necessário (re) pensar a prática pedagógica da Educação Infantil em nossos dias, tanto na esfera dos direitos da criança como, também, dos direitos dos/as professores/as a investimentos do poder público para uma formação condizente com as novas sensibilidades dos sujeitos de seu trabalho.

Entendemos a Educomunicação como um campo formado por um conjunto de ações voltadas ao estabelecimento de ecossistemas comunicativos – com, sem ou apesar das mídias – entre todos os sujeitos do processo educativo (crianças, adolescentes, jovens, adultos, professores, escola, sociedade, família e a comunidade), promovendo uma comunicação dialógica, contribuindo para uma formação cidadã, para a ampliação da capacidade expressiva, ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das coisas do mundo. Nesse sentido, à luz da Educomunicação, entendemos o ecossistema comunicativo como um conjunto de mediações que, se pautadas na preocupação com o estabelecimento de pontes de diálogo que visem a emancipação dos sujeitos.

Concordamos com Freire (2006, p. 102) que “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.” Ressaltamos a relevância do planejamento de práticas pedagógicas que considerem os sujeitos em relação aos diferentes lugares de formação (como a escola, a família, a mídia etc.). Isto é, práticas pedagógicas intencionalmente preocupadas com os sujeitos em seus processos comunicativos e a exploração de diversas linguagens (verbal, não

verbal, oral, corporal, artística, midiática etc.). Todavia, tal como nos atenta Franco (2012, p. 167):

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve ser vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Reconhecemos que a isso estão implicadas, também, políticas públicas que garantam melhorias em suas condições de trabalho e investimento na formação (cultural, científica, tecnológica, pedagógica) dos/as profissionais da educação (de um modo geral) e, em especial, dos/as professores/as, para que ampliem as condições de se posicionarem intencionalmente em sua prática pedagógica, intervindo no mundo de maneira crítica.

As mesmas pesquisas que mostram-nos a potencialidade das PPE, apontam-nos a necessidade de que é preciso investimentos e um olhar comprometido às questões envolvidas na formação de professores/as da Educação Infantil e também, investimentos em recursos materiais nas creches e pré-escolas. Para sermos breves nos exemplos:

“No nosso planejamento, a sessão de cinema iria acontecer na sexta-feira, então era finalizando a semana. Mas, ia ser, primeiro, na sala de vídeo... então o planejamento era exatamente diferente do que foi (risos). Então, era na sala de vídeo, ia acontecer dessa forma, depois ia ter uma conversa com o esse “amigo” lá da Nasa, que viria... E aí não deu mais, então nós tivemos que voltar, replanejar... “como vai ser”. Então pensar, “vai ser na sala, e agora? E o Datashow, onde vai...” Então, nós fizemos assim mil possibilidades “e, se não der certo aqui, o que nós vamos fazer?” Então a gente levou o computador, levou Datashow... Esse planejamento teve que ser bem amplo. O DVD na bolsa, mas também tinha um no pendrive (risos), se não funcionasse... então, assim, tem que ter isso muito, muito bem esclarecido. E, além do que, na hora, quem ia ser o “Tom” era eu ou a “Talita”, aí a gente acabou tendo o apoio da Kamila. De tudo o que tinha sido planejado que a gente ia trabalhar com eles... (ia ter pipoca lá na sala onde acabou acontecendo). Teve esse outro resultado, que era, vamos dizer o inesperado, que foi essa “atriz” que nos presenteou (risos). Mas, foi tudo muito diferente do que a gente planejou. Então, o replanejar, na hora, também. Porque tava tudo muito “ok, vai ser assim” e, se não der certo, tem várias etapas a cumprir. Mas, acabou acontecendo diferente e foi muito, muito interessante é... foi confortável saber que se algo desse errado, a gente tinha outras opções a trazer.
(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Catarina”)

“O nosso planejamento, desde o início, acho toda semana, a gente buscou um vídeo na internet, algo que complementasse: o brinquedo que eles iam construir, as atividades que eles iam fazer, pensando em ampliar, realmente, o repertório deles. Então a gente trouxe água quando a gente construiu a bolinha de sabão, a gente trouxe a “Palavra cantada”⁷⁶ com bolinha de sabão, o vídeo, a brincadeira... Era nesses elementos que a gente tentou buscar. Quando a gente trabalhou um pouco sobre o ar, a gente trouxe o Desenho Animado do ‘Sid’ sobre o vento para eles perceberem também as outras possibilidades, além do que a gente também sentia e mostrava com eles, nas brincadeiras. Foi nesse sentido que a gente tentou resgatar as mídias, assim. Aí para finalizar, a gente assistiu ao filme, daí o último filme, que foi na última semana, brincamos com caça aos tesouros, né, a caça aos elementos. Então, foi nesse sentido que a gente planejou, pensando na ampliação de eles terem outras visões de músicas, outras visões de filmes, né... E a gente sempre tentava, trazer computador, várias vezes os vídeos eram passados no meu próprio notebook, daí, e aí “caça” caixa de som e aí: “Aí meu Deus não vai ser alto suficiente”, mas são coisas que a gente ia conseguindo adaptar também né?! E, assim, a creche ajudou bastante nesse sentido, assim tinha bastante recurso, né?”
(Entrevista em grupo focal – Acadêmica “Fernanda”)

“Catarina” e “Fernanda” realizarem seus estágios com as respectivas parceiras em creches localizadas em bairros diferentes, mas ambas pertencentes à mesma rede municipal. Todavia, seus relatos apontam que uma delas possui maiores dificuldades maiores em termos de acesso a equipamentos de projeção multimídia e, em ambos os casos, falam da questão dos espaços de uso comum das instituições. Conforme já foi visto, as instituições de Educação Infantil organizam suas rotinas diárias de modos diferentes e considerando perspectivas pedagógicas e organizacionais igualmente distintas.

Desta forma, os exemplos acima, apresentam-nos a importância de se buscar melhores condições materiais e qualidade de formação (desde a inicial). Ao mesmo, tempo, demonstram-nos a importância do compromisso social, político e pedagógico dos/as professores/as e as próprias instituições com as crianças da Educação Infantil, sendo o planejamento pedagógico intencional na perspectiva educacional, isto é, a PPE, uma forma de viabilizar espaços para o exercício da reflexão crítica, da ação engajada, da escuta comprometida, do olhar sensível e curioso, da expressão estética e criativa em diversas linguagens, de vivências relacionais, colaborativas e dialógicas com as crianças. Para Franco (2012, p.169):

76 “Bolinha de Sabão” - Brincadeiras Musicais (Palavra Cantada). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j2IS-6YF4Eo>

a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-las mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas.

Considerando que as crianças contemporâneas têm vivido suas infâncias em estreita relação com as referências midiáticas e que, dentre essas referências, os Desenhos Animados trazem elementos que se integram às práticas socioculturais das crianças, chegando aos espaços da Educação Infantil, a Educomunicação vem revelando-se como um caminho possível para pensarmos sobre a prática pedagógica frente aos decorrentes desafios enfrentados pelos/as professores/as junto às crianças pequenas.

Entendemos que a Educomunicação representa um papel significativo na urgente necessidade de um posicionamento dos/das professores/as que atuam na contemporaneidade, pois ela opera sob uma visão sistêmica da prática, na qual estão articuladas diversas ações em prol do estabelecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos nos processos e espaços educativos. Nessa perspectiva, importa que as práticas pedagógicas – entendidas como propostas intencionalmente planejadas – promovam ações que visem o estabelecimento de pontes de diálogo entre professores/as e crianças, favorecendo, dentre outras, a mediação da sua relação com as coisas do mundo, como as mídias e os Desenhos Animados.

Orozco-Gómez (2014, p. 25) explica que os meios de comunicação de massa, as tecnologias e as redes sociais são exemplos de instituições de promoção de educação que, mesmo “sem reconhecer-se educadores(as), estão educando”. Nós, seres humanos, aprendemos a todo o tempo, à nossa maneira e com as referências de que dispomos. Se o contexto contemporâneo oferece-nos como referências cotidianas além da escola, da família, da comunidade, da religião etc., também as mídias, é preciso considerar que também estas participam da forma como construímos significados e atribuímos sentido às coisas do mundo.

Por isso, articular o contexto de vida das crianças contemporâneas e as práticas pedagógicas dos espaços formais de educação representa um desafio aos/às profissionais de Educação Infantil. No entanto, é um desafio que precisa ser assumido, pois, nos dias de hoje, há de se compreender que os/as profissionais que atuam em instituições formais de educação não podem mais fechar seus olhos diante da presença e influência das referências midiáticas em nossas estruturas perceptivas e cognitivas.

No entanto, partindo da afirmação de Kaplún (1998, p. 181) de que o ato educativo é potencializado ao se abrir uma janela comunicacional, concordamos que “[...] *las potencialidades de la Comunicación Educativa sólo afloran cuando, en lugar de concebirla*

como un mero recurso tecnológico, empieza a reconocérsela como um componente pedagógico”⁷⁷.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 249) “a Pedagogia é, antes de mais nada uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada”, o que entendemos exigir interação e aproximação aos sujeitos do trabalho pedagógico. Ou seja, os autores partem do ponto de vista comunicacional ao tratarem sobre o processo de significação e da interatividade do trabalho docente e explicam que: “Toda ação social é voltada para o outro, pouco importa se ele está fisicamente presente ou não. Essa característica da ação é estritamente vinculada à linguagem, isto é, à comunicação, em seu sentido amplo.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 248).

A intencionalidade na perspectiva da PPE está ligada a uma visão de educação democrática em que os/as professores/as estabelecem relações pedagógicas horizontalizadas que visam a criação de pontes de diálogo com os sujeitos de seu trabalho (crianças, adolescentes, jovens, adultos). A ideia de intencionalidade pedagógica da ação docente está ligada, portanto, a busca por atender necessidades e expectativas da vivência cotidiana localizadas num espaço-temporal próprio dos sujeitos, contribuindo para que estes assumam uma postura crítica sobre as coisas do mundo (nas quais se incluem também as mídias), se vendo e se sentindo cidadãos capazes de intervir socialmente.

Nesse sentido, para cada uma das três dimensões que compõem o processo pedagógico da Pesquisa-Ação⁷⁸, Ghedin e Franco (2011) apontam questões que colocaram-nos a refletir sobre a articulação de nossa pesquisa à sua abordagem da Pesquisa-Ação, o que permitiu-nos articular as dimensões apresentadas por eles à sistematização do processo pedagógico (educativo) proposto em nossa Pesquisa-Ação, nos vieses crítico, dialógico e colaborativo:

⁷⁷ “[...] as potencialidades de uma Comunicação Educativa só afloram quando, ao invés de concebê-la como um mero recurso tecnológico, passamos a reconhecê-la como um componente pedagógico.” (Tradução livre).

⁷⁸ Conforme apresentando na página 92.

Imagem 28: Prática Pedagógica Educomunicativa da Pesquisa-Ação



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017)

Ontologicamente, entendemos que as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil precisam ser relacionais, considerando as implicações do contexto contemporâneo nas práticas socioculturais das crianças com as quais trabalham e comprometidas com o educar e o cuidar para o exercício da cidadania de ambos os sujeitos. Epistemologicamente, consideramos que este processo que requer uma prática pedagógica pautada na comunicação dialógica e emancipatória que permita que os/as professores/as aproximem-se da realidade vivida pelas crianças e suas culturas próprias, resguardando-lhes seus direitos, conforme o compromisso sócio-político-pedagógico da Educação Infantil. Metodologicamente, apresentamos a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como possibilidade para uma *práxis* docente intencionalmente voltada para especificidade da criança pequena e a promoção de interações e brincadeiras a partir de diferentes linguagens, de modo a promover espaços que favoreçam lhes a participação ativa, a expressão, o diálogo, a curiosidade, a colaboração, a reflexão crítica, a criatividade e a autoria.

Sendo, pois, a educação, política, a Pedagogia pressupõe práticas igualmente possuidoras de um caráter político, intencional. Nessa direção, Franco (2012, p. 154) considera as práticas pedagógicas como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. Ao final da formação educomunicativa e, portanto, do estágio de docência do doutorado realizado pela pesquisadora no semestre de 2014/1, foi proposto que as

acadêmicas⁷⁹ optantes pela Habilitação em Educação Infantil realizassem uma avaliação das propostas teórico-metodológicas:

“A presença da Kamila foi fundamental durante este percurso que estamos finalizando. As suas proposições, conteúdos são de extrema importância para a nossa formação acadêmica, com um tema presente diariamente na educação infantil, e que desperta todos os dias o interesse das crianças, os Desenhos Animados. Nos trouxe discussões, oficinas com animação e stop motion que nos serviu de inspiração e nos encorajou a realizar na nossa prática docente na creche do estágio. Nos mostrou bastante conhecimento e afinidade com as propostas que nos trouxe, tendo conhecimento e segurança para transpassar o seu conhecimento para a turma. As suas intervenções foram de aulas expositivas e dialogadas com trocas de conhecimento entre as acadêmicas e a Kamila, enriquecendo ainda mais nossos encontros.”

(Avaliação da acadêmica “Carolina”)

“Bom, você sempre se demonstrou pronta para ajudar o grande grupo e agora eu e a “Amanda” na nossa docência. Contribuísses com ideias muito legais que vão com certeza nos ajudar no projeto e na nossa formação, pude perceber os Desenhos Animados com outros olhos, graças a você :). Suas aulas foram dinâmicas e de modo que eu particularmente pudesse compreender o assunto proposto. Quanto ao conteúdo é um assunto bem atual e está a todo momento presente na vida das crianças, seja no meu estágio obrigatório, seja no meu emprego, ou em outro local. É isso, você com certeza é/será uma ótima pedagoga e continue a nadar, continue a nadar.”

(Avaliação da acadêmica “Lara”)

“O semestre foi bem produtivo e significativo com sua contribuição. O assunto também é diferente e pouco discutido no curso por isso sabemos ter elementos importantes para a nossa formação. Quanto ao seu desempenho: excelente sua desenvoltura e expressão. Seu domínio também dos assuntos foi perceptível.”

(Avaliação da acadêmica “Amanda”)

“A vivência com a Kamila durante esse semestre (2014-1) foi além de gratificante, muito prazerosa, no sentido de adquirir novas formas – muito legais – para se trabalhar com as crianças da Educação Infantil, no caso a Educomunicação. Os desafios que ela nos instigou e proporcionou de lembrar sobre nossa infância, através dos Desenhos Animados que assistíamos, fazendo um memorial; assistir a um Desenho Animado e comentar sobre ele; a produção do vídeo de stop motion, foram experiências e vivências que tivemos durante o semestre com ela, e isso faz com que adquirimos novos conhecimentos para transmitir às crianças. Grandes descobertas que farão muita diferença no momento que estivermos na vivência com crianças. Como em sua frase em agradecimento, Kamila diz “A educação infantil tem a nos dar a cada dia”, assim como a educação infantil tem muito a nos dar, nós também temos muito a dar umas às outras, nas trocas de experiências e de conhecimentos também que sempre são bem vindos para o crescimento pessoal. Foi muito bom tê-la com a gente por esses meses, e que no próximo semestre essa parceria continue forte na hora em que precisarmos da Educomunicação no estágio. Obrigada por me ensinar também, e contribuir para a minha formação!!!”

(Avaliação da acadêmica “Bruna”)

⁷⁹ Todas as 13 acadêmicas matriculadas na disciplina de Prática de Ensino I foram convidadas a fazer suas avaliações, algumas delas entregaram no mesmo dia em que a proposta foi-lhes apresentada, outras encaminharam para a pesquisadora via e-mail. Na tese apresentamos apenas as avaliações enviadas pelas acadêmicas participantes da Pesquisa-Ação.

“Seu estágio de docência, ao meu ver, foi muito bom. Você demonstra ter bastante conhecimento e controle do que estuda, além de ser muito organizada com seus materiais, dessa forma, passa bastante confiança e credibilidade para nós. Penso que os profissionais da área da educação devem sempre ampliar o seu olhar sobre as tecnologias, mídias, e propostas de atividades diferenciadas. Com a oficina de stop motion, pude conhecer outras maneiras de criar arte e interação com as crianças e jovens. Parabéns, Kamila. Muito sucesso nessa caminhada!”
(Avaliação da acadêmica “Talita”)

“Kamila entrou em nosso grupo, que de certo modo, já estava formado, de forma carismática, humilde e também muito receptiva. Demonstrava em todas as intervenções, que além de nos ensinar, queria aprender muito com a gente. E com esse seu jeito cativou a todas nós. Fez refletirmos sobre a presença dos Desenhos Animados na educação infantil, onde nos sensibilizamos primeiro com a nossa infância, para posteriormente, nos sensibilizarmos na nossa prática pedagógica com as crianças pequenas. Perceber o Desenho Animado e outros recursos midiáticos, como um algo muito além de um simples “passa tempo” para as crianças. A partir dessa sensibilização, trouxe muitas informações sobre a Educação, utilizando como metodologia, além do seu diálogo sobre o assunto, diferentes vídeos para possamos compreender ainda mais o assunto. Desafiou o grupo a criar uma animação que foi algo bastante divertida e diferente de tudo que já havíamos feito na universidade. Buscou nos mostrar diferentes possibilidades de trabalhar com as crianças a partir da mídia. Enfim, essas foram algumas das contribuições da Kamila para o grupo, trouxe sempre conteúdos importantes para a nossa prática pedagógica. Foi bastante gratificante tê-la em nosso grupo, muitos aprendizados foram conquistados. Porém, acredito que deveríamos ter em nosso currículo uma disciplina envolvendo essa temática, pois na correria do estágio muitas vezes não conseguíamos dar o retorno para a Kamila, além de, para mim, parecer que a própria disciplina de estágio ficou fragilizada. Muito obrigada desde já.”
(Avaliação da acadêmica “Fernanda”)

Acompanhar as acadêmicas nesta etapa crucial da formação docente, que é o estágio na Educação Infantil foi, como bem diz Ostetto (2012, p.128) “encarado como uma jornada rumo a si mesmo” para a pesquisadora e para as próprias acadêmicas:

Porque, quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o diferente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral – cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma.

Partilhamos espaços, experiências, estágios. Vivemos a experiência de formação compartilhada tendo, todas, o objetivo de contribuir de alguma forma com a qualidade da educação das crianças pequenas nos espaços das creches e pré-escolas.

Diante de tudo o que a Pesquisa-Ação proporcionou-nos pessoal e academicamente, acreditamos que a PPE contribui para que a intencionalidade das práticas de professores/as junto das crianças pequenas seja pautada numa postura de alteridade que permita a estes/as profissionais encontrarem, nas interações com as crianças, manifestações socioculturais que ampliem os caminhos para um diálogo aberto às culturas infantis e as especificidades das

infâncias contemporâneas, estas marcadas pela (oni) presença das referências midiáticas (dentre elas, os Desenhos Animados, no caso do público infantil).

Pimenta e Lima (2008, p. 134) afirmam que “Se queremos formar professores com condições para se inserir nas escolas de modo a poder propor as alterações necessárias em suas culturas, o estágio deverá desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com as equipes das escolas”. O estágio de docência da pesquisadora tendo como base a Pesquisa-Ação permitiu-nos estar com as acadêmicas e, com elas, dialogar e interagir em seu processo formativo. À elas apresentamos a PPE e a Educomunicação, com elas entregamo-nos mais uma vez a:

A descoberta:

- Dos Desenhos Animados e outros referentes midiáticos como aliados na educação e não simples “passa tempo”;
- Da Educomunicação na reflexão da prática pedagógica junto às crianças e para a sua formação como pedagogas;
- Da relevância da Educomunicação para a Educação Infantil e as intenções de dar continuidade à PPE em sua atuação profissional;
- Da Educomunicação como possibilidade para a interação e a experiência com a arte.

A importância:

- Do memorial como forma de relembrar suas infâncias e para sua sensibilização quanto às crianças, às mídias e aos Desenhos Animados;
- De se serem acolhidas e encorajadas em sua formação para a posterior prática docente;
- Do diálogo e da construção colaborativa de conhecimento entre professores/as e acadêmicos/as;
- Da ampliação de repertórios (em diversas linguagens) no curso que articulem teoria e prática em diferentes abordagens metodológicas;
- Dos/as professores/as demonstrarem organização e interação com os conteúdos, buscando abordá-los por meio de diferentes, instigantes, desafiadoras e inspiradoras abordagens metodológicas junto aos/às acadêmicos/as;
- Da fruição e da diversão na sua formação.

A necessidade:

- De uma maior reflexão sobre a relação entre a mídia e a educação em sua formação;
- De uma maior oferta de oportunidades para o acesso mídias e tecnologias (sem limitar-se às questões técnicas) ao longo do curso;

- De mais espaços para o diálogo, a reflexão e a problematização no curso;
- De maiores oportunidades para o exercício da criatividade e da autoria (a exemplo do *stop motion*) na sua formação para que as subsidiem para a prática pedagógica com as crianças.

A crítica: o estágio demandava muitas atividades, as quais em certas ocasiões, teriam sido fragilizadas pela inclusão da formação educacional;

A sugestão: incluir a Educomunicação na matriz curricular do curso de Pedagogia;

A autoavaliação: desejo por mais tempo para aproveitar melhor e dar um maior e mais aprofundado retorno às ações da formação.

Disse “Catarina”: “*A Educomunicação assessora o professor, né, só que a gente não se dá conta...*” Ao serem apresentadas para as acadêmicas do Curso de Pedagogia participantes desta Pesquisa-Ação, as perspectivas da Educomunicação e da PPE, revelaram-se como caminhos para possibilitar um necessário e intencional refletir sobre a educação das crianças pequenas. Produtos midiáticos como os Desenhos Animados tornam-se referências significativas para o sujeito-criança que vive suas infâncias no contexto contemporâneo, revelando a necessidade de que a formação de professores/as seja constantemente repensada, de modo a fazer com que desde sua formação inicial até a sua formação continuada possam “se dar conta” de que, na contemporaneidade, há referências significativas, que vão além dos legitimados contextos familiares e escolares.

Entendemos que é possível planejar novas abordagens pedagógicas e produzir cultura com as crianças a partir de seus modos próprios de verem as coisas do mundo e de verem a si mesmas nesse mundo, bem como a partir de suas “cem linguagens”, de suas experiências e expressões estéticas próprias, de sua realidade vivida. Com isso, buscamos contribuir para que, em suas práticas pedagógicas, professores/as (dentre os quais incluímos-nos) tenham maiores condições de perceber e lidar com a articulação das necessidades e expectativas das crianças contemporâneas de forma intencional, criativa, crítica, dialógica e emancipatória diante das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PPE E A PARTILHA DOS ACHADOS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca.” (Paulo Freire, 2006)

Os caminhos percorridos até o momento em que esta tese começa a ser delineada compõem um ciclo de pesquisa cuja base temática geral vem sendo o interesse pela construção de um maior entendimento quanto a participação dos Desenhos Animados nas práticas socioculturais das crianças contemporâneas, dentre as quais inclui-se o contexto da Educação Infantil. Ao longo dos aprofundamentos realizados, a esta base vem articulando-se um olhar mais focado para as brincadeiras das crianças (na pesquisa da Graduação em Pedagogia) e para a prática pedagógica na perspectiva da Educomunicação (na pesquisa do Mestrado). Agora, no Doutorado em Educação, partimos da perspectiva da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e centramos nossas atenções à especificidade da docência na Educação Infantil e as implicações apresentadas à formação de professores/as no âmbito do Curso de Pedagogia.

Procuramos, assim, apresentar as vivências de mais este ciclo de pesquisa crivada pela aproximação com os sujeitos-criança e suas formas de ser, entender e interagir no/com o mundo. Falamos de leituras realizadas, de disciplinas cursadas, de vinculações a grupos de estudo e pesquisa, de aprofundamentos conceituais, de participações em eventos científicos, em oficinas e em outras experiências teórico-metodológicas... Mas falamos, sobretudo, do processo de articulação de todas essas vivências tidas no interior do território acadêmico com os movimentos da pesquisadora para além do espaço das universidades. Falamos daquelas vivências em campo que permitiram-nos, por meio da pesquisa empírica, observar e dialogar com as crianças e seus familiares, com seus/as professores/as, com estagiários/as, com gestores/as, com funcionários/as das creches e pré-escolas, enfim, com os sujeitos que partilham cotidianamente esses espaços educativos nos quais viemos inserindo-nos como pesquisadoras, como pedagogas, como professoras, como gente.

Ao permitirmo-nos sensibilizar em relação às infâncias vividas pelas crianças, recorreremos não apenas aos estudiosos que vem fundamentando nossas pesquisas científicas, mas também, aos encontros dialógicos com o Outro e pelo decorrente desejo pela busca da aproximação de uma poética que “vê” e “escuta” as crianças, que celebra as infâncias. Nessa direção, apresentamos trechos de diários de campo de pesquisas outrora realizadas e de materiais empíricos da Pesquisa-Ação aqui apresentada, bem como citações de estudiosos que dialogam com a nossa temática, trechos de músicas e poemas.

Colocamo-nos, desta feita, à disposição de um processo científico e estético que permitiu-nos o exercício da curiosidade, da imaginação, do protagonismo, da criatividade, da pesquisa e da autoria não apenas em função das questões analíticas e teórico-metodológicas do texto da tese, mas também, do exercício do olhar sensível que permitiu-nos perceber os aprendizados que temos construído junto às crianças pequenas, encorajando-nos a encarar uma “aventura criadora” apresentando suas falas em forma de um poema:

Com as crianças aprendi que em “A Marcha dos Pinguins”
_O amor virou um ovinho!
 ... que ficar pendurado de cabeça para baixo no escorregador pode nos deixar:
_Parecido com o morcego...
 E que, como o “Batman”:
_O morcego é amigo!
 ... mas, nem sempre é assim, porque o morcego pode se tornar um vampiro do mal quando:
_Ele vira homem com dentes afiados.
 Mas, o que importa é que:
_O vampiro, pode virar vários tipos de morcegos.
 Então...
_ Ele pode virar do bem!
 ... que em “As terríveis aventuras de Billy e Mandy”
_Tem barril mágico, monstro e tem o Sinistro...
 E que o significado de sinistro pode ser:
_Uma coisa quando a gente fica com medo, tipo ficar no escuro sozinho...
 E ainda:
_ Quando alguém fica sozinho, aí vem um fantasma, aí fica com medo.
 ... que Kame Rame Rá é uma técnica de luta usada em “Dragon Ball” com:
_ Uma bola que tem poderes!
 E que:
_Quando joga ela, fica um risco...
 Então, na luta:
_Eu sou o Goku, do Super Sayajin!
 ... que, como o “Ben 10”, posso usar o *relógio* Omnitrix e me transformar em qualquer alienígena:
_Cromático!
_Arraia-a-jato!
_Enormossauro!
_XLR8!
 ... que se é para brincar de “Branca de Neve” é legal sair em fila cantado a música dos anões, então:
_Vamos convidá outra pessoa pra sê o anão!
 ... que “Bakugan – Guerreiros da Batalha” é um Desenho Animado que passa na televisão, mas também pode ser um jogo de cartas para duelo entre criaturas fantásticas a partir de uma bola que:
_Faz assim ó: ela gruda na cartinha e abre, aí acende a luz!
 Ou, ainda, um boneco que é um Bakugan:
_Mas, ele não ataca!
 ... que posso fazer parte da WOOHP (Organização Mundial de Proteção Humana) como “Os incríveis espiões” ...
 Ou, ser o “Palhaço Aranha” que, ao invés de jogar suas teias entre os altíssimos prédios para combater vilões, tropeça no próprio pé para fazer as pessoas rirem no circo.

(SOUZA, 2017 – a partir de SOUZA, 2010)

Já dizia Pacheco (1995, p. 47) que a realidade não existe sem a ficção e vice-versa, sendo inconcebível acreditarmos que as crianças as confundam: “Não há realidade que não seja mesclada de ficção, e esta baseia-se no real”. Assim, mesmo estando a tese a poucas páginas de ser “abandonada”, mantemo-nos inspiradas pelo exercício estético e curiosamente dispostas à escuta e ao olhar sensíveis em relação às crianças e em relação às crianças que um dia fomos. Disposição que levou-nos a contemplar as belezas da vida e, delas, nutrimo-nos para mantermo-nos fortes na luta e no compromisso para que as crianças sejam convidadas e encorajadas a dialogar, a participar, a contemplar o belo, a exercitar a curiosidade e a expressarem-se crítica e criativamente à sua maneira, em suas “cem linguagens”.

Esse exercício levou-nos a olhar para a natureza, tal como fez o astrônomo Carl Sagan (1934-1996) quando criança ao deixar-se envolver e mover pelas suas curiosidades sobre a ciência, sobre as estrelas, como vimos neste trecho do curta-metragem “Star Stuff”⁸⁰ de 2015:

[...] Começamos como viajantes e ainda somos. Milhões de mundos para visitar. Estamos à deriva... Estamos à deriva num grande oceano de tempo e espaço. Neste oceano os eventos que moldam o futuro estão se auto-organizando. As raízes do presente se enterram no passado. Há mais estrelas no universo do que grãos de areia em todas as praias da Terra. O Cosmos é muito mais rico do que se possa medir, com bilhões e bilhões de estrelas. O Cosmos também está em nós. O nitrogênio em nosso DNA, o cálcio nos nossos dentes, o ferro em nosso sangue... Tudo que nos forma foi forjado no interior de estrelas em colapso. Nós somos feitos de poeira das estrelas. Somos uma forma do Cosmos conhecer a si mesmo. Poeira de estrelas contemplando as estrelas. Pense nas possibilidades...

Com 10 minutos de duração, o pequeno vídeo presta uma homenagem à Sagan remontando uma parte da infância e do amadurecimento do cientista norte-americano trazendo, ao final, as seguintes palavras de Sagan: “A imaginação frequentemente irá nos carregar a mundos que nunca existiram. Mas, sem isso, não chegamos a lugar nenhum”. Considerando, pois, a perspectiva freireana, na narrativa do vídeo é possível perceber o movimento que levou Sagan a promover sua “curiosidade espontânea” à sua “curiosidade epistemológica”.

Nesse sentido, eis a indagação inquietadora que mobilizou-nos curiosamente nesta tese: Como a PPE, a partir dos desenhos animados, contribui para a formação inicial de professores/as no que se refere a conhecimentos teórico-metodológicos que considerem a especificidade da docência na Educação Infantil? A partir daí, o objetivo principal da tese foi

⁸⁰ Feito na Croácia e dirigido por Ratimir Rakuljic, “*Star Stuff*” (Poeira das Estrelas) é um curta-metragem que, apresentado em 2015, faz uma homenagem ao cientista (e astrônomo, astrofísico, intelectual, cosmólogo e escritor) norte-americano Carl Sagan, quem muito contribuiu para a divulgação e a popularização da ciência, apresentando-a numa linguagem acessível ao público. O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VwxtgSn3l10>

analisar a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) como uma ação mediadora que viabiliza o diálogo entre a cultura das crianças contemporâneas e as vivências no contexto da Educação Infantil.

A Educação Infantil em suas dimensões educativa e social, possui suas especificidades e funções, as quais são diferentes das bases escolarizantes e conteudistas das escolas de Ensino Fundamental, o que não significa que os conhecimentos não sejam (re) construídos e que os aprendizados não aconteçam nas creches e pré-escolas (ROCHA, 2001). Adultos e crianças de diferentes idades e contextos convivem em relação de educação e cuidado nas nestes privilegiados espaços para a vivência das culturas infantis, para a interação com o outro. Uma vez que estas instituições não estão isoladas de outros espaços sociais e suas lógicas e práticas, é preciso reconhecer que – em maior ou em menor medida – na contemporaneidade, creches e pré-escolas também são invadidas pelas mídias, que tornam-se referências significativas para as crianças na sua (re) construção de conhecimentos e de entendimento sobre as coisas do mundo.

Em termos metodológicos esta tese possui caráter empírico e qualitativo a partir da abordagem da Pesquisa-Ação na qual, mais do que uma metodologia, percebemos uma articulação com os princípios que fundamentam a Educomunicação, uma vez que ambas estão pautadas em processos de comunicação dialógica entre os sujeitos envolvidos em dado quefazer educativo. Deste modo, as teorias adotadas, os instrumentos e estratégias pensadas *a priori* e *a posteriori*, visaram resguardar a cientificidade da tese nas dimensões ética, estética e política, como se pretende em pesquisas acadêmicas. Mas, principalmente, a possibilidade apresentada por Franco (2012, p. 204) de que a Pesquisa-Ação pode contribuir para transformar a prática em *práxis*, isto é, em uma prática cuja especificidade se dá pela “ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção”.

Cada um dos momentos da Pesquisa-Ação foi pensado e planejado cuidadosamente, o que não significa necessariamente que tudo tenha ocorrido conforme o estava previsto no projeto. Fomos surpreendidas, desafiadas! Todavia, entendemos que estranho seria se tudo estivesse acontecido “tal-qual” fora planejado, afinal, pesquisamos com pessoas que, assim como nós, possuem suas subjetividades, objetividades, contradições, visões de mundo próprias. Como se não bastasse, propusemos uma pesquisa empírica no âmbito dos espaços de educação formal público e, com isso, precisamos lidar com diferentes idades, realidades, formações, estruturas materiais, tempos, espaços, perspectivas pedagógicas e de vida. E ainda,

não contentes com tantos desafios a encarar, optamos por realizar uma Pesquisa-Ação, propondo uma abordagem dialógica entre as acadêmicas do curso de Pedagogia (e suas relações diretas com as crianças, os/as professores/as e as demais pessoas que vivem cotidianamente nas creches e pré-escolas) e a pesquisadora (em suas relações diretas com as acadêmicas e indiretas com os sujeitos e instituições nas quais estagiaram). Foi (e é) indispensável, pois, uma postura dialógica.

Do processo de categorização realizado a partir de todos os momentos da Pesquisa-Ação – formação educacional; acompanhamento colaborativo do planejamento dos projetos de Estágio; observação participante no Estágio das acadêmicas; entrevista em grupo focal; estudo exploratório dos relatórios de Estágio; devolutiva – emergiram 03 categorias de análise: FORMAÇÃO em Pedagogia e o encontro consigo no fazer-se professor/a; DOCÊNCIA e a especificidade da práxis junto às crianças pequenas; e INTERAÇÃO a partir dos Desenhos Animados no contexto da Educação Infantil.

A descrição de cada um desses momentos da Pesquisa-Ação apresentado no capítulo anterior, revelou-nos muitas conquistas em termos do que havia sido proposto no projeto de tese a partir da formação educacional mas, também, revelou-nos “bastidores” com várias questões desafiadoras do Estágio de Docência da pesquisadora e das próprias acadêmicas. Dentre as conquistas, destaca-se a evidente construção de uma postura cada vez mais crítica e sensível das acadêmicas (e de nós mesmas) em relação às crianças e suas infâncias, bem como em relação aos Desenhos Animados e as possibilidades pedagógicas por elas percebidas e, com elas, planejadas a partir desses produtos midiáticos para seu exercício da docência na Educação Infantil.

Os desafios, no entanto, acompanharam-nos em várias situações, desde a apresentação às acadêmicas de uma proposta de formação abordando Desenhos Animados na perspectiva da Educomunicação, campo até então desconhecido por elas; a inserção de ações do Estágio de Docência da pesquisadora no âmbito da disciplina de Prática de Ensino, a qual já possuía inúmeras demandas próprias da ementa; passando pelo processo de desconfiança e acolhida das acadêmicas em relação à proposta da pesquisadora de incluírem os Desenhos Animados em seus Estágios Curriculares na Educação Infantil a partir da exibição e a produção de animações com as crianças na perspectiva da PPE; até o contato com a realidade concreta dos tempos, espaços e materiais encontrados nas creches e pré-escolas nas quais os Estágios Curriculares foram realizados, o que, por vezes, exigiu grande esforço para darmos conta do que havia sido planejado.

Por meio da Pesquisa-Ação, numa aventura dialógica no Estágio Curricular, a tese apresentou-nos a descoberta das referências midiáticas, nesse caso, dos Desenhos Animados como aliados da educação, indo muito além de um simples “passa tempo” para dias chuvosos, mas, integrando-se de forma dialógica como um dispositivo pedagógico na Educação Infantil. Para tanto, a Educomunicação revelou-se como relevante para as acadêmicas como uma possibilidade de reflexão para a prática pedagógica junto às crianças e para sua formação como pedagogas. A descoberta da Educomunicação revelou, também, intenções de dar continuidade à PPE em sua atuação profissional na Educação Infantil, sendo esta perspectiva uma possibilidade para a interação e para a experiência com a arte e a tecnologia.

Com a pesquisa, evidenciou-se a importância do exercício reflexivo do memorial para relembrar as infâncias vividas num processo constante de sensibilização adulta quanto às crianças, às mídias e aos Desenhos Animados. O acolhimento e o encorajamento das acadêmicas em sua formação inicial por meio do diálogo e da construção colaborativa de conhecimento com seus/suas professores/as, revelaram-se importantes para a sua posterior prática docente, uma vez que puderam dialogar sobre suas inquietações e expectativas quanto ao seu trabalho com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas e sobre os desafios da contemporaneidade. As vivências que articulam teoria e prática em diferentes abordagens metodológicas que sejam instigantes, desafiadoras e inspiradoras a partir de diversas linguagens durante o Curso de Pedagogia, bem como o exercício da fruição e da estética, mostraram-se como importantes para a ampliação de repertórios pedagógicos das acadêmicas. O que apresentou-se implicado na demonstração de organização por parte de professores/as e de sua interação com os conteúdos das diversas disciplinas que compõem o Curso.

Todavia, a pesquisa com as acadêmicas também apresentou-nos a necessidade de uma maior reflexão sobre a relação entre a mídia e a educação na formação acadêmica por meio da oferta de mais oportunidades de vivências com as mídias e tecnologias ao longo do Curso. Vivências estas que não fiquem limitadas às dimensões técnicas de utilização, mas que preocupem-se com a exploração do potencial pedagógico e do exercício do planejamento quando se trata de inclusão de uma mídia e/ou tecnologia nas práticas pedagógicas. Ou seja, vivências formativas que oportunizem às acadêmicas o exercício da criatividade e da autoria (a exemplo do *stop motion*), que as subsidiem para a prática pedagógica com as crianças. Revelou-nos, assim, a necessidade de se serem promovidos mais espaços para a prática, para o diálogo, para a reflexão, e para a problematização crítica sobre mídias e tecnologias durante o Curso.

Daí a crítica de algumas acadêmicas de que tais vivências sejam oportunizadas em diferentes momentos e ocasiões ao longo do Curso, não sendo incluídas apenas nas disciplinas correspondentes ao Estágio Curricular, já repletas de demandas próprias. Assim, num processo de autoavaliação, as acadêmicas revelaram-nos o desejo por mais tempo para um melhor aproveitamento e aprofundamento das ações propostas na formação educacional. Desejo este que, como pesquisadoras, compartilhamos. Nesse sentido, as acadêmicas apresentam como sugestão que a Educomunicação seja incluída na matriz curricular do Curso de Pedagogia, de modo que a partir desta perspectiva, sejam oferecidas mais oportunidades de aprofundamento teórico e prático no que se refere às mídias e tecnologias na educação.

Tendo como enfoque a Pedagogia como curso que forma o/a profissional pedagogo/a para o exercício da docência (além de outros trabalhos educativos) e reconhecendo-a como campo científico, entendemos que a PPE pode contribuir para o fortalecimento do compromisso com a Pedagogia da Educação Infantil por meio da ampliação do repertório teórico e praxiológico da Educomunicação na formação inicial de professores/as no que se refere ao exercício da docência junto às crianças pequenas na contemporaneidade, tendo os Desenhos Animados como aliados midiáticos.

Considerando a função da Educação Infantil e o desafio da “invasão” midiática no contexto das creches e pré-escolas, revela-se a necessidade de que os/as professores/as potencializem o diálogo pedagógico com as mídias, buscando formas de estabelecer uma comunicação dialógica com os sujeitos a quem dirigem o seu trabalho e as suas expectativas e necessidades. A partir da reflexão sobre as novas sensibilidades (BENJAMIN, 1992) das crianças e da necessidade de pensar no estabelecimento de ecossistemas comunicativos entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo nas instituições de Educação Infantil, em especial, as crianças e professora/as, é que se chegou ao conceito de Prática Pedagógica Educomunicação (PPE).

Com a sistematização dos princípios que fundamentam o conceito de PPE realizada por Souza (2013), algumas possibilidades puderam ser vislumbradas por meio dos Desenhos Animados, já que os mesmos fazem parte do contexto sociocultural das crianças e podem trazer contribuições à formação de professores/as e seu trabalho docente ao potencializar a construção de pontes de diálogo e a partilha de significados junto às crianças e aos demais sujeitos envolvidos no fazer educativo dentro e fora das creches e pré-escolas.

Nesta tese, a Pesquisa-Ação com as acadêmicas do Curso de Pedagogia provocou-nos a revisitar os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) apresentados por Souza (2013)⁸¹, trazendo-os aqui em texto atualizado:

1. **Considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam:** isto é, se nossas práticas socioculturais cotidianas estão marcadas pela (oni) presença de mídias e tecnologias desde a mais tenra idade, importa considerar que estas referências participam da constituição de nossas objetividades e subjetividades; o que implica que as práticas pedagógicas sejam planejadas intencionalmente considerando tal contexto, de modo a atender as necessidades e expectativas dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos) em sua vivência educativa;
2. **Tem como pressuposto o estabelecimento de um ecossistema (edu)comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos:** importa que os espaços educativos sejam abertos a uma comunicação dialógica entre os sujeitos que o constituem direta ou indiretamente (comunidade escolar, crianças/adolescentes/jovens/adultos, família e sociedade);
3. **Promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo:** implica que as práticas pedagógicas sejam pensadas e planejadas de modo a promover a criação de espaços que fomentem o acolhedor encontro com o Outro, a partir de pontes de diálogo que permitam a mediação cultural, a expressão, a participação e a colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no quefazer educativo;
4. **Preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação:** mais do que incluir a qualquer custo alguma tecnologia ou mídia, importa que a prática pedagógica seja intencionalmente planejada de modo a fomentar espaços para o diálogo, a reflexão e a vivência da fruição, da estética, da curiosidade e da criatividade;
5. **Favorece uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das tecnologias e referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida:** implica que as práticas pedagógicas utilizem-se de abordagens que explorem diferentes linguagens (verbal, não verbal, oral, corporal, artística, midiática etc.) e

⁸¹ Os princípios da PPE (SOUZA, 2013, p. 198) foram apresentados no capítulo introdutório, podendo ser retomados na página 37 desta tese.

oportunizem a vivência da cidadania por meio da reflexão crítica, do diálogo e da autoria.

No caso contemporâneo, contexto desta tese, o diálogo entre professores/as e crianças quanto às referências midiáticas na perspectiva da PPE – aqui notadamente, os Desenhos Animados – pode, pois, viabilizar a mediação cultural entre estes sujeitos e contribuir para a formação de suas objetividades e subjetividades. Tal mediação, por sua vez, dá-se por meio de práticas pedagógicas que fomentam intencionalmente espaços para o diálogo e a expressão crítica e estética em diversas linguagens (verbal, não verbal, oral, corporal, artística, midiática etc.) a partir do exercício da curiosidade, da colaboração, da criatividade, da autoria e da cidadania de ambos os sujeitos.

É necessário compreendermos que, para uma PPE, as questões relativas aos processos de comunicação e educação entre os sujeitos envolvidos se colocam como mais abrangentes que as mídias por si só. Tal compreensão pressupõe que professores/as assumam uma postura crítica e consciente sobre a relação entre os sujeitos e as suas referências cotidianas, sendo a comunicação dialógica um caminho para pautar suas práticas. Isto é, a PPE não prescinde de mídias ou tecnologias, mas de uma atenção à realidade concreta e às referências que fazem parte das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo visando, assim, o estabelecimento de uma comunicação dialógica entre eles.

Por isso, mais do que simples ferramentas, as referências midiáticas e os recursos tecnológicos precisam ser compreendidos pelos/as professores/as como dispositivos capazes de potencializar seu diálogo pedagógico com as novas sensibilidades e necessidades específicas dos sujeitos-crianças contemporâneos os quais, em geral, podem ser diferentes das suas. Ou seja, o ponto de partida de uma PPE deve ser o olhar atento à realidade vivida pelos sujeitos envolvidos no quefazer educativo, às relações que estes estabelecem entre si e com suas realidades e aos processos de comunicação envolvidos nessas relações.

Em outras palavras, os princípios que norteiam a PPE contribuem para que os/as professores/as compreendam a importância de um posicionamento intencional no exercício de sua docência, reconhecendo as especificidades do contexto na qual ela se realiza e, ainda, os decorrentes desafios e possibilidades por ele apresentadas. Nesse sentido, a PPE requer uma intencionalidade dialógica que contribua para processo de reflexão, para a ampliação e a diversificação dos repertórios (culturais, críticos, científico etc.), a expressão, o exercício da criatividade, da criticidade, da autonomia, da autoria e da cidadania desde o planejamento até seu desdobramento no trabalho docente (em sala e/ou fora dela).

Todavia, a formação de professores/as quanto a inserção das mídias em creches e pré-escolas parece ser um grande norte, mas também um grande nó. É preciso investir pesadamente em políticas públicas de formação inicial e continuada de professores/as para atuarem frente aos desafios pedagógicos impostos à Educação Infantil na contemporaneidade. Formações estas que deem a esses/as profissionais um aporte teórico e prático quanto a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos nas suas práticas pedagógicas junto às crianças pequenas. Formações que busquem formar profissionais reflexivos, criativos, críticos e atuantes, capazes de planejar práticas pedagógicas que ultrapassem a mera inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas que entendam a importância de estabelecer pontes de diálogo com as crianças, sujeitos de seu trabalho. Formações que contribuam mais fortemente para que os/as professores/as sintam-se seguros na busca por articular as necessidades e expectativas das crianças contemporâneas, com a intencionalidade pedagógica pautada na promoção de uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos quanto às referências midiáticas a que se tem acesso cotidianamente, criando e potencializando pontes de diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo.

E isso pressupõe um posicionamento político consciente por parte dos/as professores/as em relação a suas práticas pedagógicas, o qual na perspectiva da Educomunicação deriva de uma visão de educação democrática pautada na promoção de espaços sociais de expressão nas instituições coletivas de educação formal (creches, pré-escolas, escolas, universidades) que, por meio do estabelecimento de uma comunicação dialógica, permitam aos sujeitos a tomada de sua consciência crítica e atuação cidadã.

Faz-se necessário que as políticas públicas, os/as professores/as e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), reconheçam que as crianças ao virem para o contexto educacional coletivo, trazem consigo inúmeras experiências de seus contextos de vida fora dele. Desta forma, vemos como indispensável o estabelecimento de pontes de diálogo desde os gestores aos sujeitos que compartilham cotidianamente as instituições de Educação Infantil, de modo que as questões relacionadas à formação de professores/as e as especificidades das abordagens pedagógicas sejam pensadas e transformadas em ações que contribuam para vivências e aprendizagens sensíveis às infâncias das crianças contemporâneas. Ou seja, a formação de professores/as quanto à inserção das mídias – e de um modo mais abrangente, das TIC – nas creches e pré-escolas parece ser uma possibilidade para se buscar uma aproximação com as crianças e suas culturas, enfim, para se pensar as especificidades de uma Educação Infantil para e com as crianças.

Explorar diferentes linguagens, produzir conhecimentos com essas linguagens, fomentar espaços para expressão e autoria de outros mundos, propor novas formas de assistir aos Desenhos Animados conforme as lógicas e os modos próprios das crianças, apareceram na tese como possibilidades concretas de uma docência pautada na perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil a partir da PPE.

Ao ser sensível quanto ao momento vivido pelas crianças (e por eles/as mesmos/as) e suas referências cotidianas, a PPE oferece-nos subsídios teórico-práticos relevantes para um planejamento intencional em diálogo com a especificidade da docência na Educação Infantil nos dias de hoje. Entendemos, pois, que a PPE possibilita a criação, a ampliação e/ou o fortalecimento de ecossistemas comunicativos por meio de ações mediadoras que, intencionalmente, favorecem o diálogo entre os/as professores/as, a cultura das crianças e as vivências por eles compartilhadas no contexto da Educação Infantil.

Como Freire (2006, p. 39), entendemos que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Considerando que uma política educativa pode impactar na forma como se constrói uma proposta curricular e pedagógica nas instituições de Educação Infantil, nos saberes e experiências elegíveis por ela, na forma ela como estabelece prioridades, talvez seja esse o caminho para desatarmos esse nó: uma política educativa que aja no sentido de mostrar aos/às profissionais (e fazê-los acreditar) que trabalham com as crianças pequenas que outra prática é possível e, isso, é urgente.

O ponto final deste ciclo será colocado nas linhas que seguem mas, de um modo paradoxal, a pesquisa é algo que parece não acabar quando termina... Há, no entanto, muitos caminhos para serem trilhados, muitas aventuras a serem vividas no mundo e modos de intervir em sua realidade concreta, muitas braçadas que podem, ainda, ser dadas num mar de curiosidade em que a pesquisa permite-nos mergulhar. Motivadas por isso, encerramos esta tese com um ponto, mas, de exclamação e entoando o lema de Dory⁸²: “Continue a nadar, nadar, nadar...”. Então, continuemos!

⁸² Personagem dos filmes de animação “Procurando Nemo” (2003) e “Procurando Dory” (2016).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (Tradução de Dora Flaksman). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1981.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares nos Cursos de Pedagogia**. Tese de Doutorado em Educação (Ensino e Formação de Educadores). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013a.
- ALBUQUERQUE Michele Rodrigues de. **Rádio e ciberespaço na formação de professores a distância**. Dissertação de Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2013b.
- ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **“Ilha Rá-Tim-Bum” abordagem semiótica por uma TV educativa**. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, 2005.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: _____. (orgs.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, nº 100. Especial, p.1059-1083, out. 2007.
- _____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas – As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta, 2008.
- BATISTA, Rosa. **A Emergência da docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina: 1908 – 1949**. Tese de Doutorado em Educação (Ensino e Formação de Educadores). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- _____. **Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças**. In: Revista eletrônica Zero - a- Seis. Nº 18. Ago./dez. 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/8308/8077>> Acesso em ago./ 2016.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A constituição histórica da docência na Educação Infantil: Um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC: Florianópolis, 2015.
- BATISTA, Simone Rodrigues. **Um diálogo entre comunicação e educação: A formação inicial de professores em sociedades midiáticas**. Tese de Doutorado em Educação (Didática, teorias de ensino e práticas escolares). Universidade de São Paulo, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** (Tradução de Marcus Vinicius Mazzari). 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. Brinquedo e Brincadeira. In: _____. (Tradução de Sérgio Paulo Roaunet). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política.* Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** (Lei9394/96) / 12ª. Ed. – Brasília: Edições Câmara, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em mar./2016.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

_____. Ministério da Educação - Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Parecer CNE/CP Nº 3/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf Acesso em jul./ 2016.

_____. Ministério da Educação - Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Parecer CNE/CP Nº 5/2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em jul./ 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. (Tradução: André de Carvalho-Barreto). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Escola Infantil: Pra Que Te Quero?* In: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Siva. (Orgs.) **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias digitais.** (Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino). São Paulo: Edições Loyola: 2007.

CABELLO, Camila Faustini. **Cultura Audiovisual e Formação de Educadores:** Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas. Dissertação de Mestrado em Educação (Formação de educadores). Faculdade de Humanidades e Direito - Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

- CAMPOS, Ana Paula. **Inventário. Processos De Design Na Divulgação Científica Para Crianças:** Estudo De Caso De Livro Informativo. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo (Design e Arquitetura). Universidade de São Paulo, 2016.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CANASTRO, Dirce Sales de Mesquita. **Educação, imagem e comunicação multimídia - comunicação e conhecimento tácito.** Dissertação de Mestrado em Educação e Semiótica. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2010.
- CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Revista comunicação, mídia e consumo.** São Paulo vol .7 n. 19. p. 67 - 85 jul. 2010.
- _____. Palavras, meios de comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: _____. **Outras linguagens na escola: Publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Comunicação e educação:** A linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- CORRÊA, Guilherme C. **Oficinas: apontando territórios possíveis em educação.** Dissertação (mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Dezembro.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78076/144125.pdf?sequence=1>
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância.** (Tradução de Lia Gabriele Regius Reis). Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina): Florianópolis, 2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do método.** Porto Alegre: L&PM, 2007.
- DE ÂNGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloísa Acires; KRAMER, Sônia (orgs.). São Paulo, Papyrus, 2013.
- DIAS, Karina Sperle. **Formação estética:** em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia (et.al) Infância e Educação Infantil. São Paulo: Papyrus, 1999.
- DIAS, Julice. Santos, Luciana Mara Espíndola. **As infâncias na creche – cenas do cotidiano.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p. 111-130, jan./abr. 2013.

DIAS, Julice; BHERING, Eliana. A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇAS: foco central do planejamento na educação infantil. *In: Contrapontos* - volume 4 - n. 1 - p. 91-104 - Itajaí, jan./abr. 2004.

DEPD/UEDESC, Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e da Educação** – FAED: Florianópolis, 2010. Disponível em: [//www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/111/curriculoextinPedagogia.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/111/curriculoextinPedagogia.pdf) Acesso em mai./2017.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e Narrativa: Reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade.** *In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2007.*

_____. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os Desenhos Animados.** *In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2005.*

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP.** Universidade de São Paulo. São Paulo, ano/v. 28, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** (Tradução de J. Baptista). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. As técnicas Freinet da escola moderna. (Tradução de Silva Letra). 4ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOZZI, Rose Mara. **Oficina de informação: conhecimento e cultura na educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação e Documentação. Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, 2005.
- GUIMARÃES, Daniela. **Educação Infantil: espaços e experiências**. In: CORSINO, Patrícia (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol.1. (Tradução de Paulo Astor Soethe). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- KUHLMANN Jr., Moysés. **Educação Infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário, as cem existem**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. (Tradução: Dayse Batista). Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar., 2013.
- LEPRE, Leonardo Ribelatto. **Percepções de Professores de um Curso de Pedagogia sobre o uso das mídias em sala de aula: algumas reflexões**. Dissertação de Mestrado em Educação (Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente). Universidade do Oeste Paulista, 2015.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista Educar*. Nº 17.p. 153-176. UFPR, 2001.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.
- MAREUSE, Márcia Aparecida Giuzi. **50 anos de Desenho Animado na Televisão Brasileira**. Dissertação de Mestrado (Escola de Comunicação e Artes), Universidade de São Paulo, 2002.
- MARANHÃO, Carlos André Cantisani. **Quitungo, mídia e cidadania: a política de "mídia e educação" da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária**.

Dissertação de Mestrado em Educação (Linguagem e Educação). Universidade de São Paulo, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. (Tradução de Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo). São Paulo, Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais: da comunicação à Educomunicação. *In*: COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e Escola: O Cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, 2011.

NOVAK, Emilene da Conceição. **A mídia digital e a relação com a criança da educação infantil: percepções dos professores sobre interatividade e processos comunicacionais**. Dissertação de mestrado (Comunicação & Linguagens). Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
Disponível em <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> acesso ago./2016.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. **As super-heroínas em imagem e ação: gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas**. Tese de Doutorado (Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OROFINO, Maria Isabel. Ciranda de sentidos: as crianças, consumo cultural e mediações. *In*: Fantin, Mônica. GIRARDELLO, Gilka (Orgs). **Liga, roda, clica: Estudos em Mídia, cultura e infância**. São Paulo: Papyrus, 2008.

_____. **Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNIVESP, 2011. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> Acesso em jun./2016.

- _____. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2008.
- _____. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In:* _____(Org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de Estágio.** São Paulo: Papirus, 2000.
- OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania** (Tradução de Paulo F. Valério). São Paulo: Paulinas, 2014.
- _____. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Tríade do século XXI. *In:* **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (23): 57 a 70, jan./abr. 2002.
- _____. Mediaciones familiares y escolares em la recepción televisiva niños. *In:* **Revista Brasileira de Comunicação.** São Paulo, ano XIV, Nº 64. Jan./jun. 1991.
- PACHECO, Elza Dias. A Linguagem Televisiva e O Imaginário Infantil. **Revista Comunicação e Educação.** São Paulo, v. 1, nº 2, p. 43-48, jan./abr.1995.
- PEREIRA, Nadir Rodrigues. **Educomunicação na Pedagogia.** Dissertação de Mestrado em Educação (Ciências sociais na Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar., 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.
- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Um conceito amplo de Pedagogia. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 107-116, jan. / jun. 2008.
- PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:*_____. **As crianças: contextos e identidades.** Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In:*As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:* PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- RIVERO, Andréa Simões. **O Brincar e a Constituição Social das Crianças e de suas Infâncias em um contexto de Educação Infantil.** Tese de Doutorado em Educação (Ensino e Formação de Educadores). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. *In:* **Revista Zero-a-Seis.** Nº 07. Jan./ jun. 2003. Disponível em

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/799/9390>> Acesso em ago./ 2016.

_____. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. pp.61-74. Madri, Espanha: Jan./abr. 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: _____; KRAMER, Sônia (orgs.). São Paulo, Papyrus, 2013.

_____. **Diretrizes educacionais-pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis: Prelo Gráfica & editora, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf> Acesso em mar./2016.

_____. A função social das instituições de educação infantil. In: **Revista Zero-a-Seis**. Nº 07. Jan./ jun. 2003. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/799/9390>> Acesso em ago./ 2016.

_____. A Pedagogia e a educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 16. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>> Acesso em mar./ 2016.

_____. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. p.61-74. Madri, Espanha: Jan./abr. 1999.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM e SOUZA, Solange. A criança na idade mídia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Raquel Salgado explica por que as crianças gostam dos *cartoons*. In: TAVARES, Marcus. **Rio mídia** – Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes. 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. JOBIM e SOUZA, Solange. Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura e a educação. **Revista Alceu**, v. 7, nº13, p. 165-181, jul./dez.2006a.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Entre a ficção e a realidade**: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea. In: Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (CEDIC). Área de Sociologia da Infância - Instituto de Estudos da Criança (IEC). Universidade do Minho, 2006b. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/SeminarioEducacao_2006.pdf. Acesso em jul./2016.

_____. *et al.* **Pela tela, pela janela**: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Ivna Sá dos. **Nem Inimiga, Nem Aliada!** Um estudo de caso sobre as percepções que alunas/professoras do curso de Pedagogia da PUC Minas têm da mídia. Dissertação de Mestrado em Educação (Educação, Cotidiano e Diferença Cultural). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB* ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In: _____*. CERISARA, Ana Beatriz (Orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004.

SARTORI, Ademilde Silveira. **A prática Pedagógica Educomunicativa e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar**. *In: REGIS, F. et. al* (Orgs). **Tecnologias de Comunicação e Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída**. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. vol.7. nº19. p. 33 - 48 jul. 2010. Disponível em <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>> Acesso em jul./2016.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Inter-relações entre comunicação e educação: a Educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância**. *In: UNÍrevista*. Vol. 1, nº3: jul./2006.

SARTORI, Ademilde; SOUZA, Kamila Regina de; SCHÖNINGER, Raquel Valduga. Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: construindo, comunicando e aprendendo com a animação. *In: SOARES, Ismar; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema*. **Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016. Disponível em <https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4-final> Acesso em dez./ 2016.

SARTORI, Ademilde; MOREIRA, Patrícia Justo; SOUZA, Kamila Regina. Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. *In: Revista Comunicação & Educação*. Ano 18, n.2 (jul.-dez.). São Paulo: CCA/ECA/USP, 2013.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil: Contribuições do Desenho Animado para a Aprendizagem das Crianças Contemporâneas. *In: Revista Estilos de Aprendizaje*,

nº10, Vol 10, outubro de 2012. Disponível em
<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf>
Acesso em jul./ 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A Educomunicação possível**: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. Revista Comunicação & Educação. Ano XXI. Nº 1. jan/jun 2016.

_____. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. Revista Comunicação & Educação. Ano XIX. Nº 2. jul/dez 2014.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n.23: jan./abr. 2002.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem Educará os Educadores?** A Educomunicação e a Formação de Docentes em Serviço. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação (Educomunicação/ Interfaces Sociais da Comunicação). Universidade de São Paulo, 2009.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos Animados e Educomunicação**: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2013. Disponível em
<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330> Acesso em set./2016.

_____. Senhoras e senhores! **Eu lhes apresento o Palhaço Aranha!** Reflexões sobre a relação entre os Desenhos Animados e as brincadeiras das crianças no contexto da Educação Infantil. TCC do Curso de Pedagogia – Centro Universitário Municipal de São José, 2010.

SOUZA, Karla Isabel de. **Vídeo Digital Na Educação**: Aplicação da narrativa audiovisual. Tese de Doutorado em Educação (Ciências Sociais na Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2009.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. (Tradução de João Batista Kreuch). Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-Ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014.

UCHOA Blueth Sabrina Lobo. **A Televisão e a produção social da criança em idade escolar**: um olhar Educomunicacional. Dissertação de Mestrado em Educação (Processos educacionais e seus fundamentos). Universidade de Uberaba, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. (Tradução de Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. (Tradução de Paulo Bezerra). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira M. Barreto; Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS – CEPESH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada, você está sendo convidada a participar da pesquisa de doutorado intitulada: “Prática Pedagógica Educomunicativa e formação de professores: a presença dos desenhos animados e a criação de ecossistemas comunicativos na Educação Infantil” que fará entrevista e observação direta das práticas pedagógicas das acadêmicas da habilitação em Educação Infantil da disciplina de Prática de Ensino no curso de Pedagogia com o objetivo principal de aproximá-las de possibilidades de utilização dos desenhos animados na criação de ecossistemas comunicativos nas práticas pedagógicas da Educação Infantil na perspectiva da Educomunicação. A pesquisa tem como objetivos específicos: Aprofundar teoricamente o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa; Diagnosticar a compreensão de acadêmicas do curso de Pedagogia – habilitação em Educação Infantil – no que se refere à prática pedagógica; Diagnosticar sua compreensão sobre a inserção de desenhos animados na prática pedagógica; Parametrizar suas compreensões quanto a inserção dos desenhos animados por meio da promoção de formação na perspectiva do desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Educomunicativas; Desvelar, nas compreensões apresentadas pelas acadêmicas, distanciamentos e aproximações a Prática Pedagógica Educomunicativa. Serão previamente marcados a data e horário para realização da entrevista, utilizando roteiro elaborado previamente. Não é obrigatório responder a todas as perguntas. Os riscos destes procedimentos serão mínimos na pesquisa, pois todas as proposições serão executadas em comum acordo, não interferindo no andamento normal das suas atividades, sendo as entrevistas feitas em sala de aula da UDESC, conforme agenda pré-definida em comum acordo.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Os benefícios em participar desse estudo estão em evidenciar a Prática Pedagógica Educomunicativa como uma ação mediadora, uma ponte que visa potencializar ecossistemas comunicativos, viabilizando o diálogo entre as culturas infantis contemporâneas e as vivências no contexto educacional formal, buscando promover a sensibilização quanto aos desenhos animados. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: a estudante de doutorado Kamila Regina de Souza, a professora orientadora Ademilde Silveira Sartori e a professora Arlete de Costa Pereira.

Solicitamos a sua autorização para realizar e utilizar os registros fotográficos, em vídeo e em áudio para divulgação científica; utilizar a transcrição das mesmas para análise documental; utilizar as os dados das produções realizadas no estágio e seu respectivo relatório para consulta para a produção de artigos científicos e elaboração da tese.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação e colaboração e solicitamos assinatura do termo:

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Kamila Regina de Souza

NÚMERO DO TELEFONE: [REDACTED]

ENDEREÇO: [REDACTED]

ASSINATURA

DO

PESQUISADOR _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:

cepsh.reitoria@udesc.br

Florianópolis - SC

88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data:

____/____/____.