

**KAMILA REGINA DE SOUZA**

**DESENHOS ANIMADOS E EDUCOMUNICAÇÃO:  
AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS E A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori.

**FLORIANÓPOLIS  
2013**

S719d Souza, Kamila Regina de  
Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras  
das crianças e a prática pedagógica da educação infantil /  
Kamila Regina de Souza – 2013.  
243 p. : il. ; 21 cm

Bibliografia: p. 135-142  
Orientadora: Ademilde Silveira Sartori  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Mestrado em Educação, Florianópolis, 2013.

1. Desenho infantil. 2. Educação de crianças. 3.  
Brincadeiras. 4. Desenho a cores. I. Sartori, Ademilde Silveira  
(Orientadora). II. Universidade do Estado de Santa Catarina.  
Mestrado em Educação. III. Título

CDD: 372.52 – CDD: 20.ed.

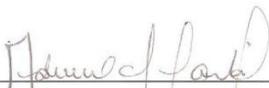
**KAMILA REGINA DE SOUZA**

**“DESENHOS ANIMADOS E EDUCOMUNICAÇÃO: AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

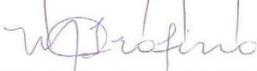
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Banca Examinadora:**

Orientador:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Ademilde Silveira Sartori  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Maria Isabel Rodrigues Ourofino  
Escola Superior de Propaganda e Marketing

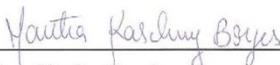
Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Eloisa Acires Candal Rocha  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Sonia Maria Martins de Melo  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Martha Kaschny Borges  
Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 08 de março de 2013.**

Dedico este estudo a todos nós,  
profissionais da área da Educação,  
bem como aos sujeitos a quem  
dirigimos a nossa prática  
pedagógica.

## AGRADEÇO...

... a Deus, por me dar a vida, a força e a coragem diante dos desafios e também por colocar em meu caminho pessoas com as quais eu me sinto feliz e querida.

... ao Felipe, meu amado esposo, por ser meu amigo e companheiro nessa infinda caminhada de estudos a que me propus seguir.

... a minha grande e amada família, por compreender minhas “visitas de médico” e por me apoiar com tanto carinho.

... aos meus amigos: os de longa data, aos novos e àqueles com os quais construí uma bela amizade durante o Mestrado, pelo carinho e por dividir comigo os momentos de alegria e os de ansiedade.

... a minha professora e orientadora Ademilde Sartori, por me acolher, por acreditar na minha capacidade e por me apresentar a Educomunicação como uma possibilidade a se (re) pensar a prática pedagógica nesta contemporaneidade em transição de paradigmas da Educação.

... às professoras Sonia Maria Martins de Melo, Martha Kaschny Borges, Eloísa Acires Candal Rocha e Maria Isabel Orofino pela disponibilidade em participar da minha banca e pelas contribuições desde a qualificação.

... à Andréa Simões Rivero que, além de ter sido minha professora, orientou minha pesquisa de TCC na graduação em Pedagogia no USJ e, com sua competência e carinho, me inseriu no universo de pesquisa, fazendo com que eu me descobrisse uma pesquisadora apaixonada.

... ao PPGE/UDESC: aos professores pelas ricas discussões, pelo comprometimento com a nossa formação e pela oportunidade de (re) construção de conhecimentos ao longo das disciplinas do Mestrado; e aos seus técnicos, pelo compromisso e apoio.

... a professora Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes e às acadêmicas da 7ª fase do curso de Pedagogia (2011.1), pelos momentos de aprendizado em meu estágio de docência na disciplina de Educação Sexual na Infância.

... à instituição de Educação Infantil, à coordenadora pedagógica, à professora e à auxiliar de sala, pela generosidade em nos acolher na realização desta pesquisa.

... às crianças, por contribuírem na pesquisa, me inspirando e sensibilizando meu olhar adulto.

... aos grupos de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia – CNPq/UDESC; e Educação e Ciberultura –CNPq/UDESC, pelos ricos momentos de discussão e os inúmeros aprendizados.

... à CAPES por me dar a oportunidade de dedicar aos estudos com a devida atenção e realizar a pesquisa em melhores condições.

... enfim, a todos que estiveram ao meu lado e que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a trilhar os caminhos desta pesquisa com maior segurança.

Por favor, sintam-se todos carinhosamente homenageados!

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

*Antoine de Saint-Exupéry*  
**(O Pequeno Príncipe)**

“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.”

*Paulo Freire*  
**(Pedagogia da Autonomia)**



Figura 1: “Oh Kamila! Eu vô fazê um desenho pra ti!”.  
Fonte: Kamila Regina de Souza (Diário de campo, 13/11/2012)

## RESUMO

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação**: As brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

A presente pesquisa parte 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 é promover um maior entendimento quanto a forma como professores/as tratam os desenhos animados no contexto da Educação Infantil em sua prática pedagógica. Para tal, a pesquisa foi orientada pelos seguintes aspectos: descrição da prática pedagógica na Educação Infantil no que se refere aos desenhos animados e análise da postura das professoras frente aos desenhos animados referidos pelas crianças. A pesquisa foi realizada com uma professora e uma auxiliar de sala de um grupo de crianças com idades entre 05 e 06 anos numa instituição de Educação Infantil localizado na região continental de Florianópolis. O material empírico deste estudo de caso foi obtido por meio de entrevista com a professora e a auxiliar de sala e de observações diretas da rotina do grupo, ambas registradas em diário de campo, em gravações de voz e em fotografias. Complementando o material, realizou-se a aplicação de questionário destinado aos pais/responsáveis pelas crianças a fim de obter um mapeamento do contexto sociocultural vivido pelas crianças daquele grupo. Utilizamos a técnica da análise de conteúdo para obter categorias de análise e promover as reflexões acerca da prática pedagógica das professoras. A partir daí, refletimos sobre as possíveis contribuições da Educomunicação na elaboração de práticas pedagógicas para a Educação Infantil. A pesquisa revelou que a professora e a

auxiliar de sala caminham em direção de uma Prática Pedagógica Educomunicativa, pois já apresentam 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. Passamos a chamar de Práticas Pedagógicas Educomunicativas àquelas que consideram o universo midiático vivido pelas crianças, ampliando o ecossistema comunicativo no contexto educacional. A partir da pesquisa entendemos que a Educomunicação se mostra compatível com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil, podendo as Práticas Pedagógicas Educomunicativas ser incluídas no (re) pensar o “que fazer” pedagógico dos/as profissionais que trabalham com crianças pequenas em nossa contemporaneidade. Com isto pretendemos ampliar a nossa compreensão bem como a dos/as professores/as, e da comunidade escolar, dos familiares e demais interessados sobre as formas de interação das crianças com os desenhos animados.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Prática Pedagógica. Brincadeiras Infantis. Educomunicação. Desenhos Animados.

## ABSTRACT

SOUZA, Kamila Regina. **Cartoons and educommunication: the games of children and the pedagogical practice of early childhood education.** In 2013. 243 p. Dissertation (Master of Education - Research Line: Education, Communication and Technology) - University of the State of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2013.

This research assumes that the cartoons represent significant references to the sociocultural construction of children and aims to promote a greater understanding as to how teachers treat the cartoons in the context of early childhood education in their teaching, and the children's play an important mediation space. The research was guided by the following aspects: description of pedagogical practice in Early Childhood Education in relation to cartoons and analysis of posture of the teachers ahead cartoons referenced by the children. The survey was conducted with a teacher, an teacher auxiliary and a group of children aged between 05 and 06 years in an kindergarten located in the continental region of Florianópolis. The empirical data of this case was obtained through interviews with the teacher and teacher auxiliary, and direct observations of the routine group, both recorded in the field diary in voice recordings and photographs. Parents and / or guardians of the children answered a questionnaire so that we could get a map of the sociocultural context experienced by the children in that group. We use the technique of content analysis categories for promoting reflections on teachers' pedagogic practice. From there, we reflect on the possible contributions of Educommunication in developing pedagogical practices for Early Childhood Education. The research revealed that the teacher and the classroom assistant walk toward a Pedagogical Educommunicative Practice proposal, because they already reveal an effort to be responsible for the mediation of the themes that emerge from the cultural practices of the children in the group. These practices were permeated by the media and within

them, the cartoon. We called educomunicativas those pedagogical practices that consider the media universe experienced by children in the pursuit of expanding ecosystem communicative in educational context. From the research we understand that Educommunication has shown compatibility with the proposal of Early Childhood Education Pedagogy, Pedagogical Educommunicative Practices may be included in the (re) thinking "how to" of teaching of the professionals who work with young children in our contemporaneity. With this we intend to expand our understanding and the teachers, and the school community, family members and other interested parties on ways of interaction of children with cartoons.

**Keywords:** Childhood Education. Pedagogical Practices. Kids Play. Educommunication. Cartoon.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BD	Blu-Ray Disc
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	Digital Versatile Disc
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
GP	Grupo de Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NP	Núcleo de Pesquisa
ONG	Organização não Governamental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SC	Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Artigos das Reuniões Nacionais da ANPed.....	33
Quadro 2 – Artigos das Reuniões Nacionais da Intercom.....	36

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Os fantoches dos personagens de desenhos animados .....	116
Fotografia 2 – ‘Katara’, a pesquisadora .....	117
Fotografia 3 – Teatro de fantoches .....	117
Fotografia 4 – Os fantoches em efeito de luz e sombra .....	118
Fotografia 5 – André, o ‘Batman’ .....	119
Fotografia 6 – A pesquisadora em “Olha, combinô!” .....	157
Fotografia 7 – ‘B612’, o planeta do príncipezinho.....	175
Fotografia 8 – Assistindo ‘Meu malvado favorito’ .....	180
Fotografia 9 – A “prisão ‘mais-morra’ que já teve!”.....	186
Fotografia 10 – Mochilas das crianças .....	188
Gráfico 1 – Contexto do grupo de crianças .....	122
Gráfico 2 – Idade dos pais .....	122
Gráfico 3 – Característica do bairro onde residem .....	123
Gráfico 4 – Tipo de moradia.....	124
Gráfico 5 – Onde costumam brincar .....	125
Gráfico 6 – Local da casa que costumam brincar .....	125
Gráfico 7 – TV ligada enquanto brincam .....	126
Gráfico 8 – Como a criança costuma brincar.....	126
Gráfico 9 – Brinquedos que os meninos mais gostam de brincar .....	127
Gráfico 10 – Brinquedos que as meninas mais gostam de brincar .....	128
Gráfico 11 – Horário que assistem TV .....	128
Gráfico 12 – Como assistem TV .....	129
Gráfico 13 – Programas de TV favoritos.....	129
Gráfico 14 – Emissoras que transmitem os programas favoritos .....	130
Gráfico 15 – Desenhos animados apontados como favoritos pelos meninos .....	131
Gráfico 16 – Desenhos animados apontados como favoritos pelas meninas .....	131
Gráfico 17 – Enquanto assistem desenhos animados falam sobre o que veem.....	132
Gráfico 18 – Brincadeiras envolvendo desenhos animados ....	132

Gráfico 19 – Costuma pedir produtos de personagens de desenhos animados.....	133
Gráfico 20 – Produtos de personagens de desenhos animados mais pedidos pelos meninos.....	134
Gráfico 21 – Produtos de personagens de desenhos animados mais pedidos pelas meninas.....	134
Gráfico 22 – Acesso a desenho animado pela Internet.....	135
Gráfico 23 – Local de acesso a Internet.....	135
Gráfico 24 – Consumo de DVD/BD em casa.....	136
Gráfico 25 – Possui TV paga em casa.....	136
Gráfico 26 – Leva a criança ao cinema.....	137
Figura 1 – “Oh Kamila! Eu vô fazê um desenho pra ti!”.....	07
Figura 2 – Homem Aranha.....	214
Figura 3 – Bakugan: Guerreiros da Batalha.....	215
Figura 4 – Ben 10.....	216
Figura 5 – Max Steel.....	217
Figura 6 – Batman.....	218
Figura 7 – Branca de Neve e os sete anões.....	219
Figura 8 – Como treinar seu dragão.....	220
Figura 9 – Homem de Ferro.....	221
Figura 10 – Transformers.....	222
Figura 11 – Monster High.....	223
Figura 12 – Turma da Mônica: uma aventura no tempo.....	224
Figura 13 – Moranguinho.....	225
Figura 14 – O Pequeno Príncipe.....	226
Figura 15 – Avatar: a lenda de Aang.....	228
Figura 16 – Hulk.....	229
Figura 17 – Valente.....	230
Figura 18 – Mogli, o menino lobo.....	231



# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 “A GENTE VIVE E APRENDE AO MESMO TEMPO...”.....	19
1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	29
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>48</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....	48
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APROPRIAÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS.....	55
<b>3 DESENHOS ANIMADOS.....</b>	<b>60</b>
3.1 DESENHOS ANIMADOS: BREVE HISTÓRICO.....	60
3.2 DESENHOS ANIMADOS: INFLUÊNCIAS NAS BRINCADEIRAS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	68
<b>4 EDUCOMUNICAÇÃO.....</b>	<b>78</b>
4.1 EDUCOMUNICAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA.....	78
4.2 PRINCÍPIOS DA EDUCOMUNICAÇÃO.....	82
4.3 A EDUCOMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	88
<b>5 METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....</b>	<b>93</b>
5.1 O PROCESSO METODOLÓGICO.....	97
5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	100
5.3 O DESVELAR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	140
5.4 AS CONCLUSÕES.....	190
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM CONVITE A RECOMEÇAR?</b> .....	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>214</b>
APÊNDICE A – DESENHOS ANIMADOS REFERIDOS PELAS CRIANÇAS.....	214
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	232
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS .....	233
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA E AUXILIAR DE SALA.....	234
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM A PROFESSORA E AUXILIAR DE SALA.....	236
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS .....	238
APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	242



## 1. INTRODUÇÃO

Para a elaboração da presente pesquisa, partimos do entendimento de que é importante que as universidades promovam pesquisas que venham a contribuir para as necessidades e expectativas de nossas escolas, professores, comunidade e alunos, derivadas de sua vivência no mundo.

Conforme Santos (2003, p.57), é preciso compreender que “[...] O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” e para isso, os sujeitos desse processo precisam se reconhecer nele. Cabe esclarecer que o senso comum a que se refere o autor não está ligado à ideia de conhecimento não científico e vulgar e, portanto, inferior, mas do entendimento de conhecimento disseminado para todos e não para alguns privilegiados apenas.

Essa concepção de senso comum trazida por Santos (2003) nos ajudou a refletir sobre as especificidades da sociedade pós-moderna<sup>1</sup> – que aqui chamaremos de

---

<sup>1</sup> O discurso da modernidade e da pós-modernidade tem sido analisado por vários campos do saber, gerando consigo a necessidade de se ultrapassar a tendente discussão quanto à mera periodização de cada um desses momentos históricos e de se contemplar também questões mais substanciais quanto às suas especificidades, especificidades estas que se refletem historicamente no *modus operandi* da sociedade. Nesse sentido, a exemplo de Boaventura de Sousa Santos em “O discurso sobre as Ciências” (2003), definiremos ambos os momentos considerando os paradoxos que envolvem o conhecimento na modernidade e as suas implicações nas práticas sociais e culturais cotidianas do mundo pós-moderno. Assim, trataremos a **modernidade** a partir da concepção de conhecimento do que Boaventura chama de paradigma dominante, que define 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** será tratada por meio do reconhecimento de que nossa contemporaneidade – por isso adotamos aqui o termo contemporaneidade – é marcada por profunda influência dos avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais, o que nos fez partir do que o autor anunciou como

contemporânea – marcada por profunda influência dos avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais e que, portanto, evidenciam que os ideais da sociedade moderna fundados somente nos conhecimentos cientificamente mensuráveis que excluíam o reconhecimento da cientificidade das subjetividades humanas não cabem mais na realidade contemporânea. Em outras palavras, no que concerne à escola hoje, há uma urgência de que os conhecimentos até então tidos como extraescolares sejam considerados na elaboração de propostas educativas nos ambientes formais de construção de conhecimento.

Nesse sentido, considerando-se que as mídias audiovisuais estão enraizadas na sociedade contemporânea e que nelas os desenhos animados são um dos principais produtos destinados ao público infantil, representando, por sua vez, referências significativas para construção sociocultural das crianças, com esta pesquisa nos propomos a refletir sobre a compreensão da professora e da auxiliar de sala de um grupo de crianças com idades entre 05 e 06 anos sobre os desenhos animados no contexto educacional e a forma como os tratam em suas práticas pedagógicas.

A estrutura da presente dissertação está organizada da seguinte forma: este primeiro capítulo é introdutório e tem a intenção de apresentar primeiramente o memorial da pesquisadora “A gente vive e aprende ao mesmo tempo...”, bem como o processo de elaboração do projeto de pesquisa em “Os caminhos da pesquisa”; no segundo capítulo tratamos da Educação Infantil, no qual apresentamos a “Concepção de Criança e Infância” que permeia nossas reflexões, traçamos um “Breve Histórico da Educação Infantil” e discutimos sobre as “Práticas Pedagógicas e Apropriação Cultural das Crianças”; o terceiro capítulo versa sobre os Desenhos Animados, primeiramente traçando um “Breve Histórico”, seguido de uma discussão sobre os “Desenhos Animados: influências nas brincadeiras e nas Práticas Pedagógicas”; o quarto capítulo trata da Educomunicação, iniciando pela “Trajetória” dessa nova área

---

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.

do conhecimento, seguido dos “Princípios” que fundamentam a área e de uma discussão sobre “A Educomunicação e as Práticas Pedagógicas”; no quinto capítulo expomos a “Metodologia de Pesquisa e Análises”; e, no sexto capítulo, finalizamos a dissertação com as “Considerações Finais ou um Convite a Recomeçar?”. Seja bem-vindo/a!

### 1.1 “A GENTE VIVE E APRENDE AO MESMO TEMPO...”.

Embora meu nome conste na capa deste trabalho, faço questão de me apresentar “pessoalmente”: Meu nome é Kamila Regina de Souza. Tenho no momento 29 anos. Sou pedagoga, pesquisadora, professora, esposa, filha, neta, tia, sobrinha, madrinha, prima, amiga e sonho em, um dia, ser mãe. Enfim, sou mulher. Mulher que, como tantas outras exercem múltiplas tarefas e desempenham vários papéis sociais e que, igualmente, buscam “ser mais” nesta vida. E é com orgulho disso e com muita emoção, que escrevo essas palavras iniciais para que você, leitor/a (e eu mesma), possa compreender melhor o caminho que eu percorri até chegar a presente pesquisa.

Contarei nas linhas que se seguem um pouco de meu percurso pessoal, profissional e de estudos e, conseqüentemente, como cada um destes contextos (família, trabalho, escola) contribuiu para que eu me entendesse e entendesse as coisas do mundo, mas também, para que eu criasse ainda mais “pontos de interrogação” sobre essas mesmas coisas. Uma certeza tenho apenas: foram os tais “pontos de interrogação” que conduziram cada um dos meus passos em busca de um maior entendimento das coisas da vida, sendo a principal, a aceitação de que, mais do que as verdades absolutas, são as verdades provisórias que dão sentido ao movimento cíclico e em permanente construção do conhecimento.

Nasci em 26 de janeiro de 1984, em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina (SC). Venho de uma família simples que há mais de 70 anos vive em São José, cidade que faz parte da chamada Grande Florianópolis. Iniciei minha vida escolar aos 6 anos de idade, numa instituição educacional pertencente à

empresa em que meu pai trabalhava. Lá ingressei depois da metade do ano letivo ter iniciado e permaneci somente até o final daquele mesmo ano. Confesso lembrar-me de poucas coisas daquela época, a não ser do escorregador “enorme” em forma de foguete e de um grave acidente que sofri ao voltar para casa na garupa da bicicleta de meu pai que, por pouco, não resultou na perda de meu pé direito (sim, é estranho guardar uma lembrança tão trágica como esta e, sobretudo, relacioná-la ao meu ingresso na vida escolar, mas a memória da gente é mesmo uma incógnita...).

Já naquela época o casamento de meus pais não ia bem e, também aos meus 6 anos de idade, vi meu pai sair definitivamente de casa. Mudamos minha mãe, meus irmãos e eu para uma casa cedida por meu avô materno, localizada no bairro Jardim Eldorado, em Palhoça/SC. Lá cursei a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental numa escola pública. Durante os anos em que moramos naquele lugar passamos por muitas dificuldades e, aos meus 8 anos de idade voltamos para São José, onde fomos morar na mesma casa em que viviam meus avós e tios maternos. Nesta época fui estudar numa escola pública da cidade, localizada no bairro Campinas e lá permaneci da 3ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

De toda essa trajetória lembro-me especialmente que, quando estava na 8ª série, em 1998, a professora de História pediu aos alunos um trabalho sobre a II Guerra Mundial. Foi, sem sombra de dúvidas, o trabalho que mais me marcou, não pelo tema em si, mas pela ousadia de meu grupo em abordar o tema por meio de uma produção audiovisual. Meu grupo, composto por 6 adolescentes, resolveu fazer uma espécie de documentário sobre o tema: reunimos livros, enciclopédias, revistas, filmes, documentários, enfim, tudo o que encontramos sobre o tema. Feito isso, lá fomos nós atrás do lugar, da câmera filmadora, dos aparelhos de videocassete (precisávamos de 2 para poder editar os filmes), do cenário e da construção do roteiro. A verba que dispúnhamos era bastante escassa e era investida praticamente toda em biscoitos e refrigerantes que saciavam nossa fome e ansiedade nas horas e horas a fio que passávamos produzindo nosso trabalho. Contávamos com uma estrutura de gravação um

tanto quanto precária: foi por sorte que uma tia ou prima de um dos integrantes do grupo resolveu confiar-nos sua câmera filmadora (caso contrário, precisaríamos “abortar” a missão). Além disso, somente um integrante contava com computador com Internet em casa, no qual fazíamos buscas no site ‘Cadê?’ (na época, o computador com Internet era um recurso bastante inacessível, sobretudo para os estudantes que, como nós, estudavam em escolas públicas... situação esta ainda encontrada nos dias atuais em muitas casas...). O resultado? Um vídeo-documentário, uma espécie de mistura de Jornal Nacional com Globo Repórter, em que foram mesclados momentos de fala e imagens de livros e revistas, fechando com um *video-clip* contendo trechos do horror da guerra editados de filmes (como a “Lista de Schindler”) com um fundo musical eletrônico. Foi uma experiência muito interessante e marcante, ao menos de minha parte. Apresentamos o vídeo em sala e deixamos uma cópia para o acervo da biblioteca da escola. O vídeo teve uma ótima aceitação pela professora e também por nossos outros colegas de sala (que muito além do conteúdo abordado se interessaram em nos ver na tela da TV e não nos pouparam, inclusive, de piadinhas).

Até hoje não sei se o vídeo foi usado pela escola nos anos que se sucederam, mas, fico pensando na repercussão de um trabalho deste tipo nos dias de hoje, com a maior facilidade de acesso em termos de recursos tecnológicos, de conhecimento operatório de tais recursos e mesmo de autoria por parte dos/as alunos/as com o uso da Internet. Penso também, nas formas com as quais a professora daquela disciplina e das outras poderiam explorar pedagogicamente aquela experiência se tivessem uma formação que lhes permitissem. Penso ainda nas possibilidades de participação que seriam abertas aos alunos com experiências do tipo. Participação de alunos que, como eu, não tinham acesso aos mesmos recursos tecnológicos que alguns de meus colegas tinham a sorte de possuir em suas casas e que só a inserção em tal experiência oportunizou (muito embora eu tivesse uma verdadeira aversão às tecnologias na época... mais tarde falo um pouco mais sobre isso). Enfim, sigo pensando... Pensando, inclusive, na minha própria atuação

diante de tantas possibilidades, sobretudo agora quando a minha formação me dá maiores condições para tal.

De todo meu percurso escolar trago na memória os professores que fizeram a diferença na minha vida desde a 1ª série do Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Superior e ao Mestrado, diferença esta que busco fazer na vida de meus ex e futuros alunos e das pessoas com as quais convivo.

Sempre fui uma aluna interessada, aplicada e disciplinada. Minha mãe me ensinou a ser caprichosa com meus cadernos e a ser responsável com meus deveres. Sempre gostei de ler e escrever: como estudava no período da tarde, passava horas na biblioteca da escola antes de começarem as aulas do dia e, quando estava em casa, vivia explorando os poucos livros que lá havia. Minhas notas eram sempre muito boas e por isso, me tornei uma espécie de referência na família, sobretudo por ser a filha mais velha e a primeira neta da família materna. Com o reconhecimento, vem também a responsabilidade. Esta, vem caminhando comigo desde então.

Minha família era e ainda é muito simples, sempre viveram no mesmo bairro, na mesma rotina, alguns estudaram até o Primário, outros até o Ginásial (como eles mesmos denominam), mas fizeram o melhor que podiam para nos amparar. Lembro que meus tios e avós se reuniam para presentear a mim, meus irmãos e primos no Natal. Ganhávamos presentes praticamente só nesta época do ano e, além dos brinquedos, ganhávamos roupas e calçados que precisavam durar o ano todo. Minha família paterna, na medida do possível, também se fazia presente.

Cursos de idiomas, dança, musculação, natação, viagens e outros sonhos só estão se tornando possíveis com a vida adulta, com a busca por bolsas e com o aumento das possibilidades de uma substancial melhora das condições financeiras a partir da continuidade dos meus estudos. Hoje, meu esposo e eu, que começamos nossa vida literalmente do zero, tendo que batalhar muito para nos manter, vislumbramos a realização de sonhos maiores. O fato é que aprendi desde muito cedo a ter paciência, persistência e valorizar tudo o que ganho e/ou conquisto.

Também na minha memória trago as brincadeiras com os amigos, irmãos e primos, que se estendiam da escola para a casa e vice-versa. Eram brincadeiras que tinham como principais referências os desenhos animados, os programas de TV e a escola: nos tornávamos super heróis, apresentadores de TV, *top models*, Barbies, professores e alunos da escolinha, mas também brincávamos de esconde-esconde, de pega-pega, de amarelinha, de elástico e tantas outras coisas. Enfim, mesmo tendo que enfrentar muitas dificuldades, minha infância foi marcada também por bons momentos.

Aos 15 anos comecei uma nova etapa da minha vida; além de estudar eu comecei a trabalhar. No início trabalhei semana sim, semana não (de acordo com a necessidade dos patrões) numa loja de roupas que ficava próximo a minha casa. Mas, aos 16 anos, após fazer um curso de capacitação para o primeiro emprego num projeto social de Florianópolis, fui admitida para trabalhar em horário comercial numa loja de acessórios para cabelo e bijuterias que ficava no Mercado Público de Florianópolis.

Acredito ter sido ali, o divisor de águas de minha vida. Foi nesta época que eu conheci todo um mundo além do habitual trajeto casa-escola-casa e que, aos 18 anos, decidi construir uma vida com meu então namorado, com quem eu mantinha um relacionamento desde meus 16 anos e com quem sou casada até hoje. Permaneci trabalhando nesta loja por quase 4 anos: aprendi a ter uma postura profissional adequada ao mercado de trabalho, a assumir novas responsabilidades, a treinar novos funcionários, a fazer levantamento de material, a cuidar do caixa, como “arranhar um portunhol” (já que atendia muitos turistas da Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai etc.), dentre outras. E assim segui, até chegar um momento em que percebi que podia mais, que queria mais e, muito consciente das possíveis consequências, resolvi me aventurar em outras atividades.

Resolvi fazer um curso de informática no ano de 2004, não por interesse em operar um computador ou na Internet, mas por sentir necessidade daquela experiência no mercado de trabalho. Naquela época, quase todos os meus amigos nascidos na mesma década que eu, já utilizavam com muita frequência o computador e a Internet, inclusive falando e escrevendo o tal do

“internetês”. Enquanto eles “morriam de amores” pela Internet, eu tinha verdadeira aversão. Não conseguia compreender como alguém preferia se comunicar com os amigos, que moravam praticamente na esquina de sua casa, pela tela do computador. Hoje percebo o quanto aquela minha visão era limitada, porém, percebo também o quanto ela me ajudou a enxergar a mim mesma como um ser aprendente e que, portanto, não deve se firmar em verdades absolutas, mas provisórias. Assim, a relação que começou por uma necessidade de formação para o mercado de trabalho hoje se transformou, e não consigo mais me ver sem meus queridos *notebook* e celular (com acesso à Internet) e as inúmeras possibilidades de interação que essas tecnologias me proporcionam cotidianamente.

O tempo seguiu seu curso: trabalhei como promotora de eventos, recepcionista, telefonista, auxiliar de escritório, televentas, vendedora autônoma de Avon e lingerie e voltei a sentir necessidade de algo a mais. Quando dei por mim, 5 anos já haviam se passado desde que eu havia me formado no Ensino Médio e, percebi que, este “algo a mais” era voltar a estudar. Foi então que descobri que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) estava oferecendo um curso pré-vestibular gratuito para a comunidade. Decidi tentar, afinal, pagar um curso estava fora da minha realidade financeira e estava decidida a ingressar num curso superior.

Depois de passar no processo seletivo para o curso pré-vestibular, negocieei com a empresa em que trabalhava, que aceitou minha proposta de alterar meu horário de chegada e saída de modo que pudesse chegar à tempo na primeira aula do curso, afinal, trabalhava em São José e o curso, que ficava na Trindade, não tolerava atrasos. Lembro que estava tão decidida a voltar a estudar que, se a empresa não aceitasse minha proposta, eu estava disposta a pedir demissão e procurar um trabalho que tivesse um horário compatível com meu objetivo. Foi aí que vi o quanto é importante ser bom e dedicado naquilo que se propõe, pois, não fosse pela minha postura profissional, não teria conseguido aliar meu trabalho e minha vontade de estudar.

Após 4 meses de curso, tentei o vestibular do Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Dentre os cursos

oferecidos, um me chamou especial atenção: Pedagogia. Confesso que nunca havia pensado em ser pedagoga, professora, enfim, em trabalhar na área da Educação. Já havia me interessado por jornalismo, relações públicas, nutrição, serviço social, educação física, letras e design. Naquela época, especificamente, meu interesse era cursar Psicologia (como tantos estudantes de pedagogia que existem por aí), mas, como o USJ não dispunha do referido curso, resolvi tentar Pedagogia. E, aí, pude sentir a emoção que representava passar num vestibular. A alegria é indescritível, sobretudo quando se olha para trás, para sua trajetória de vida e para quantos obstáculos foi preciso ultrapassar.

Comecei a cursar Pedagogia no segundo semestre de 2006 e a cada dia que passava, a cada texto lido, a cada discussão, aumentava a minha certeza de ter feito uma boa escolha. Costumo dizer que “dei um tiro no escuro e acertei no alvo!”. Meses depois precisei sair da empresa em que trabalhava porque o deslocamento para a universidade se tornara complicado e, já em 2007, me candidatei a uma vaga de estágio remunerado. Neste estágio eu desempenharia a função de professora de apoio pedagógico para crianças e adolescentes numa instituição sócio-educativa de Florianópolis. Fui admitida nesta instituição para trabalhar meio período e, pela primeira vez, exerci a função de professora, experiência esta que foi e continua sendo de extrema relevância em minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Após o término deste período de estágio, no ano de 2009, fui trabalhar no setor de entrega de resultados de uma clínica onde trabalhava 6 horas por dia. Passados alguns meses, a instituição em que havia trabalhado como professora me procurou com a proposta de efetivação, mas, desta vez para trabalhar em período integral. Eis uma das decisões mais difíceis de minha vida: voltar para o trabalho que tanto gostava e que tanto me oferecia de aprendizado para minha carreira profissional e ter um tempo menor para me dedicar aos estudos e à pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou permanecer na clínica e ter mais tempo para estudar. Coloquei tudo na “balança” e, fiquei com a segunda opção.

Foi graças à escolha que fiz que eu pude realizar minha pesquisa de TCC, as disciplinas da graduação e os estágios curriculares com a atenção que estes trabalhos demandavam. É verdade que nem tudo foram “flores” naquela época, embora tivesse mais tempo para os estudos, precisei enfrentar muitos problemas de saúde em família, um dos quais resultou na morte de meu pai no início de 2010 (embora eu não tenha sido criada com ele, foi uma situação que mexeu profundamente comigo). De qualquer forma, hoje percebo claramente o quanto aquela decisão contribuiu para que aprendesse a fazer pesquisa e para que eu me visse, além de professora, também como pesquisadora.

Durante a graduação em Pedagogia tive a oportunidade de estudar, pesquisar e discutir sobre diversos temas e conteúdos problematizados pelas várias disciplinas ministradas. Entre estas discussões eram as questões que envolviam a mídia e a educação as que mais me mobilizavam. Foi na 6ª fase do curso, ao realizar o Estágio Curricular na Educação Infantil, onde foi discutida a criação de um espaço lúdico na Educação Infantil, que o contato com as crianças evidenciou, dentre tantas coisas, a relação das crianças com as mídias no contexto educacional. Na ocasião, foi a relação das crianças com as mídias e os desejos de consumo criados pelas crianças a partir do seu contato com a programação televisiva que mais me chamou a atenção. Mas, mais forte que isso, era o meu interesse sobre a relação das crianças com os desenhos animados em suas brincadeiras e, assim fiz deste meu objeto de pesquisa.

Assim, na 7ª fase do curso, elaborei e apresentei à disciplina de TCC I o projeto de pesquisa intitulado “Os desenhos animados e as brincadeiras infantis: que relação há entre eles?”, sob a orientação da Professora Andréa Simões Rivero. Iniciei, na 8ª fase do curso, com a mesma professora, a minha pesquisa de TCC II cujo título foi “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”.

Meu TCC, defendido em 07/07/2010 foi aprovado com distinção pela banca examinadora. Enchi-me de satisfação em

saber, recentemente, que ele continua sendo uma espécie de referência para os/as acadêmicos/as da USJ. O processo de elaboração do TCC foi um divisor de águas em minha vida acadêmica, pois, na universidade em que me formei Pedagoga não havia, na época, iniciação científica. Por isso, sem ele talvez eu não tivesse o mesmo preparo para enfrentar o campo da pesquisa acadêmica e condições de me ver no papel de pesquisadora, quiçá em condições de participar de um processo seletivo de Mestrado numa outra universidade.

Entendo que o conhecimento é construído e reconstruído cotidianamente, desta forma, a pesquisa realizada em meu TCC demarcou apenas o início de uma caminhada que, a cada leitura e a cada vivência com alguma criança, me faz perceber que não terá fim. E, foi reconhecendo isso que, logo após colar grau em Pedagogia no dia 27 de agosto de 2010 – quando cheguei, inclusive, a ganhar o mérito acadêmico – tentei o processo seletivo no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, pela linha de Educação, Comunicação e Tecnologia. Na minha cabeça muitas coisas me davam quase que uma certeza de que não passaria de uma tentativa, dentre elas o fato de eu vir de uma universidade que, embora seja pública, tinha apenas 5 anos de vida, de ser recém formada e de não conhecer nada e nem ninguém da Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC). Por isso, ciente de que iria me dedicar ao processo seletivo, mas que este seria acima de tudo uma tentativa, enfrentei com muita tranquilidade cada uma das três etapas do processo. Até então, o que contaria seria a experiência de participar de um processo seletivo da pós-graduação. Porém, a cada etapa vencida, uma emoção maior, aos poucos, me consumia, até se transformar num grito de vitória ao fim da última etapa: Sim! Eu estava aprovada!

Outra vitória foi ter sido selecionada para receber a bolsa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) durante o mestrado: pela primeira vez em minha vida poderia me dedicar aos estudos com a devida atenção que sempre quis, mas que a rotina de trabalho nem sempre permitiu.

Todas as disciplinas que cursei, o estágio de docência na disciplina de Educação Sexual na Infância, os grupos de estudo

e de pesquisa que participei e tenho participado, as viagens que fiz, as reuniões do Colegiado das quais participei como representante discente, os artigos escritos e apresentados em eventos, a participação na organização de eventos, enfim, todas as experiências acadêmicas que o cursar o mestrado me proporcionou tem me ajudado a olhar de uma forma muito mais madura a inter-relação da educação e da comunicação. Esse olhar me permite ver e entender muito melhor as crianças com as quais eu tenho convivido nos últimos tempos – além de ter uma irmã ainda criança (ou pré-adolescente), tenho sobrinhos, filhos de amigas, ex-alunos e ainda aquelas crianças que não conheço, mas que observo ocasionalmente no ônibus, no supermercado, no shopping, nas ruas etc. – e as suas vivências neste mundo marcado fortemente pela presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

São elas, as crianças, que têm me fornecido indícios de que mesmo diante da invasão cotidiana de inúmeras tecnologias e mídias, a televisão continua sendo uma fonte de referência cultural para as infâncias dos dias de hoje, tal como foi na minha própria infância. Sistemático ou não, esse convívio com as crianças de hoje me fez perceber elementos provenientes de desenhos animados nas suas brincadeiras, roupas, acessórios e brinquedos. Todos esses elementos fizeram com que meu interesse de pesquisa quanto à presença da mídia (especialmente os desenhos animados) na vida das crianças se acentuasse.

Hoje, percebo que uma das principais coisas que a vida e a academia tem me ensinado é a importância de se reconhecer que a vida é feita de verdades provisórias, isto é, de conhecimentos a serem construídos e reconstruídos por meio da reflexão e da ação. Nesse sentido, numa pesquisa faz-se necessário considerar-se a realidade vivida pelas pessoas para compreendê-las e, igualmente, compreender o mundo em que se encontram inseridas e compreender-se nessa relação. Para isso, minha caminhada como investigadora está pautada na firme busca por um olhar que perceba as crianças como sujeitos possuidores de culturas próprias e conscientes e ativas socialmente. E, é por tudo isso que concordo: “A gente vive e aprende ao mesmo tempo...”, como tão sabiamente disse um

menino de apenas 6 anos de idade em um dos diálogos que tivemos em campo ao longo desta pesquisa.

Neste sentido, além de satisfazer meu desejo de pesquisar algo pelo qual eu tenho paixão, nesta pesquisa de mestrado e sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Ademilde Silveira Sartori, pretendo ampliar meu próprio entendimento e contribuir para a ampliação da compreensão dos/as professores/as e comunidade escolar quanto às referências midiáticas na vida das crianças contemporâneas. Pois, em termos de atualidade, acredito que um maior entendimento sobre a inter-relação da educação e da comunicação pode contribuir para que práticas pedagógicas que considerem as especificidades e necessidades das crianças sejam elaboradas, mas que acima de tudo, sejam elaboradas em aliança a um planejamento comprometido com os anseios da escola na atualidade tanto na Educação Infantil quanto em qualquer outra modalidade.

É um desafio que urge ser abraçado e, de minha parte, já está! A caminhada continua!

## 1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Mesmo nos dias de hoje, cujo cenário é marcado pela forte presença da Internet, a televisão permanece como meio de comunicação de maior popularidade e, portanto, como uma das mais populares práticas culturais entre as diferentes classes sociais brasileiras.<sup>2</sup> A programação televisiva destinada ao

---

<sup>2</sup> Conforme o banco de dados do IBGE, Censo 2010, 95,04% de domicílios particulares permanentes no Brasil tem televisão. Informação disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3392&i=P&nome=on&notarodape=on&tab=3392&unit=0&pov=2&OpcTipoNivt=1&opn1=2&nivt=0&orp=4&qtu3=27&opv=2&pop=1&opn2=0&orv=2&orc12060=3&qtu2=5&sev=96&opp=1&opn3=0&opc12060=1&poc12060=2&decm=9>>

público infantil, reúne profissionais de diversas áreas para a elaboração de enredos que nutrem a imaginação das crianças e as atraem pelas inúmeras possibilidades de interação. Dentro desta programação, os desenhos animados ocupam um espaço de destaque, levando um mundo de aventura e fantasia às crianças dos mais variados contextos de vida. Além da programação televisiva, paga ou não, os desenhos animados chegam às nossas crianças pelo cinema ou por mídias como DVD, BD, compondo um extenso leque de possibilidade de acesso à linguagem audiovisual.

Partindo desse princípio e considerando que já havia várias pesquisas apresentando dados de que as crianças importam para dentro das instituições educacionais as referências a que tem acesso fora desse contexto, como é o caso das mídias, que temática poderia ampliar e/ou complementar as discussões sobre o que fazer frente a esse fenômeno? Foi esta a pergunta que deu origem e nos mobilizou ao longo da pesquisa. Mas antes, como toda pesquisa científica requer, outras questões precisariam ser definidas: a delimitação temática, a definição da problemática, a justificativa, os referentes teóricos, os objetivos e a metodologia. E foi assim, definindo essas questões, que o projeto de pesquisa foi elaborado, conforme pode ser acompanhado a seguir.

### **1.2.1 Delimitação temática**

A presença massificada das mídias, sobretudo da televisão no contexto brasileiro, e a influência de sua programação na constituição dos sujeitos, em especial das crianças, tem alimentado pesquisas de diversos estudiosos nas últimas décadas. Dentre estes, destacamos: Elza Dias Pacheco com o livro “Pica-Pau: Herói ou Vilão” (1985), no qual a autora relata a pesquisa de sua tese de doutorado em psicologia social em que pesquisou as representações sociais à ideologia do desenho animado do Pica-Pau e o livro “Televisão, criança,

imaginário e educação” (1998) em que a autora e, também organizadora da obra, traz as contribuições de diversos especialistas sobre o papel da televisão no final do século XX, trazendo reflexões sobre a televisão e a infância no Brasil; Heloísa Dupas Penteadó com o livro “Televisão e escola: conflito ou cooperação” (1991) que, pensando no professor e no aluno, propõe uma discussão sobre a televisão a partir do olhar do interior da escola; Gilka Girardello (2008), que vem se dedicando ao estudo dos seguintes temas: comunicação, cultura, infância, imaginação, narrativa e formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental face às mídias e tecnologias; Maria Isabel Orofino (2005), que vem tratando das mídias e da mediação escolar na contemporaneidade; e Raquel Gonçalves Salgado que, juntamente com Solange Jobim e Souza e Rita Marisa Ribes Pereira (2005; 2006) vêm discutindo sobre a infância contemporânea permeada pela presença das mídias.

Foi levando em consideração estudos como os citados acima que a pesquisa realizada em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2010, na graduação em Pedagogia, teve como objetivo conhecer as relações existentes entre as brincadeiras infantis e os desenhos animados no contexto da Educação Infantil. Tal pesquisa permitiu que se percebesse que os conhecimentos e valores das crianças são constituídos a partir das referências que dispõem em seus contextos de vida, que essas referências ampliam as possibilidades lúdicas das crianças, possibilitando experiências sociais e culturais com seus pares e com os adultos por meio das brincadeiras que constroem e que estas brincadeiras trazem consigo, em grande parte, elementos de desenhos animados também para o contexto formal de educação.

Também vários outros pesquisadores têm percebido a relevância do desenvolvimento de estudos sobre as relações estabelecidas entre as crianças e as mídias no interior dos espaços educativos na contemporaneidade. Dentre tantos, destacamos: Odinino (2009) cuja tese de doutorado sobre a trajetória das heroínas de desenho animado no cenário global contemporâneo realizou-se numa instituição localizada em Florianópolis com crianças com idades entre 06 e 08 anos;

Munarim (2007), que desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre o imaginário midiático na constituição das diferentes formas de se movimentar das crianças durante as brincadeiras em duas instituições de Educação Infantil de Florianópolis; e Fernandes (2003) que desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre a produção de sentidos das crianças sobre a TV, em especial sobre os desenhos animados em duas escolas da zona sul do Rio de Janeiro com crianças entre 09 e 10 anos de idade. Tais estudos nos levaram a crer que também na instituição na qual realizamos a pesquisa de campo encontraríamos – como de fato encontramos – elementos de desenhos animados inseridos pelas crianças em seu contexto.

Reconhecemos a importância dos estudos acima e ainda de outros que envolveram os desenhos animados se propondo a perceber quais as animações preferidas pelas crianças, que elementos das animações faziam com que as crianças se interessassem mais por um desenho em detrimento de outros, a influência de tais elementos no comportamento das crianças (violência, consumo, gênero, identidade, movimento etc.). Contudo tais estudos evidenciaram que uma lacuna precisava ser preenchida: a prática dos/as professores frente ao universo dos desenhos animados inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil.

A descoberta dessa lacuna nos impulsionou a realizar um levantamento de artigos em duas importantes associações dedicadas à pesquisas científicas nas áreas da Educação e da Comunicação: a ANPEd<sup>3</sup> e a Intercom<sup>4</sup>. Assim, a delimitação

---

<sup>3</sup>Fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação, a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos que, em 1979, consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). Tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil e, ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em

temática da pesquisa foi organizada também a partir da leitura dos artigos que articularam os Desenhos Animados/Filmes de Animação/Filmes Infantis e a Educação Infantil/ Infância/ Criança expostas nos Grupos de Trabalho (GT) dos eventos nacionais da ANPEd e nos Núcleos e Grupos de Pesquisa (NP e GP) dos eventos nacionais da Intercom em suas 10 últimas edições (do ano 2001 ao ano de 2011). A opção por fazer a leitura desses artigos deve-se ao reconhecimento da relevância de ambas as associações em nível nacional, respectivamente nas áreas da Educação e da Comunicação, no que se refere ao objeto a ser pesquisado.

Com um olhar direcionado aos critérios já citados, seguem abaixo os quadros com os artigos encontrados respectivamente na ANPEd e na Intercom:

Quadro 1 – Artigos das Reuniões Nacionais da ANPEd

ANO	AUTORIA	GT	TÍTULO	ASSUNTO
2001	Ruth Ramos Sabat	GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos	Infância e Gênero: o que se aprende nos filmes	A partir do filme de animação da Disney “Mulan”, a autora analisa as formas de

referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação. Informações retiradas do site oficial da ANPEd:

< <http://www.anped.org.br>> Acesso em abr./ 2012.

<sup>4</sup> A Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação) é uma instituição sem fins lucrativos, destinada ao fomento e à troca de conhecimento entre pesquisadores e profissionais atuantes no mercado. Fundada no ano de 1977 em São Paulo, preocupa-se com o compartilhamento de pesquisas e informações de forma interdisciplinar. Além de encontros periódicos e simpósios, a instituição promove um Congresso Nacional – evento de maior prestígio na área de pesquisa em Comunicação, que recebe média de 3.500 pessoas anualmente, entre pesquisadores e estudantes do Brasil e do exterior. Informações retiradas do site oficial da Intercom:

< <http://www.portalintercom.org.br>> Acesso em abr./ 2012.

			infantis?	conduta heterossexual que estariam sendo re/produzida nos filmes infantis de animação.
2002	Ruth Ramos Sabat	GT 16 – Educação e Comunicação	Filmes Infantis como Máquinas de Ensinar	A autora apresenta alguns resultados de uma pesquisa sobre a heterossexualidade de como algo construído culturalmente por meio dos filmes de longa-metragem infantis de animação dos estúdios Disney: “A pequena sereia”, “A Bela e a Fera”, “O rei leão” e “Mulan”.
2005	Adriana Hoffmann Fernandes	GT 16 – Educação e Comunicação	As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados	O foco se deu sobre a relação das crianças com os desenhos animados da TV e os sentidos que as crianças produzem na perspectiva da Teoria da Recepção na ótica dos Estudos Culturais Latino-

				americanos.
2005	Raquel Gonçalves Salgado e Solange Jobim e Souza	GT 16 – Educação e Comunicação	Yugioh: Um jogo de cartas, narrativas e identidades	Foi relatada pesquisa sobre o fenômeno transmídia, isto é, a relação entre o jogo de cartas e o desenho animado <i>Yugioh</i> , a partir de situações de jogo numa escola em que as crianças traziam como referência central tal narrativa.
2007	Adriana Hoffmann Fernandes	GT 16 – Educação e Comunicação	Infância e Narrativa: Reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade	A autora apresenta as primeiras reflexões a respeito do material coletado no campo de sua pesquisa de doutorado sobre a produção narrativa das crianças dentro de suas relações com os produtos culturais da mídia (focalizando especificamente o tripé da indústria de entretenimento japonesa: mangás

				(Histórias em Quadrinhos), animes (desenhos animados) e videogames).
2010	Maria Carolina da Silva	GT 12 – Currículo	A Infância no currículo de filmes infantis de animação: Poder, Governo e Subjetivação dos/as infantis.	A autora analisa o currículo dos filmes de animação dos Estúdios Disney “Toy Story”, “Monstros S.A.”, “Procurando Nemo” e “Os Incríveis” com base na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais.

Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Quadro 2 – Artigos das Reuniões Nacionais da Intercom

<b>ANO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>NP/GP</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ASSUNTO</b>
2003	Patrícia Maria Borges Vicente	NP 15 – Semiótica da Comunicação	O Desenho Animado como sistema modelizante	A autora discute sobre a linguagem do desenho animado como sistema modelizante compreendendo-o como produto de uma linguagem que vem sendo construída historicamente nas várias etapas

				de evolução do processo de comunicação entre os homens.
2011	Ademilde Silveira Sartori, Kamila Regina de Souza e Nelito José Kamers	GP – Comunicação e Educação	Desenho Animado, Tv e YouTube: Reflexões Sobre Educomunicação e Linguagens	Os autores discutem sobre a “invasão” das linguagens multimídias no cotidiano dos alunos a fim de indagar sobre os aspectos envolvidos na recepção televisiva de desenhos animados e na publicação de vídeos no YouTube e como estas linguagens se integram nas escolas.
2011	Ronaldo de Oliveira Rodrigues	GP – Comunicação e Educação	Televisão e Infância: um breve estudo de recepção entre crianças do meio urbano e rural em Breves-Marajó-Pará	O autor discute a relação televisão e infância a partir de um breve estudo de recepção comparativo entre crianças de zona urbana e zona rural e suas preferências em relação aos desenhos animados da programação da TV aberta, com o

				objetivo de mostrar como os programas infantis contribuem para a construção do imaginário infantil.
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

O que foi possível perceber até agora é que, ao longo dos últimos 10 anos, tanto na ANPEd quanto na Intercom há poucas pesquisas que envolvam diretamente os desenhos animados e a Educação Infantil.

Mas, na ANPEd, além dos artigos citados, também foram encontrados vários estudos sobre as mídias de uma forma geral (televisão, cinema, rádio) e a educação das crianças; também sobre a Internet e as TIC; a linguagem audiovisual; os estudos de recepção; a produção cultural para a criança; os brinquedos, as brincadeiras, o movimento, a cultura lúdica, a imaginação infantil; influência da violência e do erotismo da programação televisiva no comportamento das crianças e jovens; representação da escola nos desenhos animados; sobre Histórias em Quadrinhos; e os animes e os Mangás em relação aos jovens. Já na Intercom, encontramos artigos sobre a presença da TV e das mídias em geral no cotidiano infantil e o papel do educador frente a essas referências; o caráter educativo da TV; os programas de TV para crianças como: “Teletubbies”, “Cocoricó” e “TV Globinho”; as questões técnicas da linguagem audiovisual e do cinema de animação; as Histórias em Quadrinhos e sua expansão para a animação; a ideologia do desenho animado; os estudos de recepção; a formação do imaginário sobre o papel das mães nos desenhos animados; e o uso de vídeo na Educação Infantil.

Depois das leituras e levantamentos de pesquisas sobre o tema de nosso interesse e da descoberta da lacuna que o envolvia, vejamos abaixo como a delimitação temática norteou a definição da problemática desta pesquisa.

### 1.2.2 Definição da problemática

A delimitação da temática mostrou que de uma forma geral já haviam sido encontradas várias pesquisas que inter-relacionavam as áreas da Educação e da Comunicação, sendo mais evidentes o foco na Educação pelas pesquisas da ANPEd e na Comunicação pelas pesquisas da Intercom, o que se justifica pela especificidade de uma e outra associação.

Os objetos dos estudos citados acima discutiam de uma forma ou de outra, a relação das crianças no ambiente educacional e familiar com as mídias e a Internet. Contudo, não traziam como foco principal uma temática que se situasse propriamente no universo da relação dos Desenhos Animados com a Educação Infantil. Essa constatação nos pareceu reforçar a necessidade de pesquisas que preencham a lacuna sobre a prática pedagógica na Educação Infantil no que se refere aos desenhos animados.

Desta forma definimos a problemática a ser investigada:

**Como os/as professores/as compreendem os desenhos animados e como os tratam nas suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil?**

Qual a relevância de uma pesquisa como essa? Essa pergunta é respondida a seguir.

### 1.2.3 Justificativa

O convívio das crianças com a linguagem audiovisual, entre outras, faz surgir novas formas de viver, ser, pensar, agir, enfim, de perceber a si e as coisas do mundo, o que para Walter Benjamim (1992, p.80) acontece pelo fato de as estruturas perceptivas e cognitivas serem condicionadas pelas transformações históricas sofridas pela humanidade, dando origem a novas sensibilidades. Portanto, entendemos que essa ideia de novas sensibilidades pode nos ajudar a compreender o sentido das mídias na forma como as crianças (e nós mesmos) percebem-se a si mesmas, veem e sentem as coisas do mundo.

As narrativas dos desenhos animados possuem elementos capazes de atrair e nutrir a imaginação das crianças,

possibilitando a sua identificação com os personagens e histórias, que, segundo Brougère (2008), tornam-se referências em comum entre as crianças. O que quer dizer que crianças de diferentes contextos de vida, ao assistir um mesmo desenho animado, terão condições de participar juntos e em pé de igualdade de uma brincadeira (ao menos no que se refere às narrativas da brincadeira). Para Orofino (2005, p.43): “A televisão é sem dúvida o meio de comunicação social responsável por termos tantas crianças no mundo se divertindo com brincadeiras em comum”.

Durante as suas brincadeiras esses elementos são resignificados pelas crianças por meio de diferentes combinações que elas estabelecem e de acordo com suas vontades e interesses. A negociação das regras da brincadeira, a reconstrução das narrativas dos desenhos animados de referência e a interação com seus pares e também com os adultos participam da construção do entendimento de mundo, de conhecimentos e de culturas próprias da infância. A brincadeira é, portanto, entendida aqui como um importante espaço de mediação, isto é, de construção da materialidade social, tal como entende Martín-Barbero (2009).

Vê-se que a comunidade escolar, hoje, convive com as mais variadas mídias de modo cada vez mais intenso. Reconhecer a existência das referências midiáticas também no cotidiano das instituições de educação se mostra necessário na medida em que elas também invadem o contexto social e cultural vivido pelas crianças e adultos que convivem dentro desses espaços. Conforme Orofino (2005, p. 44):

[...] os telejornais, programas de auditório, comerciais, telenovelas, programas infantis, bem como a vasta gama de produtos internacionais tais como: *Pokemon*, *Digimon*, *Dexter*, as *Meninas Super-Poderosas* entre outros, ainda são a principal oferta cultural para a maioria da população em nosso país. E, neste sentido, fornecem padrões de comportamento, modelos éticos, estéticos e políticos. (grifos da autora).

Esse contexto nos coloca em meio a uma discussão sobre o papel educativo da mídia, revelando a necessidade de se pensar em novas formas de atuação pedagógica frente às novas sensibilidades das crianças, que refletem as especificidades de mundo marcado pelo forte papel das mídias nas práticas cotidianas da sociedade atual.

A necessidade de se (re) pensar o papel educativo das mídias e a necessidade do diálogo pedagógico com as mesmas contribui para o surgimento de um novo campo de atuação no que diz respeito à Educação e à Comunicação, campo este de inter-relação entre as duas áreas de conhecimento, cuja denominação se dá pelo neologismo Educomunicação. No entanto, é importante frisar que a área da Educomunicação é muito mais complexa do que a simples união das duas áreas. Para Soares (2002, p. 24):

[...] a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

Refletindo principalmente numa necessária “recepção ativa e criativa por parte das audiências”, neste caso as crianças pequenas, é que se encontra a intenção desta pesquisa: sensibilizar os/as professores/as de Educação Infantil – em especial – quanto a participação dos desenhos animados na construção do entendimento de mundo desses sujeitos, partindo inicialmente do reconhecimento ou não, por parte dos/as professores/as, dos desenhos animados apresentados pelas

crianças no espaço escolar e a sua transformação em novas situações educativas. Conforme Sartori (2010, p. 44):

O mundo videotecnológico impregna a vida de professores e estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo.

De acordo com Libâneo (1991, p. 16), a prática educativa é uma “atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”, pois é por meio dela que os indivíduos tornam-se aptos para intervir no meio social. Desta forma, conforme o autor<sup>5</sup>:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais.[...]

Nesse sentido, as práticas pedagógicas são entendidas nesta pesquisa como as propostas intencionalmente planejadas e executadas pelos/as professores/as em seu trabalho cotidiano no que se refere à educação, ao cuidado destinado às crianças e à sua formação crítica. Assim sendo, tomando por base as crianças que vivem suas infâncias na sociedade contemporânea e a ideia de intencionalidade pedagógica, centramos nossas reflexões sobre as possíveis contribuições da Educomunicação na elaboração de práticas pedagógicas de professores para a

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 24.

Educação Infantil que considerem o universo midiático<sup>6</sup> vivido, desde muito cedo, pelas crianças. Práticas que favoreçam para as crianças uma relação mais ativa e criativa frente às referências deste mundo imerso nas mídias.

Ao estudar a mídia como dispositivo pedagógico<sup>7</sup>, Fischer (2002, p.159) afirma que é necessário “que o trabalho educativo realize um mergulho no complexo universo da produção de significações”, isto é, a autora aponta a

[...] necessidade de ampliar nossa compreensão sobre as formas concretas com que somos diariamente informados, os modos como nossas emoções são mobilizadas, as estratégias de construção de sentidos na TV, sobre a sociedade mais ampla, a vida social e política deste país, comportamentos e valores, sentimentos e prazeres.

A citação anterior nos dá condições de compreender melhor o quanto o dispositivo da mídia é sempre pedagógico, participando da constituição de nossas subjetividades e, portanto, também do nosso entendimento sobre as coisas do mundo.

Reconhecendo a polissemia do termo mídia<sup>8</sup>, consideramos relevante explicitar desde já o que entendemos

---

<sup>6</sup> Chamamos de universo midiático o conjunto de aparatos da mídia a que as crianças têm acesso cotidianamente, (sejam eles impressos, eletrônicos ou digitais) que participam no surgimento das novas sensibilidades.

<sup>7</sup> Fischer (2002, p.151) parte do conceito de “dispositivo de sexualidade” e de “modos de subjetivação” de Michel Foucault para elaborar o seu conceito de “dispositivo pedagógico das mídias”. Tal conceito se refere ao modo com o qual a mídia, em especial a televisão, participa na contemporaneidade 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”.

<sup>8</sup> Na literatura e no senso comum é possível encontrarmos o termo mídia também associado ao meio físico de transporte de informações; a

sobre o referido termo nesta pesquisa. Partimos primeiramente de mídia como meios de comunicação e, reconhecendo a participação destes na constituição dos sujeitos e de sua cultura na contemporaneidade, estendemos ao termo mídia o entendimento de meio social de produção de significados. Setton (2010, p.07) relaciona o fenômeno das mídias com a educação defendendo que as mídias desenvolvem uma função educativa e, nesse sentido, concordamos com a autora que entende as mídias como “agentes sociais da socialização, agentes sociais da educação”.

Dentro do universo midiático, os desenhos animados são entendidos aqui como dispositivos pedagógicos da mídia uma vez que, como já foi dito, eles também são para as crianças referências que participam da sua construção de entendimento de mundo e de suas subjetividades ao sugerir modos de viver, ser, pensar, agir e de perceber a si e aos outros, dando origem, por sua vez a novas sensibilidades.

A partir da construção da justificativa da pesquisa, emergiram as referências teóricas que fundamentariam nossas reflexões acerca da problemática e, posteriormente, da análise dos dados.

#### **1.2.4 Referentes teóricos**

A partir da elaboração e delimitação da problemática investigada nesta dissertação de mestrado, o Quadro Teórico de Referência da pesquisa foi composto por autores que discutem Educação Infantil, Educomunicação, Desenhos Animados e Prática Pedagógica.

No que se refere à Educação Infantil, partiremos da perspectiva de Rocha (1999 e 2003) e Barbosa (2006), na qual a Educação Infantil é entendida por meio das dimensões educativa e social, que compreendem a criança como um sujeito de direitos que deve ser considerado em seu contexto sociocultural. A partir desta visão de Educação Infantil, adotaremos a concepção de

---

meios de suporte das informações (livro, CD-ROM); à meios tecnológicos de transmissão de informações; à inserção publicitária etc.

criança de Perrotti (1990) e Sarmento e Pinto (1997), estudiosos das ciências sociais que entendem a criança como um sujeito ativo social e culturalmente. Acrescenta-se a discussão sobre Educação Infantil uma breve retomada do percurso percorrido por este nível de ensino no Brasil, partindo das contribuições de Bujes (2001), Barbosa (2006) e Craidy (2001).

Sobre a relação entre os desenhos animados e as crianças dialogaremos com as contribuições de Salgado, Pereira e Souza (2005 e 2006) e Pacheco (1995), que demonstram que os desenhos são uma fonte significativa de referências para as crianças de diferentes contextos de vida. Articulada a essa discussão, traremos também os estudos sobre brincadeira de Brougère (2008), Benjamin (1994) e Girardello (2008), pois entendemos que as brincadeiras são fontes privilegiadas para a observação de elementos de desenhos animados e a sua participação na constituição do sujeito-criança.

Para pensar nas práticas educacionais recorreremos às contribuições de Soares (2011), Citelli (2011) e Sartori (2006 e 2010) no que se refere especialmente aos princípios que fundamentam a área da Educomunicação. Partindo do entendimento das especificidades do mundo atual marcado pela forte presença das mídias na vida das crianças, faremos uso dos estudos sobre mediação de Martín-Barbero (2009), Orofino (2005) e Orozco-Gómez (1991).

Cabe ressaltar que a questão da Prática Pedagógica estará norteando todas as discussões sobre Educação Infantil, Educomunicação e Desenhos Animados, cujo diálogo será feito com os seguintes autores: Freire (1996) e Libâneo (1991).

Definidos os autores de referência da pesquisa, há de se definir os caminhos que guiarão a busca por respostas à problemática. Desta forma, os objetivos que orientam a pesquisa foram traçados, conforme exposto a seguir.

### **1.2.5 Objetivos**

Se em termos de atualidade a mídia se configura como uma das principais referências e fontes de formação de subjetividade que dispomos, como pensar os sujeitos que vivem

este momento histórico sem levar em conta suas singularidades? Como pensar a participação dos desenhos animados na constituição da criança contemporânea?

A pesquisa tem como objetivo principal refletir à luz da Educomunicação sobre como os/as professores/as da Educação Infantil compreendem e como tratam os desenhos animados em suas práticas pedagógicas. Para tanto, há dois objetivos específicos a alcançar, quais sejam: descrever a prática pedagógica na Educação Infantil no que se refere aos desenhos animados e analisar a postura da professora e da auxiliar de sala frente aos desenhos animados.

Desta forma, com nossa pesquisa pretendemos ampliar nossa compreensão sobre a presença dos desenhos animados no contexto da Educação Infantil e dar maiores condições para que professores/as e auxiliares de sala reflitam sobre as especificidades dos sujeitos-criança que vivem imersos numa realidade com forte influência midiática e, portanto, se sensibilizem em relação às novas demandas para suas práticas pedagógicas.

Como obter os dados para a pesquisa? Como tratar esses dados? As estratégias e técnicas utilizadas na pesquisa serão detalhadamente expostas no capítulo 5, logo após os capítulos teóricos. Contudo, conforme pode ser observado abaixo, finalizamos nosso capítulo introdutório com um breve esboço da metodologia adotada nesta pesquisa, concluindo assim, a sua contextualização.

### **1.2.6 Metodologia**

Como desconsiderar a presença das mídias na constituição do sujeito-criança, sobretudo na sociedade brasileira que tem na televisão um dos principais referências culturais? Como acreditar que tais referências se limitariam somente ao contexto vivido pelas crianças fora das escolas? Concordamos com Orofino (2008, p.122) que “A escola é um local de apropriação da mídia”:

O conteúdo midiático a que as crianças e adolescentes têm acesso é trocado, debatido, discutido, confrontado em inúmeras experiências no cotidiano da escola, seja no pátio, na cantina, nos corredores, ou mesmo do lado de fora dos muros, nas calçadas, antes e depois da aula.

Diante disso, como pesquisar as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil no que se refere aos desenhos animados com os quais as crianças interagem? Optamos por ir a campo, realizar entrevistas com a professora e a auxiliar de sala<sup>9</sup> e realizar observações diretas das suas práticas junto às crianças. Assim, os sujeitos de nossa pesquisa foram a professora e a auxiliar de sala de um grupo de quinze crianças de 05 a 06 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil localizada na região continental de Florianópolis.

As entrevistas trouxeram dados de extremo valor para as nossas reflexões e as observações em campo nos deram subsídios para estabelecer as categorias de análise, nos ajudando a chegar ao objetivo maior de nossa pesquisa: refletir sobre a prática pedagógica de professores no que se refere a presença dos desenhos animados no contexto da Educação Infantil.

De modo a perceber as práticas culturais e consumo de mídias do grupo, enviamos um questionário aos seus pais/responsáveis pelas crianças, assim, complementamos nosso banco de dados e os aproximamos do universo dessa pesquisa.

Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo de conteúdo, instrumento metodológico proposto por Bardin (2009).

Continuemos agora com os capítulos teóricos que fundamentam essa dissertação.

---

<sup>9</sup> Como os sujeitos pesquisados (professora e auxiliar de sala) são mulheres, ao longo da dissertação vamos nos referir a elas utilizando diretamente o artigo feminino.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL

“... o espaço da educação infantil precisa ser um lugar de produção de conhecimentos sobre as crianças.”

*Rosa Batista*

### 2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Para chegarmos ao entendimento de Educação Infantil proposto nesta subseção, iniciaremos com a concepção de criança utilizada neste projeto. Ao partir de uma perspectiva sócio-histórica perceberemos que há diversas concepções de criança ao longo dos séculos. Desta forma, a infância como uma construção social, varia de acordo com o momento histórico em que a criança vive ou não este período de sua vida. Pinto (1997, p.33) explica 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.

Conforme Philippe Ariès (1981), os adultos não atribuíram à criança muita importância e sentimentos ao longo de bom período da história. Tomando como ponto de partida o período medieval, o autor explica que o sentimento de infância na época não era sinônimo de afeição pelas crianças, mas uma consciência de suas particularidades infantis que as diferenciam dos adultos. Segundo ele, as crianças ingressavam na sociedade dos adultos, sem mais diferenças, tão logo apresentavam condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama. A partir do século XIV, surge o que autor chamou de

sentimento de “paparicação”, no qual a graça, a ingenuidade e a gentileza das crianças começa a ser percebida pelos adultos despertando, neles, o sentimento de relaxamento e distração. No século XVII, surge um interesse psicológico e uma preocupação moral em relação à infância e no século XVIII, associa-se a esses elementos a preocupação com a higiene e saúde física.

Neste momento não pretendemos fazer uma retrospectiva histórica mais aprofundada, porém, o recorte do parágrafo anterior nos ajuda, em linhas gerais, a compreender algumas perspectivas do que é o ser criança, perspectivas estas que deixaram traços tanto no campo teórico quanto no senso comum até os dias de hoje. O que gostaríamos de destacar, no entanto, é que a área das ciências sociais vem, desde meados do século XX, problematizando a concepção evolucionista de infância demarcada pela faixa etária que vê a criança como um ser inacabado, um “vir a ser”.

Perrotti (1990, p.12) considera que as pesquisas antropológicas são as que mais têm contribuído para desmistificação da visão adultocêntrica<sup>10</sup> de que a criança “[...] é sempre alguma coisa imperfeita que necessita ser lapidada, educada”. Isto é, essas pesquisas contribuíram no sentido de que a infância fosse entendida como algo formado por elementos históricos, sociais e culturais, que variam conforme o contexto em que se vive a infância. Nos dizeres de Perrotti<sup>11</sup>:

[...] o ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes, tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável. Se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação com o ambiente sócio-cultural (sic).[...]

---

<sup>10</sup> Centrada no adulto.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 14.

Assim, considerando as contribuições das ciências sociais, a concepção de criança adotada neste projeto as vê e reconhece como sujeitos social e culturalmente ativos, que entendem e interagem com o mundo de acordo com as suas especificidades e contextos em que vivem as suas infâncias. Nesse sentido, numa perspectiva antropológica, tomamos cultura como a construção histórica de significados, valores, crenças, práticas e conceitos dos indivíduos que interagem em sociedade. Desta forma, entendemos que as crianças constituem suas culturas próprias de acordo com o contexto social em que vivem. Para Barbosa (2007, p. 1066):

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência -, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

As culturas infantis são construídas e reconstruídas a partir das referências que as crianças dispõem em seu contexto de vida, por isso, entendemos não caber aqui uma compreensão universal da concepção de infância. Partilhando deste entendimento, Barbosa (2006, p.73) alerta que, no entanto, “uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural.”

Consideramos ser mais apropriado falarmos de infâncias no plural, afinal, concordamos com Sarmento e Pinto (1997,

p.22) que as culturas infantis são constituídas num universo no qual não estão envolvidos apenas o universo simbólico próprio das crianças, mas 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.”

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Barbosa (2006) explica que o campo da pedagogia da educação infantil emergiu sistematicamente nos séculos XVIII e XIX, sendo inicialmente vinculado à filosofia e mais tarde absorvido pela psicologia, puericultura e assistência social. Segundo a autora<sup>12</sup>, foi principalmente no final do século XIX que ocorre uma ampliação e aprofundamento do campo, quando “grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva [...]”. A tarefa de educar as crianças foi, por um longo tempo na história da humanidade, atribuída aos familiares e ao grupo social do qual a criança fazia parte, isto é, não existia uma instituição fora deste contexto que assumisse ou compartilhasse tal responsabilidade. Assim, conforme Bujes (2001, p.13):

Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Com o tempo, as novas demandas sociais e o surgimento de novas formas de ver e entender a criança, o que é algo recente, surgiram igualmente, novas maneiras de pensar a

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 24.

educação destinada as crianças. Barbosa (2006, p.24) explica que:

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.

Bujes (2006) afirma que o surgimento das instituições de educação infantil está muito associado à Revolução Industrial e da necessidade de que as mulheres que estavam entrando para o mercado de trabalho tivessem um local onde pudessem deixar seus filhos. Segundo a autora<sup>13</sup>, esse fato estaria atrelado à origem de uma configuração familiar conjugal, na qual “pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço” e que possibilitava que o cuidado nem sempre ficasse centralizado na figura materna. Outro fator associado à origem de tais instituições seria as teorias que estavam surgindo na época, cujo interesse era descrever as inclinações boas ou más das crianças. Conforme a autora<sup>14</sup>:

O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de idéias sobre o que constituía uma “natureza infantil” que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios mais pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.14.

por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.

Segundo Barbosa (2006, p. 15), foi na década de 1970 que a educação de crianças de 0 a 6 anos obteve um “novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais” no Brasil. Nessa época, as grandes proporções que tomaram as lutas de diferentes grupos sociais por creches e pré-escolas fez com que os governos (especialmente aqueles que haviam se instalado pós-abertura política) investissem na ampliação dos direitos dessas crianças à educação.

Rocha (1999, p. 62) explica que o aparecimento da pré-escola no Brasil teve como pano de fundo o modelo europeu de pensar e apresentar propostas diferenciadas para a educação das crianças pequenas. Com isso, as propostas educativas dos jardins-de-infância eram distintas dos modelos escolares. Entretanto, Rocha<sup>15</sup> ressalta que embora buscassem “uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras, com vistas ao enquadramento social através de práticas e atividades que se propunham mais adequadas à pouca idade das crianças.”

As recentes mudanças na forma de entender as crianças pequenas<sup>16</sup> e os interesses sociais em relação à educação desses sujeitos tem se refletido também no ordenamento legal. Sobre isso, trazemos a contribuição de Craidy (2001) que, em linhas gerais, explica como se deu a inserção da criança no mundo dos direitos. Segundo a autora, essa inserção teve seu

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>16</sup> Uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) considera como criança a pessoa de até 12 anos de idade, utilizaremos a exemplo de Babosa (2006), a expressão “crianças pequenas” para designar as crianças com idades entre 0 a 5 anos, portanto, nossos sujeitos de pesquisa.

início no Brasil com a Constituição Federal de 1988, que declara em seu Art. 208 inciso IV, ser dever do Estado o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas e que, também no seu Art. 227, define que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar, prioritariamente, a criança e ao adolescente os seus direitos. No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge com um maior detalhamento de cada dos direitos e dos princípios das políticas de atendimento as crianças e aos adolescentes. A educação infantil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), a qual define como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I) tendo como objetivo o desenvolvimento integral (considerando-se os aspectos físico, psicológico, intelectual e social) da criança de até 6 anos de idade de forma complementar a ação da família e da comunidade, conforme prevê o Art. 29.

É importante ressaltar que, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração<sup>17</sup> – 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 com idades a partir de 6 anos devem ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>18</sup> entendem a criança como um sujeito de direitos que se constitui 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.

---

<sup>17</sup> Informações disponíveis em  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>  
Acesso em abr./2012.

<sup>18</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são as normas obrigatórias determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientam o planejamento curricular da Educação Infantil.

12). Partindo deste entendimento, o currículo da Educação Infantil é definido pelo 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<sup>19</sup>.

Além disso, como enfatiza Bujes (2001), há dois processos que se complementam na educação das crianças pequenas: o cuidar, que estaria mais ligado às questões como higiene, alimentação, sono, segurança, carinho e atenção; e, o educar, ligado às questões que envolvem o contato das crianças com o mundo e as formas de expressão nele encontradas. Conforme a autora<sup>20</sup>, “esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para *cuidar e educar* estivessem presentes”, por isso, são processos indissociáveis.

Desta forma, entendemos que as propostas educativas dos/as professores/as de Educação Infantil precisam considerar a experiência de vida das crianças, suas necessidades e expectativas, articulando-as com a sua intencionalidade pedagógica.

### 2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APROPRIAÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS

Sarmento e Pinto (1997, p.20), afirmam que para que as crianças sejam consideradas como sujeitos sociais de pleno direito, elas precisam ser também reconhecidas como produtoras de culturas, pois elas são capazes de organizar e constituir suas representações e crenças, por meio de sua produção simbólica

---

<sup>19</sup> BRASIL, *op. cit.*, p.12.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 16.

própria. Embora essa produção simbólica das crianças não se dê de forma isolada, mas sim dentro de um contexto sociocultural, como sujeitos sociais ativos, as crianças são capazes de elaborar e reelaborar suas culturas próprias ao atribuir (a seu modo) significados às suas vivências. Entendemos, pois, ser essa a concepção de criança em que a prática pedagógica na Educação Infantil precisa estar pautada.

Ao pensarmos nas questões que envolvem o “que-fazer” pedagógico na Educação Infantil é que recorreremos à Ostetto (2000) no que diz respeito à intencionalidade e a qualidade do trabalho dos/as professores/as com as crianças pequenas e à necessidade de preocupar-se com o planejamento do mesmo. Segundo Ostetto<sup>21</sup>:

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.

Esse “ato de planejar” do/a professor/a precisa levar em conta uma atenção à realidade, realidade esta que muitas vezes é ignorada por não se dar a voz e a vez às crianças pequenas e, portanto, não conhecer seus anseios, suas lógicas, suas formas de expressão, sua forma de entender a si e de entender-se no mundo. Batista (2008, p. 02) defende que para pensarmos a educação infantil como “espaço acolhedor de emancipação”, é preciso que se busque “nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças”.

Ter a criança como foco, como ponto de partida no planejamento de suas práticas pedagógicas, é respeitar o sujeito

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.178.

criança, é comprometer-se com ela e com a efetivação de seu próprio trabalho, pois assim, ele torna-se um instrumento significativo para ambos.

Tomando por base as contribuições de Rocha (1999) para uma Pedagogia da Educação Infantil, Barbosa (2006, p. 25) infere que:

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Para Freire (1996, p.143), “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” Ideia esta que vai de encontro com Libâneo (1991) de que a prática educativa deva ser intencionalmente planejada. Nesse sentido, com o trabalho educativo com crianças pequenas conquistando cada vez mais estatuto de direito, as práticas pedagógicas são entendidas aqui como as propostas intencionalmente planejadas pelos/as professores/as no que se refere à educação e ao cuidado destinado às crianças.

Nessa perspectiva reconhecemos a relevância dos estudos de Rocha (2003) sobre a necessidade de uma Pedagogia da Infância, 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. Ou seja, as complexas dimensões que constituem a criança conferem à Pedagogia uma necessidade de contemplar o sujeito-criança em sua multiplicidade e complexidade, mas de, sobretudo reconhecer a infância como “tempo de direitos”. Nas palavras da autora<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 03.

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.05) afirma ainda que a função social de escolas, creches e pré-escolas possui suas particularidades, o que não quer dizer que uma se opõe a outra em termos de qualidade ou hierarquia. Mas, ao contrário da escola que objetiva fundamentalmente o ensino de conteúdos de diferentes áreas, a creche e a pré-escola objetivam as relações educativas no espaço coletivo que tem como sujeito a criança. Por isso, a autora<sup>23</sup> entende que:

O ponto de partida de uma Pedagogia da Infância não se coloca numa uniformização das práticas escolares tradicionalmente centradas no domínio de conteúdos escolares, e nem tampouco na articulação institucional orientada pela antecipação destes conteúdos para a educação infantil. Envolve dimensões políticas e contextuais, relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, lúdicos, nutricionais, cognitivos e culturais.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 07.

Se a concepção de criança e de infância muda historicamente de acordo com os momentos sociais em que as crianças vivem as suas infâncias, mudando inclusive a forma com a qual a educação das crianças é entendida política e socialmente, como manter práticas pedagógicas que desconsiderem tais mudanças?

Partimos do reconhecimento de que uma aproximação às culturas infantis implica que se leve em consideração as singularidades do sujeito-criança. As crianças contemporâneas estão vivendo suas infâncias num mundo permeado pela presença das mídias, as quais fazem parte da sua constituição tanto quanto os contextos da escola e da família. Dentro dessas mídias, os desenhos animados representam referências significativas na constituição do sujeito-criança, pois ao acessar os conteúdos de suas narrativas, as crianças os criam e recriam, significam e resignificam, incluindo-os às culturas infantis.

Uma vez que os desenhos animados são entendidos aqui como um recorte do processo de apropriação cultural das crianças contemporâneas, nos interessa pesquisar se as práticas pedagógicas dos/as profissionais da Educação Infantil estariam sensíveis a essas manifestações culturais. Para iniciarmos a busca por essa resposta, precisamos igualmente nos sensibilizar em relação aos desenhos animados. Sigamos, então, ao próximo capítulo.

### 3. DESENHOS ANIMADOS

“Agora eu era o herói/ e o meu cavalo  
só falava inglês...”

*Chico Buarque/ Sivuca*

#### 3.1 OS DESENHOS ANIMADOS: BREVE HISTÓRICO

No Brasil, não é novidade que assistir TV (seja ela paga ou não) se configura como uma das mais populares práticas culturais entre as famílias das diversas classes sociais. Para Citelli (2004, p.23) a televisão é um meio fundamentalmente centrado no encontro de diferentes signos num mesmo campo de representação, isto é, na linguagem complexa.

Dentro da programação televisiva, os desenhos animados são os principais produtos destinados às crianças e assim como a própria televisão, também reúnem inúmeros elementos (imagens, sons, movimento etc.) que juntos se integram à cultura infantil pelas possibilidades de interação que seduzem as crianças a viverem as aventuras dos personagens das animações que assistem. Hoje, além da televisão, os desenhos animados também são acessados por meio da Internet, jogos, *tablets* e *smartphones*, que vem ocupando de modo cada vez mais intenso um lugar proeminente entre os brinquedos e as brincadeiras das crianças.

Para entendermos melhor sobre a origem dos desenhos animados recorreremos aos estudos sobre a arte da animação de Lucena Jr. (2002). Ao fazer um retrospecto histórico, o autor explica que, por conta da necessidade de recursos técnicos e científicos mais desenvolvidos, a animação (ilusão do movimento através da rápida sucessão de imagens) só foi viabilizada como arte no início do século XX. Conforme o autor<sup>24</sup>:

Para chegar a essa condição, esforços foram  
despendidos ao longo de três séculos.  
Apenas com o advento da ciência moderna,

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.29.

após o Renascimento, vai existir um ambiente propício para a formulação de idéias que resultam nos primeiros dispositivos que apontam para as possibilidades de pôr em prática a animação como a conhecemos.

A história da animação está repleta de dispositivos criados por cientistas e outros pesquisadores interessados na arte da comunicação visual. De acordo com Lucena Jr.<sup>25</sup>, na Europa do século XVII um inventor chamado Athanasius Kircher, em Roma, escreve um texto descrevendo a invenção de uma lanterna mágica, instrumento “que possibilitava a projeção de *slides* pintados em lâminas de vidro” e despertou o interesse de cientistas em explorar seu uso para o entretenimento. Assim, a lanterna mágica foi por tempos objeto de estudos científicos, tornando-se popular como entretenimento apenas em meados do século XVIII. Lucena Jr.<sup>26</sup> conta ainda que além de seu potencial para o entretenimento, também seu potencial de comunicação visual foi explorado elevando a lanterna mágica à condição de ferramenta artística, o que aconteceu em Paris no ano de 1794, quando Etienne Garpard Robert lança um espetáculo de assombração com imagens da Revolução Francesa chamado *Fantasmagorie*. De tão popular o espetáculo gerou reclamações das famílias que viam as suas crianças roubando dinheiro e fugirem para assistir as apresentações e fez com que espetáculos do mesmo gênero se espalhassem pela Europa e Estados Unidos.

Embora a proposta no momento não seja o aprofundamento no que se refere às questões técnicas, reconhecemos a relevância destas para compreendermos um pouco melhor o caminho percorrido até se chegar ao desenho animado conforme conhecemos hoje. Em linhas gerais, a partir dos estudos de Lucena Jr. (2002), tomamos conhecimento que além da lanterna mágica, outros dispositivos foram criados, dentre os quais destacamos o praxinoscópio. Criado pelo pintor

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.31.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.31.

Emile Reynaud, esse dispositivo consistia num tambor com espelhos que refletiam as imagens que ficavam no centro da circunferência. O praxinoscópio foi aperfeiçoado a tal ponto que Reynaud cria, em 1892, o Teatro Óptico, o qual exibia filmes com duração de quinze minutos e exigia a produção de centenas de desenhos. Lucena Jr.<sup>27</sup> explica que os desenhos eram coloridos e “apresentavam enredo, trilha sonora sincronizada e personagens desenhados de maneira que seus movimentos estivessem rigorosamente adaptados ao cenário”. As apresentações de Reynaud foram um grande sucesso e mantiveram-se em funcionamento por cinco anos após o cinema ter sido inventado pelos irmãos Lumière, em 1895.

Todavia, embora a contribuição de Reynaud tenha sido notória para a animação enquanto espetáculo, os dispositivos criados por ele estavam ainda próximos dos efeitos da lanterna mágica. Conforme Lucena Jr.<sup>28</sup>, “ao acomodar-se num ponto do desenvolvimento em que não dava para chegar a uma formulação artística acabada, sua contribuição para a linguagem da arte-animação não aconteceu.” O autor afirma ainda que na época do praxinoscópio, foi a invenção da fotografia, em 1820 pelos franceses Nicéphore Niepce e Louis Daguerre, quem deu início a pesquisas sobre o movimento de humanos e animais por meio da sequência fotográfica.

Segundo Lucena Jr.<sup>29</sup>, foi em 1895 que os irmãos Lumière apresentaram a primeira exibição de fotografias animadas com o cinematógrafo criado por eles. Além de filmar, esse dispositivo fazia projeções. Contudo, ao mesmo tempo em que foram um sucesso, as projeções da realidade também causavam certo assombro no público. Tal assombro pode ser entendido como as percepções humanas sobre as coisas sendo desafiadas pela linguagem audiovisual marcando, por sua vez, o surgimento de novas sensibilidades.

Embora existam outras questões referentes ao aprimoramento da arte da animação que hora se dá de forma mais artística e hora mais na operação técnica, não nos

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 40.

aprofundaremos nessa discussão. Para finalizar essa retrospectiva, entendemos que não há como falar de desenhos animados e não fazer referência ao fenômeno Disney, que se dá desde o início do século XX.

Lucena Jr.<sup>30</sup> explica que Walt Disney queria atingir a “ilusão da vida” por meio da animação. Esse entendimento requeria que os personagens estivessem inseridos numa história, atuando convincentemente, “parecendo pensar, respirar; convencendo-nos de que eram portadores de um espírito”. Dessa maneira, o autor<sup>31</sup> rompe com a estrutura do cinema de animação conhecida, em todos os seus aspectos. Sua aparição, então, acarreta numa série de mudanças e problemas para os outros estúdios:

Afinal, era impossível desconsiderar a transformação do meio proporcionada por Disney, que estabeleceu paradigmas técnicos e conceituais absolutamente primordiais. Se quisessem sobreviver à competição, os demais estúdios teriam de adotar os novos procedimentos – ou expandi-los.

Quem não lembra ou não conhece Mickey Mouse, o camundongo criado por Walt Disney? Dorfman e Mattelart (1980, p. 15) consideram que os personagens da “família Disney” ultrapassam as fronteiras culturais, ideológicas e geográficas:

[...] os personagens têm sido incorporados em cada lugar, colados nas paredes, acolhidos em plásticos e almofadas, e por sua vez têm retribuído convidando os seres humanos a pertencer à grande família universal Disney, além das fronteiras e das ideologias, aquém dos ódios e das diferenças e dos dialetos. Omitem-se com este passaporte as nacionalidades, e os

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p.99.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 119.

personagens passam a constituir ponte supranacional por meio da qual se comunicam entre si os seres humanos. E entre tanto entusiasmo e doçura, escondem-nos sua marca de fábrica registrada. Disney, então, é parte – ao que parece - de nossa habitual representação coletiva. [...]

Além de Mickey, personagens como Pato Donald, Tio Patinhas, Pluto, Pateta, Minnie e tantos outros fazem parte de um mundo que habita o imaginário de uma imensa quantidade de crianças e adolescentes até os dias de hoje e/ou faz parte das lembranças de muitos adultos mundo afora. O mundo criado por Disney extrapola também as fronteiras do tempo.

Como vimos, há inúmeras questões envolvidas na arte da animação, desde questões da produção técnica quanto da própria expressão artística. Chegar aos estúdios da Disney ao final deste breve retrospecto pelo mundo da animação tem a intenção de nos aproximar dos desenhos animados que fizeram e continuam fazendo parte da vida e da cultura de milhares e milhares de crianças, nos mais diversos contextos de vida, nas mais variadas culturas.

O convite agora é para compreendermos a chegada dos desenhos animados ao Brasil que, por sua vez, está diretamente ligado ao surgimento da TV no contexto brasileiro. Para tanto, recorreremos à pesquisa de mestrado de Mareuse (2002) que se propôs a construir o histórico dos “50 anos de Desenho Animado na TV Brasileira” com a intenção de identificar quais desenhos se destacaram junto ao público infantil, bem como, de conhecer as características que os aproximam e os diferenciam.

Conforme Mareuse<sup>32</sup>, a chegada da TV ao Brasil em 18 de setembro de 1950 aconteceu graças aos esforços de Assis Chateaubriand, empresário das comunicações, que ignorou todas as adversidades da época: “apesar de um clima contrário, que não via aqui a existência de uma boa base publicitária, apontava para a falta de recursos técnicos, inexistência de indústria eletrônica para a produção dos aparelhos [...]”.

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 34.

Mesmo tendo sido inserida de modo improvisado no contexto brasileiro, a TV se desenvolveu a passos largos no país, tornando-se uma fonte cultural para as pessoas de diferentes realidades socioeconômicas, participando de suas práticas sociais cotidianas. Mareuse<sup>33</sup> explica que a TV:

[...] Tornou-se a grande representante da cultura pós-moderna no país, pois trabalha com uma complexa relação espaço-tempo, com uma descontinuidade de linguagens e gêneros e com uma ambiguidade de imagens, que propõem diferentes significações. Inspirada no rádio e no cinema, embora o teatro tenha marcado sensivelmente sua programação, do primeiro herdou aspectos de legislação e a grade de programação, e do outro as características de produção, como a imagem, o corte e um novo conceito de tempo.

Segundo a autora<sup>34</sup>, ao final da década de 1950 já havia aproximadamente 20 emissoras de TV distribuídas entre as principais capitais brasileiras. No começo a programação da TV brasileira acompanhava a programação cultural da cidade, cujo anúncio ocorria dia-a-dia após as 20 horas:

A programação contínua teve início com programas pioneiros como o telejornal *Imagens do Dia* e o programa infantil *Gurilândia*, que eram transmitidos à tarde, atingindo crianças e donas de casa e criando segmentos. Em 1951, com um ano de vida, a telenovela começa a fazer parte da programação. O Teatro Infante-Juvenil – TESP, sob direção de Júlio Gouveia e Tatiana Belinky, introduz o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* com apresentações semanais e que se transforma num marco para a programação

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 35.

Infantil. Outras transmissões como *Ginkana Kibon*, *Rin-Tin-Tin*, *Sabatinas Maisena* e *Sessão Zás-Trás* faziam muito sucesso junto ao público infantil. (grifos da autora)<sup>35</sup>

De acordo com Mareuse<sup>36</sup>, com o Golpe Militar de 1964, a programação televisiva foi fortemente marcada pelo contexto político. Muitos programas importados, principalmente dos Estados Unidos, foram inseridos na sua programação, pois, com a censura, estes evitavam problemas com o governo. Esses programas importados da TV norte-americana (séries, filmes de longa-metragem e desenhos animados) influenciaram nitidamente a programação da TV brasileira. No que se refere à programação destinada às crianças, a autora explica que: “As produções infantis, em sua maioria, têm um formato de inspiração doméstico-circense, como o *Circo do Arrelia*, *Fuzarca* e *Torresmo*, *Grande Ginkana Kibon*, *Pullmann Júnior*.” (grifos da autora).

Nem todos os programas feitos para crianças exibiam desenhos animados, conforme Mareuse<sup>37</sup> foi nessa década de 1960 que estes ganham um espaço mais amplo na programação televisiva, como por exemplo:

O programa *Meire-Meire Queridinha*, acontecia diariamente das 17 às 18:30 horas, comandado por Meire Nogueira e dirigido por Cassiano Gabus Mendes, que recebia 200 crianças por dia; a parte musical incluía canções folclóricas ou de roda e, para o público de casa, apresentava desenhos do *Pica-Pau* e do *Gasparzinho*, enquanto para o auditório eram feitas apresentações de teatrinhos ao vivo. Dentro desse programa, o desenho já tem seu espaço diário. (grifos da autora)

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 36-37.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 155.

Ainda de acordo com Mareuse<sup>38</sup>, com a restauração do regime democrático na década de 1980, ocorre uma desaceleração da censura. Com isso os programas importados passaram a ser utilizados em menor escala, sendo inseridas na programação televisiva brasileira as produções nacionais, cuja qualidade era sensivelmente melhor. Contudo, a programação infantil ainda incluía os “enlatados norte-americanos” e há uma cristalização no formato dos programas nacionais:

Programas como *Pim-Pam-Pum*, *Zás-Trás* e outros estabelecem a dupla cabeça mais desenho, que se mantém quase inalterada. Prosseguem os programas de inspiração circense como *Bozo* e *Os Trapalhões*. Houve a descoberta do programa educativo, a partir do modelo importado, o *Vila Sésamo* e, nessa linha, uma nova geração de profissionais passa a produzir programas [...] mesclando conteúdos pedagógicos e trabalhos com bonecos, sob a influência dos *Muppets*, de Jim Henson. Além desse, musicais infantis eram esporadicamente produzidos [...]. (grifos da autora)

Conforme a autora<sup>39</sup>, “os programas televisivos sofreram pouca variação quanto aos gêneros e aos próprios programas.” De fato podemos perceber isso, assistindo a programação televisiva disponível nos dias de hoje. No que concerne à programação televisiva destinada às crianças, é possível perceber que os programas atuais<sup>40</sup> mesclam momentos de brincadeira, informação, premiação etc. com os desenhos animados, muitos dos quais exibidos também há décadas atrás.

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 39-40.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 211.

<sup>40</sup> O que percebemos na programação infantil atual – como a TV Globinho (Rede Globo), o Carrossel Animado com Patati e Patatá (SBT) e Bom dia e Cia (SBT), por exemplo – é a menor incidência da participação dos auditórios, como costumava ocorrer em décadas anteriores, a participação das crianças ocorre, hoje, por meio de telefonemas, e-mails e cartas.

Segundo Mareuse (2002, p.212), o desenvolvimento da televisão como indústria determina o estilo de produção e de comercialização de desenhos animados:

Com a chegada da televisão e a necessidade crescente de atender às necessidades de consumo rápido que se impõem, o estilo de animação desenvolvido precisou fugir ao determinado pelos longas de Disney e foi simplificado para atender à nova demanda que se estabelecia. Com isso, as [sic] desenhos passaram a incluir menos movimentos, o que significava menos desenhos e, conseqüentemente, menos de [sic] tempo com a produção.

Mareuse<sup>41</sup> segue explicando que produções desta natureza estimularam esse novo mercado principalmente pelas animações disponibilizadas pela dupla americana Hanna-Barbera (Tom & Jerry, por exemplo) e pelas produções japonesas (como o Pokémon). Já os desenhos animados produzidos pelos europeus, de qualidade, porém de caráter mais experimental do que comercial, não tiveram uma inserção significativa no Brasil (são exibidos principalmente pela TV Cultura, de cunho educativo). As produções nacionais, mais artesanais e menos competitivas, são praticamente inexistentes na programação televisiva brasileira.

### 3.2 DESENHOS ANIMADOS: INFLUÊNCIAS NAS BRINCADEIRAS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Desde muito pequenas as crianças convivem com a presença das mídias e, assim como os adultos, passam a integrá-las cotidianamente em suas práticas socioculturais. O que não é de se estranhar, uma vez que as mídias são possuidoras de atraentes recursos para captar a atenção das crianças e fornecem todo um mundo de possibilidades lúdicas

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 212-214.

que, ao serem ressignificadas, participam na forma pela qual as crianças entendem o mundo e nele interagem. Conforme Belloni (2007, p. 61):

Se é bem verdade que as mídias não substituem a intersubjetividade das crianças, sua criatividade ou autonomia, é preciso, porém, não esquecer que, no mínimo, estas máquinas maravilhosas fornecem conteúdos (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura de suas sociedades.

As brincadeiras das crianças são criadas e recriadas com base em suas referências cotidianas, são apropriadas e reapropriadas conforme sua vivência no mundo no qual interagem com outras crianças, adultos e com diferentes mídias e, há de se considerar que no mundo atual, uma das principais referências que elas dispõem é a mídia televisiva. 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. [...]

Conforme Sarmento (2004) são quatro 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 na 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.

Benjamin (1994, p.252), entende que a brincadeira da criança tem sua essência na repetição, no brincar de novo, e mais uma vez. Para o autor, a brincadeira porque regida em sua totalidade pela “lei da repetição” é onde a criança vive, representa, recria e recomeça, o quão intensamente quiser, as suas experiências.

Ao serem trazidos para os contextos de brincadeira, os elementos de desenhos animados são resignificados pelas crianças, participando da sua “fantasia do real” e, por meio da “repetição” de suas experiências participam também da construção e reconstrução de seu entendimento sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, os desenhos animados, porque fornecem “conteúdos” e participam da produção cultural das crianças, são entendidos como dispositivos pedagógicos da mídia.

Hoje, além dos desenhos animados veiculados pela TV aberta e a cabo, há também os longa-metragem exibidos inicialmente pelos cinemas e depois disponibilizados DVD e BD, esses últimos assistidos em casa ou nas próprias instituições educacionais.

Conforme Rocha (1999), a proposta da Pedagogia da Educação Infantil encontrar-se no reconhecimento da necessidade de que as práticas pedagógicas desenroladas no interior das instituições de educação infantil se pautem na observação das crianças e de suas necessidades e expectativas, aliando a intencionalidade do planejamento de suas propostas pedagógicas com o dinamismo da infância e as especificidades da educação infantil.

Girardello (1999, p.02) relaciona as histórias da TV com a imaginação infantil:

**A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária.** É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade, que a imaginação na infância tem uma

**sensibilidade especial**, que as crianças tendem a se **entregar mais livremente à fantasia**, e que da plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a **imaginação se nutrir de imagens novas**, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas. (grifos da autora)

Conforme Pacheco (1995, p. 47), 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”. Partindo desta perspectiva e da concepção de mediação trazida por Martín-Barbero (2009) como lugar de construção da materialidade social – concepção esta compartilhada também por Orozco-Gómez (1991) e Orofino (2005) – é que vemos a brincadeira também como um espaço de mediação de grande importância para as crianças.

Por isso acreditamos ser tão importante um olhar atento por parte dos/as professores/as quanto a realidade vivida pelas crianças, é esse olhar que vai permitir que se perceba a relação que se estabelece entre as crianças e os desenhos animados. Como diz Silva (2004. p.129):

Desenvolver um trabalho com imagens, com a linguagem dos *cartoons*, é estar em constante busca interativa com a sociedade em que vivemos. É ter consciência de que a comunicação não se esgota no verbal, e que a cada dia temos os nossos sentidos estimulados para captar novos códigos e novas mensagens.

Uma vez que a comunicação não se esgota no verbal, há de pensarmos que a brincadeira permite que a criança se expresse e se comunique em suas inúmeras dimensões.

Observar as crianças brincando, principalmente, é constatar o que Loris Malaguzzi<sup>42</sup> já explicitou em poesia:

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.  
[...]

Os momentos de brincadeira podem ser um excelente ponto de partida na busca por um planejamento coerente com a intencionalidade do/a professor/a e, ao mesmo tempo, com as expectativas das crianças. Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil determinam que as instituições de Educação Infantil criem formas de acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, garantindo entre outras coisas, “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano [...]” (BRASIL, 2010, p.29).

---

<sup>42</sup> O poema “Ao contrário, as cem existem”, apresentado no texto de Faria (2007, p.73) foi publicado na Revista Bambini, Bergamo - Itália - nº 2, Fev/94. Tradução livre do original italiano: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrícia Piozzi.

Quando brincam, as crianças se colocam como atores principais das narrativas<sup>43</sup> que constroem a partir das referências que dispõem e essas narrativas podem dizer muito sobre as formas como as crianças significam suas experiências socioculturais.

Ao discutir a relação das crianças com a Internet, Girardello (2008, p.127) fala da situação em que as crianças fantasiam em voz alta ao brincar em frente ao computador e nos traz a definição do que ela chama de “brincadeira narrativa”, isto é, uma “produção cultural relativamente autônoma e autoral das crianças”. Pensando na relação das crianças com os desenhos animados, esta definição nos levou aos estudos de Raquel Gonçalves Salgado sobre a infância e a cultura lúdica contemporânea. Salgado (2005) afirma em entrevista a Rio Mídia<sup>44</sup>, que assistir TV vai muito além de uma simples postura de telespectador, pois envolve também elementos como o jogo, a brincadeira, a ação e o movimento, situações estas que a nosso ver estão implícitas as construções e reconstruções narrativas.

Elementos provenientes de desenhos animados são frequentemente trazidos pelas crianças para as suas brincadeiras e, uma vez que os desenhos animados costumam ser veiculados pela TV (paga ou não), evidencia-se aí a importância da TV como referência para as crianças. Conforme Brougère (2008, p. 54):

Na realidade, a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apoderar dos temas propostos no quadro de estruturas das brincadeiras usuais. Nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação

---

<sup>43</sup> Entendemos por narrativa toda a forma de contar histórias.

<sup>44</sup> Criado em 2004, o Rio Mídia é um Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes, vinculado à Diretoria de Mídia e Educação da MULTIRIO - Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro. Maiores informações:

<[http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portalmultirio/riomidia/rm\\_quem\\_somos.asp?idioma=1&idMenu=2&label=Quem\\_somos](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portalmultirio/riomidia/rm_quem_somos.asp?idioma=1&idMenu=2&label=Quem_somos)> Acesso em abr./2012.

servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. [...] O grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas. Basta lembrar um herói de desenho animado para que as crianças entrem na brincadeira e pé de igualdade, ajustando seu comportamento ao dos outros a partir daquilo que conhecem do seriado lembrado. Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação. [...]

Para Brougère (2008, p. 50), através das ficções e das imagens que mostra, a TV fornece elementos que as crianças utilizam para criar personagens e brincadeiras, pois “[...] A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências que ela dispõe. Ela influenciou, principalmente, sua cultura lúdica [...]”. De acordo com o autor, essa cultura lúdica é “uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída [...] de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica) [...]”.

Frente a sua experiência midiática, as crianças são capazes de relacionar elementos e construir seus conhecimentos, como bem explicam Salgado, Pereira e Souza (2006, p. 165):

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 que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens.

Salgado (2005) ressalta que os super-heróis de hoje têm características muito mais próximas da realidade cotidiana das crianças do que os super-heróis de outros tempos:

São crianças e heróis que vão à escola, recebem bronca dos pais, ficam de castigo, desobedecem, reclamam por carinho e atenção e burlam as leis dos adultos. Mas, ao mesmo tempo, são crianças e heróis capazes de grandes feitos, como salvar a cidade de inimigos poderosos, criar maquinarias e aparatos eletrônicos que permitem comunicações interplanetárias.

Essa proximidade de características das narrativas dos desenhos animados e da vida real das crianças é um forte elemento de identificação que faz com que as crianças se envolvam a ponto de querer viver em suas brincadeiras as incríveis aventuras de seus personagens preferidos, o que nem sempre é bem visto entre os adultos. Os mal-entendidos de algumas destas situações de brincadeira normalmente são fruto de uma postura adulta de distanciamento e/ou negação das culturas infantis, que acabam colocando a TV, os desenhos animados e as mídias de uma forma geral como referências negativas na constituição social das crianças. E isso não é algo novo, é uma preocupação que data desde os primeiros anos de introdução da TV no cenário brasileiro.

Orofino (2005, p. 51) alerta para a não existência de mediação na programação da indústria da comunicação e a responsabilidade dos educadores e da escola diante disso:

As mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas. E a escola pode e deve estar articulada às demais esferas da sociedade civil na construção de alianças de transformação, na medida em que se inclua, nesta luta de conquista de poder, junto às camadas excluídas e marginalizadas, com respeito ao acesso às mídias contemporâneas.

No entanto, como adultos, é preciso que tenhamos o cuidado de não julgar as crianças por nós mesmos, isto é, de exercitarmos a alteridade. Para Coutinho (2002, p. 125), “[...] 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.” É esta postura que permitirá que encontremos nas interações socioculturais das crianças a possibilidade de rever a intencionalidade de nossas práticas, adequando-as às especificidades das infâncias contemporâneas.

O fato é que o mundo de imagens e narrativas proporcionado às crianças pela televisão vem desafiando-as, desde muito cedo a lidar com a linguagem audiovisual. Essas linguagens participam da constituição das crianças, que constroem seus conhecimentos, valores, culturas e, igualmente, suas formas de perceber a si e as coisas do mundo. Nesse sentido, não nos cabe defender ou crucificar a TV ou mais especificamente os desenhos animados, mas evidenciar a participação destes elementos na construção dos conhecimentos e perspectivas socioculturais das crianças pequenas e assim, contribuir para que os/as professores/as tenham condições de propor situações de mediação entre os conteúdos veiculados por essas mídias com vistas a uma recepção mais ativa por parte das crianças.

Por isso, observar as crianças nos mais variados momentos da rotina escolar pode contribuir muito para um planejamento consciente de práticas pedagógicas que visem uma recepção mais ativa e criativa das crianças quanto aos conteúdos das narrativas dos desenhos animados. Não basta propor que se assista um DVD ou BD ou incluir a qualquer custo algum elemento midiático no planejamento de sua prática, é preciso que os/as professores/as observem as crianças e pensem em formas pedagógicas de fazê-lo. Formas estas que contribuam para a ampliação e desenvolvimento de suas dimensões linguística, intelectual, expressiva, crítica, motora, emocional, corporal, social e cultural.

Buckingham (2007, p.293) considera que o papel da Educação é a fundamental, pois: “As instituições educacionais, entendidas de modo amplo, têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las de forma mais produtiva [...]”

Segundo Munarim (2008, p.14) “[...] a escola, enquanto instituição, se constitui num importante espaço de encontro, de apropriação e produção de significados.” Para ela<sup>45</sup>:

Os aspectos culturais nos quais estão envolvidos os sujeitos não podem ser analisados somente a partir dos meios, mas sim das relações construídas entre os sujeitos, tanto com seus pares como dentro de determinadas instituições (a escola, a família).

Eis aí uma possível contribuição da Educomunicação também para a Educação Infantil: fornecer subsídios para uma prática pedagógica que ultrapasse a mera inclusão dos recursos tecnológicos e midiáticos, que busque melhorar os índices comunicativos estabelecidos entre as crianças pequenas, os/as professores/as e a comunidade escolar.

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p.07

## 4. EDUCOMUNICAÇÃO

“Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão.”

*Paulo Freire*

### 4.1 EDUCOMUNICAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA

O contexto educacional é invadido pelas referências midiáticas e, com isso, novos desafios se impõem à comunidade escolar. Um cenário desses desafios, próprios de uma sociedade multicultural, é ilustrado da seguinte forma por Martín-Barbero (2011, p.129):

[...] enquanto o ensino transcorre através do mundo do manual, o professor sente-se fortalecido; mas quando aparece o mundo da imagem, o professor perde a estabilidade, porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, porque maneja muito melhor a língua da imagem que o professor.

Nesse sentido, uma nova área do conhecimento nos parece pertinente para (re) pensar as questões que desafiam o trabalho pedagógico dos/as professores/as, questões estas, objetos do conhecimento tanto da área da Educação quanto da Comunicação.

Essa área do conhecimento, cuja denominação se dá pelo neologismo Educomunicação, embora seja nova, já tem história. Soares (2011, p.33) explica que a palavra:

[...] Foi referendada por muitos gestores culturais, sob os auspícios da Unesco, a partir dos anos de 1980, para designar uma prática genericamente definida na Europa como *Media Education* (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação).

Ainda conforme o autor seria a ideia de “recepção crítica dos meios de comunicação” o sentido dado ao termo pelo argentino Mário Kaplún. Inspirado por Paulo Freire – que trabalhava com “educação popular” e que concluiu no livro “Extensão ou Comunicação?” que todo educador é um comunicador –, Kaplún trabalhou na criação de uma “comunicação popular”, afirmando que todo comunicador é um educador e que, desta forma, sua prática deveria ser educomunicativa. Desde então, Kaplún e Freire passaram a ser considerados como pilares da teoria latino-americana da Educomunicação.

Em entrevista à Revista Linhas, Citelli (2011, p.202) conta que no Brasil da década de 1950 até o Golpe de 1964, os meios de comunicação da época (como o rádio) eram muito utilizados para fins educativos e ressalta – destacando o papel de Paulo Freire no estado de Pernambuco – as experiências que ocorreram em todo o Norte e Nordeste do país como “experiências interessantíssimas de como colocar a televisão, o rádio, para fazer educação popular, sobretudo”. O autor<sup>46</sup> explica:

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 comesçassem a produzir. Essa preocupação está espalhada pela América Latina, inclusive América Central.

Segundo Soares (2011, p.34), sob uma perspectiva dialética, as práticas educomunicativas tem se dado em maior

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.202.

volume na América Latina em função do movimento da chamada “educação popular” e da preocupação dos cursos e ações das entidades envolvidas com o tema em discutir não o “impacto das mensagens sobre suas audiências, mas [...] o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos”.

Soares<sup>47</sup> explica ainda que no Brasil, ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONGs que trabalhavam com o uso da mídia na formação de crianças e jovens, começaram a “entender que o exercício de “produzir comunicação” de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de “leitura” da mídia”, sendo esta perspectiva diferenciada o que rege, desde o ano de 1999, o termo Educomunicação usado correntemente pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP).

A adoção dessa perspectiva está ligada também uma investigação realizada pelo próprio NCE em 12 países da América Latina entre os anos de 1997 e 1999. De acordo com Soares (2011, p. 35), a investigação foi motivada pelo reconhecimento das significativas transformações no campo das ciências e na conseqüente quebra de barreiras entre as disciplinas e se propôs a identificar ações voltadas a transformação por meio da comunicação:

Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar e com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação, mostrava indícios de sua existência, e que já pensava a si mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como “objeto interdisciplinar de conhecimento”. (grifo do autor)

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.34.

Com a conclusão da pesquisa do NCE apontando para o surgimento de um novo campo do saber e de intervenção social, a Educomunicação passa a ser definida, conforme Soares (2002, p.24), como 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.

Essa perspectiva da Educomunicação oferecida pelo NCE concentra-se no Brasil e, conforme Soares<sup>48</sup> passa a se propagar significativamente na América Latina, nos Estados Unidos e em países europeus a partir do ano 2000, por meio de textos publicados em revistas e coletâneas.

Partindo ainda dos dados da pesquisa do NCE, Soares<sup>49</sup> afirma terem sido encontrados quatro gerações de “educadores” no continente: na primeira geração, destacam-se por sua atuação e reflexão teórica os já citados Paulo Freire e Mário Kaplún; na segunda geração, estão incluídos os especialistas responsáveis pela coordenação de programas na interface comunicação/educação de movimentos sociais; na terceira geração, estão os profissionais que atuam em organizações civis no tocante às mídias e o sistema educativo formal; e na quarta geração, estão os jovens universitários que além da vocação para atuar no novo campo, também já trabalham como educadores em projetos colaborativos. Para Soares<sup>50</sup>, uma quinta geração está emergindo, esta composta pelas crianças e adolescentes que vem participando de projetos educacionais em ONGs, escolas etc.

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p.36.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p.66.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 67.

Em termos de atualidade, Citelli (2011, p. 203) cita a criação do curso de Licenciatura em Educomunicação da USP no ano de 2011 o que, segundo ele, representa uma experiência inteiramente nova no Brasil e também em outros países, que assumindo ou não a nomenclatura da Educomunicação<sup>51</sup>, se interessa em formar um profissional que entenda as interfaces da Comunicação e da Educação.

Todo esse conjunto de discussões, pesquisas, experiências e práticas envolvendo questões pertencentes tanto à área da Educação quanto à área da Comunicação, tem participado do processo de consolidação da Educomunicação como uma nova área do conhecimento e de intervenção social<sup>52</sup>. A seguir nos aprofundamos nos princípios que a fundamentam.

#### 4.2 PRINCÍPIOS DA EDUCOMUNICAÇÃO

O modelo de sociedade em que vivemos parece ainda não conseguir entender muito bem os processos sociais de forma relacional, pois vivemos num verdadeiro “ou é isto, ou é aquilo”, e isso se evidencia nas instituições educacionais com a oposição dos conhecimentos tidos como escolares daqueles trazidos dos contextos de vida das crianças. Essa ideia dicotômica em que vivemos e que povoam as áreas da Educação e da Comunicação são, como vimos, postas em cheque pela Educomunicação.

De acordo com Soares (2011, P.36), a pesquisa feita pelo NCE que culminou na descoberta da Educomunicação

---

<sup>51</sup> Há autores que, embora trabalhem nesta mesma linha de inter-relação entre Educação e Comunicação, não utilizam essa nomenclatura, adotando Comunicação/Educação ou Educação/Comunicação. Há ainda, autores que adotam o termo Mídia-Educação para discutir relações entre a mídia e a educação.

<sup>52</sup> No entanto é necessário destacar que a compreensão de inter-relação das áreas da Educação e da Comunicação como um novo campo de intervenção social não é algo que pode ser tomado de forma geral, mas uma perspectiva de estudiosos da América Latina (como os já citados Freire, Martín-Barbero e Kaplún).

como uma área de intervenção social, assume uma “visão sistêmica da descrição da prática”, identificando não

[...] ações isoladas, fruto do protagonismo deste ou daquele agente cultural, mas 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.

É, portanto, na articulação dessas “ações de natureza diversificada” intencionalmente voltado para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos que reside a ideia de gestão da comunicação nos processos e espaços educativos.

Em Educomunicação, os ecossistemas comunicativos são entendidos por meio de dois movimentos, conforme Martín-Barbero (2011, p. 125): pela relação com as novas tecnologias e uma consequente nova experiência cultural, percebida mais facilmente entre os mais jovens e suas novas sensibilidades; e pelo surgimento de um ambiente educacional de informação e conhecimentos múltiplos, que não se limita mais à escola e ao livro.

Esse conceito de ecossistema comunicativo é ampliado por Soares (2011, p.44), que mais do que o entender como uma apropriação das tecnologias da educação, o entende como 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”.

Para Soares<sup>53</sup>, a relação é o elemento constitutivo do campo da Educomunicação, portanto, se deve “educar pela comunicação e não para a comunicação”. Considerando a descentralização da produção de conhecimento sistematizado, antes restrito à escola, esse entendimento da relação das áreas da

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.23.

Educação e da Comunicação, não de uma área em detrimento da outra pode, a nosso ver, contribuir para que os/as professores/as compreendam que os aparatos midiáticos fazem parte da constituição sociocultural das crianças contemporâneas. Essa percepção, por sua vez, pode fazer com que esses profissionais se coloquem numa posição mais receptiva em relação a esses aparatos e, com a ajuda deles ultrapassem a mera utilização das mídias e ampliem os ecossistemas comunicativos de suas práticas pedagógicas. Sartori (2010, p.46) entende que:

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás.

Nesse sentido o que nos chama especial atenção nesta pesquisa é a ampliação das possibilidades que a Educomunicação pode dar à área da Educação, em especial à prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil baseado no estabelecimento de ecossistemas comunicativos. Afinal, concordamos com Martín-Barbero (2011, p. 126):

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam em outros canais, difusos e centralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.

Em busca de um diálogo entre a Educação e a Comunicação Soares (2011, p.17) traça quatro “linhas de articulação teórico-práticas” com a intenção de facilitar o diálogo entre educomunicação e o sistema de ensino: a primeira, parte dos pressupostos de que “a educação só é possível enquanto “ação comunicativa” e de que toda comunicação “é, em si uma ação educativa”; a segunda tem na educomunicação um campo de interface entre Educação e Comunicação; a terceira se refere ao papel da Educomunicação em três âmbitos distintos da prática educativa; e a quarta linha diz respeito à formação do professor-educomunicador. Dados os interesses da presente pesquisa, entre essas linhas de articulação, nos deteremos com maior atenção na terceira: “A educomunicação nos distintos âmbitos da prática educativa”, quais sejam: Âmbito da gestão escolar; Âmbito disciplinar e Âmbito transdisciplinar. Soares<sup>54</sup>, preocupado em superar as “visões reducionistas de simplesmente contrapor/aliar educação e mídia”, descreve cada um desses três âmbitos da seguinte forma:

1º No âmbito da gestão escolar, convidando a escola a identificar e, se necessário, a rever as práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre a direção, os professores e os alunos no ambiente educativo. 2º No âmbito disciplinar, sugerindo que a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural (seus sistemas, linguagens e tecnologias), se transforme em conteúdo disciplinar [...]. 3º No âmbito transdisciplinar, propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educomunicativos legitimados por criatividade e coerência epistemológica. [...].

---

<sup>54</sup> *Ibid.*, p.19.

Essas linhas de articulação podem nos orientar também no reconhecimento dos princípios que envolvem a Educomunicação, pois situa os conceitos de educação e comunicação que a área toma para si, o entrecruzamento entre as áreas que a constituem, o seu papel educativo e a formação de seus profissionais.

Soares (2011, p.89) aponta os princípios essenciais da Educomunicação ao apresentar uma proposta de ação educacional no Ensino Médio:

[...] a) as variadas formas de diálogo entre professores e alunos; e, em termos processuais, b) a adequada introdução das tecnologias de forma a assegurar melhor entendimento dos conteúdos; e, mais a fundo, c) uma criativa expressão dos próprios alunos na elaboração dos exercícios típicos de cada disciplina.

É preciso ressaltar que embora esses princípios encontrem-se inseridos no âmbito do conteúdo disciplinar do plano de ação de uma proposta educacional para o Ensino Médio, são princípios que se referem à Educomunicação como um todo, isto é, não se limitam a este nível de ensino.

Soares<sup>55</sup> destaca também as seis áreas de intervenção social que constituem a Educomunicação no âmbito da educação, quais sejam: 1) a “área da educação para a comunicação”, cujo objeto é a compreensão interpessoal e grupal da comunicação; 2) a “área da expressão comunicativa através das artes”, preocupando-se com o acesso criativo e emancipado sobre as manifestações artísticas da comunidade educativa; 3) a “área da mediação tecnológica na educação”, atentando-se aos usos das tecnologias da informação nos processos educativos; 4) a “área da pedagogia da comunicação”, cuja preocupação com a educação formal se dá por meio da atenção à didática e prevendo a multiplicação de ações de trabalho conjunto entre professores e alunos; 5) a “área

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 47.

da gestão da comunicação no espaço educativo”, abarcando o planejamento, a execução e a realização dos processos de criação de ecossistemas educativos; 6) a “área da reflexão epistemológica”, que envolve a sistematização de experiência no âmbito da inter-relação entre educação e comunicação, com foco na relação coerente entre a teoria e a prática.

Dentro desse conjunto de ações, é na área da gestão da comunicação no espaço educativo e na área da pedagogia da comunicação que parece residir as maiores possibilidades para os profissionais da Educação Infantil pensarem em práticas pedagógicas intencionais que estejam articuladas às necessidades e expectativas das crianças que convivem cotidianamente com as referências midiáticas e que também passam boa parte de seu dia dentro das instituições de Educação Infantil. Com isso não queremos dizer que as demais áreas não possam contribuir no sentido de proporcionar estudos e reflexões que ampliem a discussão sobre a criação de ecossistemas comunicativos entre os envolvidos no processo educativo. Entretanto, como Soares (2011, p.26) detalha, a área da gestão da comunicação no espaço educativo está:

[...] voltada para o planejamento, execução e realização dos processos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas comunicativos. O conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.

Por isso, a ideia de gestão da comunicação requer uma visão sistêmica das ações educativas, ações que se articulem de forma intencional e deem origem ao planejamento de práticas pedagógicas preocupadas com as diversas linguagens, as expectativas das crianças e a intencionalidade pedagógica do/a professor/a. É nessa discussão que nos aprofundaremos a seguir.

### 4.3 A EDUCOMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em termos de atualidade, nem sempre a educação formal, neste caso a Educação Infantil, reconhece a participação das mídias na constituição da criança e, muitas vezes, deixa 'escapar' elementos que poderiam vir a contribuir para uma prática pedagógica mais eficiente e condizente com realidade vivida pelas crianças contemporâneas.

Ao se firmar em propostas que têm como pano de fundo as bases escolarizantes e conteudistas da educação fundamental e que, por sua vez, não se aplicam às especificidades da Educação Infantil, os elementos de desenhos animados – referência de grande relevância para as crianças pequenas – acabam passando despercebidos. Com isso questões relacionadas à educação e também à comunicação, acabam sendo negligenciadas, uma vez que os/as professores/as da Educação Infantil nem sempre conseguem e/ou querem compreender a presença das referências midiáticas no contexto vivido pelas crianças. Em decorrência disso, acabam tendo dificuldade de articulá-las em suas práticas pedagógicas, deixando assim, de contribuir para uma recepção mais ativa por parte das crianças quanto ao conteúdo das narrativas da mídia. Segundo Sartori (2006, p.01):

A aproximação Comunicação-Educação exige um novo pensar que reelabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos. Esta exigência se coloca na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico, quanto as mudanças econômicas e sociais, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola um reposicionamento diante do que dela se exige: encaminhamentos intencionais que preparem as pessoas para a inserção crítica na sociedade.

Orozco-Gómez (2002) entende essa complexidade composta pela tríade comunicação, educação e tecnologia como a problemática do novo milênio e alerta que a escola numa nova perspectiva precisa reconhecer e articular os múltiplos conhecimentos e informações disponíveis nesta atualidade em que a escola não é a única fonte de saber. Segundo Orozco-Gómez<sup>56</sup>: “A escola preservará sua função como instituição educativa principal, só na medida em que for capaz de orientar os diversos aprendizados dos estudantes”. O que nos leva novamente ao entendimento de que, no contexto atual marcado pela presença das mídias, os conhecimentos oriundos da experiência de vida das crianças também precisam ser levados em conta nas práticas pedagógicas dos/as professores/as.

As mídias sempre participam dos contextos de vida das crianças e se configuram como elementos constitutivos de suas culturas e práticas sociais. Entre as tantas tecnologias da comunicação que existem hoje, a televisão, no entanto, continua exercendo seu papel de provocadora de fantasias e tem, assim, seu lugar garantido na casa e na vida das pessoas desde muito cedo. Ao se aproximar do mundo apresentado pelas telas, sejam da TV ou de outras mídias audiovisuais, as crianças ampliam suas possibilidades lúdicas e constroem seus conceitos e significados sobre as coisas do mundo. Martín-Barbero (2009, p. 294) destaca que:

[...] em vez de fazer a pesquisa partir da análise das *lógicas* de produção e recepção, para *depois* procurar suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das *mediações*, isto é, dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão [...].

Partindo dessa necessidade de pesquisas direcionadas às mediações e da própria concepção de mediação proposta pelo autor como os lugares de construção da materialidade social

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 68.

é que recorreremos aos que seriam para ele, os três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural, para inferir que os *modus operandi* e *comunicandi* da sociedade atual marcada pela forte presença das mídias e tecnologias se constituem considerando as referências que os espaços de mediação (como a escola, a comunidade e a família) disponibilizam ou não aos sujeitos que dele fazem parte.

Nesse sentido, Orozco-Gómez (1991, p.10) entende que:

[...] la recepción es un proceso largo y *mediado* dentro del cual el niño a la vez que receptor de la TV es hijo de familia y alumno en una escuela. Em estas instituciones va realizando una série de aprendizajes que “median” em la interacción que entabla con la programación, conformando de una cierta manera sua recepción televisiva. [...] (grifos do autor)

Refletindo sobre o contexto escolar, também Orofino (2005) utiliza-se da teoria das mediações de Martín-Barbero e de Orozco-Gomez para discutir sobre a necessidade de uma pedagogia crítica que se preocupe com a relação entre as mídias e as audiências. Surge aí, o que a autora<sup>57</sup> chama de mediação escolar, que se dá:

[...] ao identificarmos a escola não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como *local de produção e endereçamento de respostas às mídias*. Assim a escola passa a contribuir também com um debate mais amplo que alimenta uma *reflexividade social* junto à organização da sociedade civil frente ao conteúdo apelativo, aos exageros do mercado e abusos ideológicos e estéticos que a mídia veicula. (grifos da autora).

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p.40.

O que se percebe é que as crianças desde muito pequenas entram – em maior ou em menor grau – em contato com as mídias e com elas interagem. Essa interação que, em termos de Brasil, mesmo com a crescente presença da Internet ainda se dá de forma bastante intensa com os programas televisivos, acaba participando na forma pela qual as crianças veem, sentem, pensam e agem no mundo. Por isso, considerando-se o que diz Benjamin (1992) sobre as transformações perceptivas e cognitivas da humanidade que ocorrem em cada momento histórico e que fazem surgir por sua vez novas sensibilidades, entendemos que na atualidade as linguagens da mídia audiovisual são fatores que vem contribuindo para o surgimento dessas novas sensibilidades.

Do nosso ponto de vista, também as brincadeiras como expressão da cultura infantil e fonte de imaginação se configuram como espaço de mediação, pois na medida em que brincam, as crianças criam e recriam seus enredos de brincadeira e, assim, constroem seu entendimento de mundo.

Nesse sentido, os princípios da Educomunicação nos inspiraram a pesquisar práticas pedagógicas na Educação Infantil, por meio do reconhecimento da presença das referências midiáticas, via brincadeiras infantis, numa mudança sociocultural em que está envolto o sujeito-criança. Pensando nessas referências é que optamos por observar como professores/as da Educação Infantil compreendem e tratam as referências midiáticas das crianças em suas brincadeiras e como incorporam, ou não, essas referências em suas práticas pedagógicas.

O contexto em que vivem as crianças na contemporaneidade está repleto de elementos da mídia, incluindo-se aí, portanto, os desenhos animados, há de se compreender que os profissionais de educação que atuam em instituições formais de educação não podem mais fechar seus olhos diante dessas referências. As práticas pedagógicas, entendidas como propostas intencionalmente planejadas pelos/as professores/as no que se refere à educação das crianças, precisam assumir sua responsabilidade, procurando mediar a relação que as crianças estabelecem com as mídias.

O capítulo a seguir apresenta uma breve discussão sobre a concepção de conhecimento científico que vem nos acompanhando ao longo do processo de elaboração dessa pesquisa, seguida pelo detalhamento do percurso metodológico adotado – situando os sujeitos pesquisados, os recortes e as técnicas escolhidas – bem como a análise dos dados obtidos.

## 5. METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

“Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

*Paulo Freire*

Construímos nosso entendimento de mundo a partir do contexto sociocultural no qual somos inseridos desde que nascemos e seguimos nos inserindo durante toda a nossa existência. Nossas visões de mundo, ou paradigmas, são construídas por meio das relações que nós, seres humanos, estabelecemos uns com os outros num dado ambiente. Nos dizeres de Morin (2000, p.26), o paradigma exerce “um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente”.

Assim, os conhecimentos produzidos pelos seres humanos numa dada sociedade são norteados pelas relações estabelecidas cotidianamente entre as pessoas, nas pesquisas advindas da sua vontade de saber mais sobre o mundo, a criação e a apropriação dos instrumentos tecnológicos nesse processo, suas ações sobre o ambiente no qual se inserem e os paradigmas que assumem. Por isso, concordamos com Morin<sup>58</sup> que:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. [...] O conhecimento, sob a forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p.20.

linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. [...]

Por sua complexidade, o conhecimento não possui uma única concepção, ele vem sendo objeto de reflexões de diversos pensadores e, por sua vez, de diversas ciências. As ciências, como produção humana, têm na pesquisa científica uma ferramenta para a validação de certos conhecimentos e a recusa de outros. Ou seja, os conhecimentos produzidos serão validados conforme os critérios estabelecidos pelo discurso científico vigente em cada momento histórico.

Em “Um discurso sobre as ciências”, Boaventura de Sousa Santos (2003) explica que o princípio de racionalidade científica, surgido no século XVI, foi um modelo totalitário que separava as ciências naturais das ciências sociais ao negar a cientificidade dos conhecimentos que não podiam ser quantificados, ou seja, aqueles oriundos da experiência imediata, do senso comum.

Para o modelo de ciência moderna o qual o autor denominou como paradigma dominante, conhecer algo implica em indispensavelmente quantificar, dividir e classificar este algo. Tais características são até os dias de hoje facilmente identificáveis na forma de se compreender o conhecimento, isto é, no discurso científico. Segundo Santos (2003), o paradigma dominante fundado no rigor da ciência moderna estaria em crise a partir do início do século XX, quando as ciências sociais emergem ao entender que não há como estabelecer leis universais aos fenômenos sociais, uma vez que estes são de natureza subjetiva:

A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento

algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo<sup>59</sup>.

Este modelo de ciência pós-moderno proposto por Santos (2003) como um paradigma emergente, supera a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais sem negar as metodologias científicas historicamente desenvolvidas, reconhecendo a necessidade de que se valorizem igualmente os aspectos sociais e culturais que culminam na produção de conhecimentos, isto é, os conhecimentos adquiridos por meio da experiência de vida. Para o autor<sup>60</sup>: “No paradigma emergente o conhecimento é total [...] mas sendo total, é também local.”, o que significa que precisa levar em conta as especificidades (paradigmas, ações etc.) dos sujeitos que o constroem.

Se dedicarmos alguns instantes para pensar sobre nossa atualidade, perceberemos que os traços do paradigma dominante ainda estão muito presentes quando o assunto é o conhecimento científico. Embora já exista uma maior valorização das ciências sociais, não raro ouvem-se, na academia e no senso comum, comentários que as desmerecem pelo fato de nem sempre ser possível quantificar seus dados e, em contrapartida, supervalorizam-se ainda as ciências naturais, estas quantificáveis reforçando, assim, a norma de que os conhecimentos válidos são apenas os conhecimentos quantificáveis. É evidente que isso não ocorre por acaso, afinal há muitos condicionantes que fazem com que estas ideias se perpetuem, o que não nos cabe discutir neste momento.

No entanto, nesse contexto de debates sobre conhecimentos válidos ou não, científicos ou não, não há como deixarmos de discutir sobre as práticas pedagógicas e a relação com a produção de conhecimento no interior das escolas, imersas numa sociedade marcada por avanços das TIC. Afinal, ainda que seja possível encontrar novas formas de se pensar a educação escolar hoje, a escola é uma instituição intrinsecamente fundada no discurso científico dos conhecimentos escolares, isto é, ela explicitamente ou não, se

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 47.

defende dos conhecimentos que ultrapassam os seus domínios. Mas será que este discurso dá conta de atender as necessidades e expectativas dos alunos contemporâneos? E mais, será que ele cabe às especificidades e necessidades das crianças pequenas?

Ora, o fato é que ao ingressar nas instituições formais de educação, as crianças já são expostas hoje ao descompasso entre os conhecimentos do chamado paradigma dominante (apenas os cientificamente mensuráveis) e os conhecimentos do paradigma emergente (que consideram também os conhecimentos produzidos na vida cotidiana). Mas, como vimos, a crise do paradigma dominante do qual nos fala Santos (2003, p.30), tem propiciado “[...] uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente”. Seria por meio da quebra da hegemonia dessa racionalidade científica que emergiria o novo paradigma marcado pela articulação desta com a sabedoria de vida.

Vê-se desta maneira que na contemporaneidade, a própria concepção de conhecimento precisa ser repensada, pois, enquanto perpetuarmos a ideia de que as ciências tidas como racionais são superiores aos demais tipos de ciência/conhecimento sem problematizarmos esta questão, correremos o risco de inculcar em nossos alunos o entendimento de que o conhecimento não é algo que lhes pertença, ou algo que já está produzido e que é encontrado em locais determinados, dos quais estariam excluídos do processo de produção e reprodução, imprimindo-lhes uma ideia desvalorizada de si mesmos e dos seus conhecimentos de vida. Portanto, a concepção de construção de conhecimento adotada aqui é regida pelos dizeres de Boaventura Santos (2003), pois segue o movimento de pensar e romper as fronteiras impostas pela ciência moderna.

Nesse sentido, em termos de atualidade, entendemos que uma reflexão sobre as infâncias e as práticas pedagógicas destinadas a elas, implica na busca por uma maior compreensão sobre a realidade vivenciada pelas crianças e da presença das mídias – neste caso, dos desenhos animados – no processo de

desenvolvimento de novas sensibilidades desses sujeitos. Parece-nos que essa busca é o pré-requisito para que se criem condições para os/as professores/as traçarem um planejamento pedagógico condizente com as novas demandas, para que, enfim, as práticas educomunicativas se façam presentes também no “que-fazer” desses/as professores/as que atuam na Educação Infantil.

## 5.1 O PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa empírica cuja especificidade é a ida a campo e o contato direto com os sujeitos pesquisados, pode contribuir para nosso entendimento sobre a compreensão dos professores quanto aos desenhos animados que se inserem no espaço da Educação e a prática pedagógica que desenvolvem. O que se justifica pelo fato de partirmos da premissa de que, na contemporaneidade, as crianças trazem para dentro do contexto educacional elementos das mídias, especialmente da mídia televisiva. O que nos leva a crer que, também a instituição eleita como campo desta pesquisa terá elementos de desenhos animados invadindo as experiências das crianças em seu contexto.

A metodologia adotada foi o estudo de caso que, para Yin (2005, p. 19), representa a “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.” Entendemos os desenhos animados e o impacto dessas mídias no espaço educativo como fenômenos contemporâneos e envoltos por uma série de inquietações dos profissionais da área da educação. Diante disso, reconhecemos o estudo de caso como a metodologia de pesquisa apropriada para a nossa investigação que se propõe a refletir sobre como os/as professores/as e auxiliares de sala compreendem e tratam os desenhos animados na sua prática pedagógica.

Segundo Yin (2005, p.86), num estudo de caso, a coleta de dados não é sinônimo de registro mecânico de informações:

“Você deve ser capaz de *interpretar* as informações à medida que estão sendo coletadas e saber imediatamente, por exemplo, se as diversas fontes de informação se contradizem e levam à necessidade de evidências adicionais – como faz um bom detetive.” O autor<sup>61</sup> explica ainda que:

[...] O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. [...] o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

A “flexibilidade” que configura os estudos de caso ao aliar a aproximação dos sujeitos pesquisados e seu contexto de vida, com o reconhecimento de que, em função das informações obtidas empiricamente no decorrer da investigação, os procedimentos metodológicos podem ser alterados será uma das características da pesquisa. Conforme Meksenas (2002, p.121), “[...] um estudo de caso não é um método em que o pesquisador tem de antemão (*a priori*) todos os elementos da pesquisa que irá conduzir”.

A pesquisa em questão possui caráter qualitativo, pois nossa intenção não é trabalhar na perspectiva da quantificação de dados, tampouco na generalização das conclusões, mas sim na obtenção empírica de uma maior compreensão e condições de interpretação sobre a forma com a qual os desenhos animados estão sendo tratados pelas práticas pedagógicas dos/as profissionais da Educação Infantil daquele determinado grupo de crianças. Segundo Meksenas (2002, p.123), uma

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 26.

pesquisa é qualitativa porque: “[...] se atém apenas à unidade investigada e por isso pode utilizar, simultaneamente, vários instrumentos de coleta de dados sem dar a eles um tratamento estatístico.” O autor<sup>62</sup> explica ainda que os “dados qualitativos” de um estudo de caso podem ser obtidos por variadas fontes: 1) entrevistas dirigidas; 2) entrevistas semidirigidas; 3) diário de campo ou observação; 4) registro de conversas informais; 5) produção textual ou de imagens elaboradas pelos sujeitos pesquisados; 6) gravações sonoras ou registro de imagens; e 7) documentos de qualquer espécie.

Para a obtenção dos “dados qualitativos” utilizamo-nos em nosso estudo de caso dos seguintes procedimentos: entrevista com a professora e a auxiliar de sala, observação direta da prática pedagógica desenvolvida pela professora e auxiliar de sala junto às crianças no que diz respeito aos desenhos animados e brincadeiras das crianças, questionário enviado aos pais/responsáveis pelas crianças, registro em diário de campo, gravações de voz e obtenção de imagens fotográficas<sup>63</sup> e aproximação aos desenhos animados mais citados pelas crianças. Contudo, Meksenas<sup>64</sup> alerta:

[...] a pesquisa empírica não é mera descrição do real como este se apresenta aos olhos do investigador. Ao contrário, é preciso que tais “olhos” sejam municiados de instrumentos analíticos: conceitos, teorias, concepções de filosofia, entre outros. A teoria no estudo de caso não deve converter-se num modelo rígido – como uma “camisa de força” -, mas, por outro lado, também não é dispensável. Sem as referências teóricas que são construídas antes mesmo do momento

---

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 121.

<sup>63</sup> A estratégia na inclusão da câmera foi utilizá-la apenas a partir do momento em que a aproximação junto ao grupo estivesse bem consolidada, de modo a diferenciar se as crianças e professoras estarão dirigindo suas ações em função da câmera ou se estarão agindo espontaneamente.

<sup>64</sup> *Op. cit.*, p. 124.

da pesquisa, não é possível realizar um estudo de caso.

Desta forma, ressaltamos que os dados foram analisados levando-se em conta nosso quadro teórico de referência, que em sua composição traz autores que discutem Educação Infantil, Educomunicação, Desenhos Animados e a Prática Pedagógica, que permeia toda a discussão proposta nesta pesquisa. Ainda em relação à análise dos dados, optamos pela utilização análise de conteúdo de Bardin (2009) como instrumento metodológico.

## 5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2012 numa instituição de Educação Infantil localizado na região continental de Florianópolis/SC. A referida instituição foi eleita por ter manifestado seu interesse em contribuir na proposta de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram: a professora e a auxiliar de sala de 01 grupo de crianças na faixa etária de 05 a 06 anos de idade<sup>65</sup>. A professora, de 29 anos de idade, é formada em Pedagogia e contava com 8 anos de experiência na Educação Infantil e vinha trabalhando com esse grupo de crianças há 10 meses. A auxiliar de sala, de 26 anos de idade, estava cursando a 4ª fase do curso de Pedagogia, havia trabalhado na Educação Infantil em outra instituição e, nesta, trabalhava há 8 meses com as crianças desse grupo.

Seguimos abaixo com outras contextualizações necessárias: do campo de pesquisa, do processo de observação, do questionário com os pais/responsáveis pelas crianças, da entrevista com a professora e auxiliar de sala para, finalmente, apresentarmos as análises da pesquisa.

---

<sup>65</sup> A delimitação etária do grupo refere-se ao fato de essas crianças possuírem uma maior experiência midiática acumulada do que crianças menores, porém ressaltamos que com isso não queremos dizer que as crianças abaixo dessa faixa etária não possuem ricas e complexas experiências no âmbito das mídias.

### 5.2.1 O campo

A pesquisa de campo foi realizada numa instituição<sup>66</sup> de desenvolvimento social de direito privado, autônomo e sem fins lucrativos criada no Rio de Janeiro no ano de 1946 a partir do Conselho Nacional do Comércio. Com a filosofia de contribuir para o desenvolvimento econômico com justiça social, a instituição atende prioritariamente aos trabalhadores do comércio de bens e serviços.

Em Santa Catarina a instituição teve início em 1948, com a criação do Conselho Regional de Florianópolis, atendendo nessa fase inicial apenas a área médica e odontológica. No ano seguinte seus núcleos de serviços foram instalados em Joinville e Laguna e, em Blumenau, no ano de 1950. Já na década de 1970 todas as regiões de Santa Catarina já contavam com núcleos de atendimento dessa instituição.

Atualmente, Santa Catarina conta com vinte e dois núcleos de atividades que atendem nos âmbitos da educação, da saúde, da cultura, do lazer e da assistência, incluindo-se os centros odontológicos e meios de hospedagem, atuando no Programa Mesa Brasil<sup>67</sup>, levando seus serviços e uma biblioteca itinerante em sua unidade móvel às localidades que ainda não possuem uma unidade fixa e estabelecendo parcerias com as prefeituras de algumas cidades para o atendimento odontológico gratuito.

A unidade na qual realizamos a pesquisa situa-se no Estreito, um dos bairros de maior concentração de comércio da

---

<sup>66</sup> As informações referentes ao histórico da instituição foram retiradas do *site* da mesma, contudo, de modo a preservar a identidade da instituição não disponibilizaremos o *link* do *site*. Outras informações foram extraídas diretamente do seu Projeto Político Pedagógico.

<sup>67</sup> Trata-se de uma rede nacional de bancos de alimentos cujo objetivo é contribuir para o combate à fome e ao desperdício, baseado em ações educativas e em distribuição de alimentos que embora não se enquadrem nos padrões de comercialização, ainda podem ser consumidos.

região continental de Florianópolis<sup>68</sup>, um dos motivos que levou a sua instalação na referida localidade no ano de 1964. As primeiras atividades oferecidas foram a biblioteca, o grupo de jovens e cursos de trabalhos manuais. No ano de 1975, já ocupando um espaço maior, que comportasse o aumento da procura pelas atividades oferecidas, incluiu-se na área da educação o atendimento da educação infantil. Logo em seguida foram criadas também turmas de recreação para crianças de 07 a 10 anos de idade, clubes de mães, cursos de música e de trabalhos manuais, grupos de jovens e de terceira idade e turmas de ginástica.

Atualmente a unidade conta com refeitório, biblioteca, grupos de idosos, atividades esportivas e dança para as crianças, e oferece serviços como odontologia, restaurante, cursos de idiomas e pré-vestibular, musculação, ginástica, dança, *taekwondo* etc. A unidade integra as áreas de educação, assistência e lazer, articulando-as à área de cultura. As atividades na área da educação foram ampliadas e hoje a unidade conta com sete grupos de Educação Infantil, atendendo crianças com idades entre 3 e 5 anos (e com 6 anos completados durante o ano) divididas entre agrupamentos de idade, sendo quatro grupos atendidos em período parcial e três em período integral; além de turmas de Habilidades de Estudo, nas quais são desenvolvidas atividades extracurriculares do Ensino Fundamental para crianças de 06 a 10 anos de idade.

Ao longo de sua existência, as propostas voltadas à Educação Infantil nesta instituição passaram por várias transformações e reorganizações. Teve seu início com um atendimento voltado à assistência materno-infantil e já na década de 1950 passa a ser integrada ao grupo de atividades educacionais e culturais. Ao final desta mesma década, sob a denominação “Proteção à Infância”, é integrada às atividades assistenciais na área médico-social. No ano de 1973 passa a fazer parte de um subprograma chamado “Programa Lazer” e no ano de 1976 se integra ao subprograma difusão cultural.

---

<sup>68</sup> Capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis é uma ilha e a sua região continental é composta pelos bairros: Abraão, Bom Abrigo, Capoeiras, Coqueiros, Estreito, Itaguaçu e outros.

Embora o trabalho voltado às crianças tenha recebido diferentes nomenclaturas e atribuições ao longo de sua história, o contexto socioeconômico das comunidades atendidas pela instituição fez da atividade “recreação infantil” um dos destaques entre as atividades oferecidas. Entretanto, desde o início da década de 1990 vem sendo desenvolvido um trabalho voltado à prática educativa, fazendo do trabalho com as crianças pequenas uma atividade de “Pré-Escola”, e atualmente, de “Educação Infantil”.

O perfil do público atendido pela Educação Infantil desta unidade é heterogêneo: a maioria das famílias reside na região continental de Florianópolis, especialmente no bairro no qual se localiza esta unidade da instituição; o perfil socioeconômico varia entre classe baixa e média alta, pois além do atendimento preferencial destinado aos filhos de comerciários, são atendidos em menor quantidade também os filhos de empresários e, desde o ano de 2010, há bolsas que conferem gratuidade para crianças de famílias com renda abaixo de três salários mínimos; há também crianças de diferentes origens étnicas; crianças que fazem parte de diversos grupos religiosos; e crianças de arranjos familiares diversificados.

A estrutura do espaço físico destinado à Educação Infantil na unidade é dividida em dois andares: no andar térreo está localizada a biblioteca, o refeitório, os banheiros, a sala da coordenação, o parque, o pátio calçado, as salas ambientadas (“Fazendo Artes”, “Faz de Conta” e “Mexeremexer”) e uma parte coberta que forma um pequeno pátio (espaço que liga as salas); no piso superior encontram-se outras salas ambientadas (“Fábrica de Ideias”, “Brincando”, “Descobrimos” e “Era uma vez”), banheiros (para adultos e incluindo estrutura adaptada para as crianças: vasos sanitários, pias menores e espelho mais baixo), secretaria, sala dos professores e uma sala de informática (em fase de instalação). Destes espaços, as salas ambientadas, o refeitório e o parque foram os mais utilizados ao longo das observações, portanto, merecem uma descrição mais detalhada: o parque fica numa área descoberta e arborizada, ao lado de uma pequena horta, de um pátio calçado e de uma parte coberta com bebedouros (espaço entre as salas), possui balanços, vários tipos de escorregadores, ponte pênsil, chão de areia, cordas para

se pendurar e bancos de madeira; o refeitório é um espaço amplo, com longas mesas e bancos retangulares de uso coletivo e pias para higienização das mãos em altura proporcional à altura das crianças, além da cozinha onde os lanches são preparados; as sete salas ambientadas comportam até 20 crianças por vez, são ventiladas e possuem grandes tapetes coloridos e proteção nas janelas (no caso das salas do piso superior).

Essas salas ambientadas são utilizadas por todas as professoras da Educação Infantil de acordo o planejamento de suas atividades e com o agendamento prévio dos espaços. A intenção das salas é proporcionar o melhor atendimento a diferentes interesses e objetivos educativos, para tanto, cada uma delas foi organizada de uma forma: a sala “Fazendo Artes” é um espaço pensado para estimular a produção artística das crianças, possui três longas mesas com bancos, estantes com materiais diversos (lápis de cor, tintas, pinceis, canetinhas hidrocor, giz de cera, folhas de papel, jogos e brinquedos) que as próprias crianças podem pegar, armários fechados para uso das professoras, dois cavaletes, um grande espelho que ocupa quase toda a extensão de uma das paredes, grandes janelas, murais para exposição dos trabalhos e um quadro branco; a sala “Faz de Conta<sup>69</sup>” foi pensada para proporcionar momentos de aprendizado por meio das brincadeiras e imaginação das crianças, há estantes abertas com bonecas, roupas para trocar, carros, postos de combustível, uma mini cozinha (com louça, fogão, mesa, talheres e comida de plástico), casa de madeira, duas estantes repletas de cabides com fantasias para as crianças; a sala “Mexe-remexe” foi idealizada para o desenvolvimento de atividades lúdicas que estimulem a motricidade, possui um grande espelho que ocupa totalmente uma das paredes e estantes abertas com materiais diversos: corda, bola, bambolê, jogos de argola, túnel, boliche, entre outros; a sala “Fábrica de Ideias” foi pensada para a realização

---

<sup>69</sup> Por não possuir mesas e bancos, a sala “Mexe-Remexe”, assim como a sala “Faz de Conta”, é utilizada para descanso depois do horário de almoço dos grupos de crianças que frequentam a instituição em período integral.

de atividades que estimulem o desenvolvimento da escrita e raciocínio lógico-matemático, há pequenas mesas coloridas cada uma com 4 cadeiras, armários fechados para guardar as atividades das crianças e estantes com materiais diversos (folhas de papel, canetinha hidrocor, giz de cera e lápis de cor) e jogos que as próprias crianças podem pegar; a “Brincanto” é uma sala que possui pequenas mesas coloridas com quatro cadeiras cada uma, estantes e nichos organizadores de brinquedos e jogos pedagógicos variados porém, sem abundância, justamente para promover atividades em pequenos grupos, estimular o diálogo e a negociação entre as crianças; a sala “Descobrimdo” foi pensada principalmente para o desenvolvimento de projetos voltados às áreas de ciência e geografia, possui pequenas mesas com quatro cadeiras cada, estantes abertas para que as crianças escolham os jogos e brinquedos; a “Era uma vez” é uma sala que possui televisão e aparelho de DVD, nichos organizadores de fantoches e livros, um mini palco, pufes e um grande tapete e foi idealizada para promover momentos de aprendizado por meio de histórias contadas por filmes, livros, imagens e desenhos animados.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição entende a criança como um sujeito histórico, em sua relação com os outros seres humanos e com o meio sociocultural, destacando a importância de pensá-la em sua relação com o objeto de conhecimento e de contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo. Nesse sentido, de acordo com o PPP, os princípios gerais que norteiam a prática pedagógica na instituição são: currículo composto por conhecimentos e aprendizagens atrelados à questão cultural, que se dá historicamente nas relações humanas; conhecimento entendido como produção humana que se dá histórico e culturalmente; criança vista como um sujeito que, a seu modo e de acordo com o seu contexto de vida, produz cultura; formação dos professores voltada para a valorização dos conhecimentos prévios da criança; linguagens (verbal e não verbal/corporal e oral, artística, matemática etc.) como eixo na composição e organização de conteúdos.

Reflexo disso está na formação disponibilizada aos educadores e estagiários da educação, o que já ocorre há 15 anos. Oficinas, palestras e cursos de contadores de história são

alguns dos exemplos dessa formação, cujo objetivo é oportunizar o debate, o estudo e a reflexão desses profissionais sobre conteúdos de outras áreas e aprimorar sua atuação. A área da cultura permeia a formação dos profissionais da área da educação, propondo a introdução das produções contemporâneas e dos diversos movimentos e linguagens artísticas: literárias, musicais, visuais e cênicas. Percebe-se também a preocupação da instituição com a participação dos pais/responsáveis pelas crianças nesse processo, convidando-os a participar das reuniões das áreas de cultura e educação, procurando aproximá-los das crianças e do mundo. Assim como os profissionais da educação e pais das crianças, há ações culturais que a instituição estende à comunidade, com o objetivo de incluir socialmente esse público por meio da democratização do acesso aos bens artísticos e culturais (biblioteca, exposições, teatro, música, cinema etc.).

Além de oferecer formação para as profissionais da Educação Infantil, a instituição disponibiliza trinta minutos diários de planejamento para as professoras que atuam em período parcial e uma hora para as professoras que atuam em período integral. As professoras usufruem desse tempo antes de iniciar seu trabalho diário junto às crianças e contam com a estrutura da sala de professores para realizar seus planejamentos, registros, reuniões e avaliações.

De acordo com o PPP, o trabalho pedagógico da instituição é organizado de acordo com as seguintes dinâmicas: rodas de conversa (como um momento de encontro entre sujeitos em suas dimensões individuais e coletivas, construídas cultural, social e historicamente), das brincadeiras e faz de conta (como momentos em que as crianças estabelecem relações sociais e afetivas, produzem e reproduzem culturas, expressam-se em diferentes linguagens, exercitam sua imaginação e a sua relação com o real, criam e recriam significados); ensino por projetos (como uma forma de estabelecer um relacionamento entre os professores e as crianças num processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento); horta (como uma forma para trabalhar assuntos voltados a diversos segmentos como: plantio, cultivo, meio ambiente, sustentabilidade, meio urbano, cuidado, alimentos, plantas, estágios de

desenvolvimento, nascimento e morte etc.); lanche (como um momento educativo de encontro de sabores, gostos e hábitos alimentares, estes, entendidos como fenômenos construídos social e culturalmente); e portfólio (a composição desse instrumento – entendido como um instrumento de avaliação da trajetória de desenvolvimento da criança – pressupõe a inclusão de registros de observações da rotina, dos trabalhos dirigidos, dos momentos de brincadeira, da experimentação de materiais, dos diálogos entre as crianças, crianças e professoras e com outras pessoas, da expressão dos conhecimentos construídos e reconstruídos etc., bem como o anexo de atividades feitas pelas crianças, relatórios e avaliação descritiva).

## **5.2.2 As observações**

O processo de aproximação à unidade da instituição na qual realizamos a pesquisa teve início com o agendamento de uma reunião com a coordenadora da Educação Infantil de modo a apresentar o projeto de pesquisa. Desde o início a coordenadora demonstrou grande interesse pela proposta de realizar a pesquisa em sua unidade, relatando já ter percebido que as crianças que lá frequentavam costumavam trazer elementos de desenhos animados e da mídia em geral para aquele contexto. Logo após a reunião, a coordenadora apresentou brevemente a estrutura física da unidade e mediou um breve diálogo com duas professoras que estavam no seu momento de planejamento diário na sala de professores. Esse diálogo serviu para que as professoras conhecessem os interesses da pesquisa e, igualmente, relatassem suas percepções acerca da relação das crianças dos grupos com os quais trabalhavam com os desenhos animados. A confirmação foi imediata: as duas professoras que se encontravam na sala relataram que era muito comum perceber elementos de desenhos animados nas brincadeiras das crianças, nas mochilas, acessórios e brinquedos que traziam para a instituição. Ao final dessa conversa com as professoras, a coordenadora ficou com uma versão do projeto de pesquisa e nos explicou que a proposta de realizar a pesquisa naquela unidade seria

encaminhada ao Departamento Regional da instituição e que, tão logo fosse aprovada, as observações poderiam ter início.

A resposta da instituição levou aproximadamente vinte dias para chegar e foi com grande satisfação que recebemos a aceitação. Contudo, não foi possível realizar a pesquisa com nenhuma das duas professoras a quem já havíamos apresentado a proposta de pesquisa, pois nenhuma delas trabalhava com um grupo de crianças com as características de nosso interesse: crianças na faixa etária de 05 anos de idade e que frequentavam a instituição apenas no período da tarde<sup>70</sup>. Desta forma, a coordenadora da Educação Infantil orientou que no primeiro dia das observações fosse reservado um momento para o diálogo com uma outra professora e sua auxiliar de sala que trabalhavam com um grupo de crianças que se enquadrava exatamente nas características que nos interessavam. O diálogo com a professora foi agendado pela coordenadora e ocorreu nos trinta minutos de planejamento diário disponibilizado pela instituição às professoras. Desde o início foi possível perceber o interesse da professora pela pesquisa, relatando algumas situações que havia presenciado com as crianças de seu grupo no que se refere aos desenhos animados e se colocando na posição de mãe que percebe que a filha pequena também interage com as referências midiáticas, especialmente com os “bonequinhos” que passam na TV. Ao final da reunião a professora se mostrou muito solícita com a participação na pesquisa e, com a chegada da auxiliar de sala, imediatamente colocou-a a parte do processo de pesquisa que seria iniciado, naquele instante, com aquele grupo.

A aceitação da professora e da auxiliar de sala, as tornou os sujeitos da pesquisa, afinal, esta se trata de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas e, portanto, seus sujeitos são os responsáveis pelo planejamento e execução de tais práticas. Todavia, é preciso reconhecer que as práticas pedagógicas desses sujeitos não ocorrem isoladamente, elas são dirigidas a

---

<sup>70</sup> Essa estratégia deve-se a premissa de que os principais programas destinados ao público infantil são transmitidos no período da manhã o que, portanto, ampliaria nossas possibilidades de identificar elementos de desenhos animados com as crianças que frequentavam a instituição no período vespertino.

um público, neste caso, as crianças do grupo com o qual esta professora e esta auxiliar de sala trabalham. Desta forma, ao observar a prática pedagógica desenvolvida pela professora e a auxiliar de sala, foram observadas as relações que estas estabeleciam com as crianças e a forma como tratavam os desenhos animados que estas crianças traziam para o contexto educacional. A observação possibilitou o contato direto tanto com a professora e com a auxiliar de sala, quanto com as crianças, assim, nossa pesquisa sobre práticas pedagógicas de professoras se realizou com a participação das crianças, que informadas sobre a realização de uma pesquisa sobre desenhos animados, se interessaram e colaboraram a seu modo.

Marconi e Lakatos (2007, p.88) entendem a observação como uma técnica de investigação científica que é básica na pesquisa de campo, que mais do que se propor a ver e a ouvir determinados aspectos da realidade se preocupa em conseguir informações que ajudem a “examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar.”. Assim, cientes de nosso objeto de estudo, traçamos um roteiro de observação<sup>71</sup> para nortear nossos sentidos quanto aos objetivos da pesquisa e com a intenção de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, principalmente as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora e a auxiliar de sala no que se refere aos desenhos animados, mas também no sentido de obter uma aproximação quanto as relações do grupo com os desenhos animados e os enredos de brincadeira criados e recriados pelas crianças.

Como a brincadeira é um dos eixos que fazem parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil – estando previsto tanto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), quanto no próprio PPP da instituição – e como partimos da premissa de que os elementos de desenhos animados aparecem principalmente nos momentos de brincadeira, o roteiro de observação focou principalmente nesses momentos. A partir da observação das crianças e de suas brincadeiras, foi possível descrever e analisar como a prática pedagógica da professora e da auxiliar de sala tratavam os desenhos animados inseridos pelas crianças nessas ocasiões.

---

<sup>71</sup> O roteiro de observação encontra-se no Apêndice G.

Foram realizadas vinte observações diretas, com duração de três horas cada e todas as informações obtidas foram registradas em diário de campo<sup>72</sup>, em fotografias e, também, em gravações de voz. Nesse processo, além de registrar a postura da professora e da auxiliar quando percebiam os elementos de desenhos animados nas brincadeiras das crianças, registramos também os momentos em que apareciam os elementos de desenhos animados, as linguagens que as crianças utilizavam quando traziam esses elementos para suas brincadeiras e/ou para outras situações, se utilizavam algum brinquedo e/ou outro suporte nessas brincadeiras, os sujeitos envolvidos na brincadeira.

A inserção no grupo despertou muita curiosidade por parte das crianças. A figura de uma pesquisadora no contexto daquele grupo não passou despercebida. No primeiro dia de observação a professora reservou um momento para explicar às crianças que elas participariam de uma pesquisa e sobre a presença de uma nova pessoa entre eles:

“As crianças demonstraram muita curiosidade com a minha presença. [...]. Descemos para o lanche, mas o refeitório estava cheio. Enquanto aguardávamos a desocupação do refeitório por um grupo de crianças menores, começamos a sentir muito frio (o céu estava nublado e, mesmo em plena primavera, ventava muito e o ar estava gelado). Fomos aguardar numa sala próxima ao refeitório e a professora me deu um espaço para que eu me apresentasse oficialmente às crianças. As crianças se sentaram em círculo comigo num tapete. Falei que estava ali para aprender com eles do que eles brincavam e sobre desenhos

---

<sup>72</sup> De modo a respeitar os modos de expressão das crianças, optamos por transcrever suas falas do modo mais fidedigno possível. Por isso, ressaltamos que nos registros escritos do diário de campo, há algumas palavras que não apresentam a escrita correta do ponto de vista ortográfico.

animados. Imediatamente as crianças começaram a me falar quais os desenhos que mais gostavam: ‘Pica-Pau’, ‘Ben 10’, ‘Mickey’ e outros que não consegui identificar, porque falavam todos juntos. As crianças demonstraram gostar da ideia de me ensinar sobre isso.”

(Diário de campo, 26/09/2012).

No início algumas crianças<sup>73</sup> olhavam desconfiadas, já outras se aproximavam, mostravam seus materiais escolares, suas roupas, faziam perguntas, contavam histórias, reclamavam de algo que alguma outra criança havia feito e que não tinham gostado etc., além disso, demonstravam muita curiosidade em relação ao material de registro (caderneta, lapiseira, gravador e câmera do celular):

“Neste momento as crianças, que me observavam ao fazer as anotações, ficam curiosas sobre a minha lapiseira e falam quase ao mesmo tempo: “Ela é uma caneta?”; “É um lápis?”; “Ela tem uma ponta de lápis?”; “Qual é o tamanho da ponta?”; “Eu sei escrever banana!”; “Eu sei escrever meu nome!”.”

(Diário de campo, 01/10/2012).

“Maurício se aproxima de mim: “Quando tu vai terminar de ‘assinar’ aí?” (anotar em minha caderneta). Respondo que ainda vai demorar alguns dias, ele sorri e sai correndo com Gabriel.”

(Diário de campo, 16/10/2012).

---

<sup>73</sup> Embora tenhamos a autorização das famílias das crianças para a utilização de registros escritos, fotográficos e fílmicos, de modo a preservar a identidade das crianças, decidimos atribuir-lhes nomes fictícios e incluir apenas as fotografias em que os seus rostos não aparecem em evidência.

“Gabriel vem ao meu lado, fica observando minhas anotações e diz: “Não sei como é que tu consegue escrevê assim, tudo junto e riscado...”. Respondo: “Ah... mas um dia você vai aprender a transformar a letra das palavras” e, como exemplo, mostro o nome dele escrito em letra de forma e em letra cursiva. Ele observa com curiosidade e sorri.”  
(Diário de campo, 18/10/2012).

“André observa minha caderneta e fica intrigado com as estrelas coloridas que fiz com giz de cera numa das folhas. André pergunta o motivo e eu respondo que desenhei as estrelas só para enfeitar a folha e deixar mais colorido. Ele observa por mais alguns instantes e pede para ‘fazer uma coisa’ na minha caderneta. Entrego minha lapiseira pra ele e ele desenha um osso. Pergunto se o osso é para o ‘Snoop’ (a estampa das páginas da minha caderneta), ele diz que sim e continua: “Tive outra ideia!”, ele pega a lapiseira novamente e desenha um pote de comida para o ‘Woodstok’ (pássaro amarelo, personagem do desenho do ‘Snoop’). Milena, que nos observava, diz que também quer desenhar em minha caderneta, ela pega a lapiseira e desenha uma gatinha. André pede para desenhar novamente e faz ‘três pessoinhas de mãos dadas’. Milena também quer desenhar mais, ela pega a lapiseira e desenha uma fatia de melancia e André complementa o desenho fazendo a ‘Magali’ (personagem da ‘Turma da Mônica’) comendo a melancia que Milena fez. Em seguida André desenha um coração atravessado por uma flecha e Milena faz uma princesa e uma casa. André também desenha um ‘Mickey com corpo e tudo’ (como ele fez questão de frisar) e Milena faz uma cabeça do ‘Mickey’.”  
(Diário de campo, 23/10/2012).

A forma de tratamento à pesquisadora também pareceu confundir as crianças: algumas crianças tratavam por professora, outras chamavam de tia e, outras ainda chamavam pelo nome. Na tentativa de resolver essa situação, explicamos às crianças que embora não fosse a professora delas, não haveria problema se esquecessem do nome da pesquisadora e a chamassem de professora.

Também a professora, embora muito solícita, precisou se costumar com a presença de uma pesquisadora na rotina de seu grupo, pois demonstrava em alguns momentos muita preocupação em explicar o que pretendia com as atividades que propunha às crianças e se deveria direcionar alguma atividade à proposta da pesquisa. Desta forma, as primeiras observações exigiram uma postura que procurasse deixar a professora e a auxiliar de sala à vontade para realizar seu trabalho, esclarecendo que a intenção era obter informações de situações espontâneas, isto é, mais próximas possíveis do que ocorrem na rotina sem a presença da pesquisadora.

Ao tomar conhecimento do motivo de ter uma pesquisadora participando da rotina de seu grupo, algumas crianças tomavam a iniciativa e se aproximavam para falar sobre o que estavam brincando e/ou conversando, já outras, exigiam que a pesquisadora estabelecesse uma sutil e gradativa aproximação. A vivência junto às crianças desencadeou muitos momentos de diálogo<sup>74</sup>, que apareciam principalmente nos momentos de brincadeira, porém, foram conduzidos de maneira informal, pois compartilhamos da mesma visão que Oliveira (2001, p.35):

[...] As conversas, sem a tensão que pode ser desencadeada nas crianças pelo fato de ficarem preocupadas em responder corretamente aos questionamentos de seu entrevistador, propiciaram colher junto ao grupo investigado a sua forma própria de expressar-se, de entender o mundo que o

---

<sup>74</sup> As questões que nortearam o diálogo com as crianças integram o roteiro de observação, conforme Apêndice G.

cerca e que, [...], é diferente da lógica do adulto.

Essa forma “sem tensão” de conduzir o diálogo com as crianças permitiu que estas, ao longo do convívio, criassem um vínculo com a pesquisadora e se sentissem a vontade para falar sobre diversos assuntos e, inclusive, para incluir a pesquisadora nas brincadeiras que criavam. O conteúdo desses diálogos girava em torno da brincadeira que estavam realizando num dado momento, da forma como se brinca daquela brincadeira, do que mais gostavam de brincar, do que faziam quando estavam em casa, o que assistiam na TV e quais os seus programas favoritos, se assistiam desenhos animados, quais desenhos assistiam e o que mais gostavam neles, dos brinquedos e de outros produtos oriundos de desenhos animados, além de outras perguntas que surgiam no momento.

As vivências junto às crianças nos revelaram a necessidade de assistir alguns de seus episódios e a realização de pesquisas na Internet quanto aos desenhos animados referidos por elas nos momentos de brincadeira, pois concordamos com Ostetto (2000, p. 178): “O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade”. Isto é, os desenhos animados inseridos pelas crianças num dado momento de brincadeira e/ou diálogo entre elas poderiam nos revelar possibilidades de práticas pedagógicas a serem planejadas a partir deles e, portanto, qualificaria a análises das entrevistas com a professora e a auxiliar de sala no que se refere ao planejamento de suas práticas e à aproximação às brincadeiras das crianças.

Assim sendo, é preciso deixar posto que: primeiro, a aproximação aos desenhos animados<sup>75</sup> não partiu de nenhuma definição *a priori* de nossa parte, mas das observações das brincadeiras e diálogos junto às crianças; segundo, com isso não temos a pretensão de fazer um estudo mais aprofundado desses desenhos animados, mas obter um maior entendimento quanto a sua forma e conteúdo; e terceiro, embora o reconhecimento da

---

<sup>75</sup> O quadro contendo as informações sobre os desenhos animados referidos pelas crianças pode ser acompanhado no Apêndice A.

popularidade da TV no contexto brasileiro tenha nos feito tratar com maior frequência dos desenhos animados transmitidos pela TV, nesta pesquisa, consideramos como desenhos animados não apenas os que são transmitidos pela TV (paga ou não), mas também aqueles originalmente criados para o cinema e acessados por DVD/BD e Internet, desde que, caracterizados como desenho animado.

Ao longo das observações em campo, foi possível estabelecer um contato próximo e criar um respeitoso vínculo junto à professora, à auxiliar de sala e às crianças. Foram tantas vivências, tantas experiências e aprendizados que não poderíamos finalizar a pesquisa sem dar uma devolutiva a esses sujeitos que tão bem nos acolheram.

Com a permissão da coordenadora da instituição e da professora e auxiliar de sala, decidimos fazer uma visita devolutiva após a última observação, para a qual preparamos uma surpresa: a partir da identificação dos desenhos animados referenciados pelas crianças em suas brincadeiras e diálogos, elaboramos fantoches com os personagens desses desenhos animados, nos quais as crianças poderiam colocar seu rosto<sup>76</sup> no lugar do rosto do personagem:

---

<sup>76</sup> Imprimimos as fotos das crianças, da professora, da auxiliar de sala e da pesquisadora, recortamos os rostos e colocamos velcro no verso, assim, era possível fixar os rostos no personagem escolhido, no qual tinha a outra parte do velcro colado na cabeça.

Fotografia 1: Os fantoches dos personagens de desenho animado



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(13/12/2012)

A professora e a auxiliar organizaram uma roda para que a entregadora dos fantoches e para os agradecimentos da pesquisadora à professora, à auxiliar de sala e às crianças pela contribuição na pesquisa. As crianças abraçaram e beijaram a pesquisadora e, tão logo viram os fantoches, demonstraram ter adorado a surpresa.

Todas as crianças ficaram admiradas ao ver que poderiam colocar seu rosto no fantoche que escolhessem para brincar e, nós adultas, também entramos na brincadeira:

Fotografia 2: 'Katara', a pesquisadora



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(13/12/2012)

A professora pegou um 'teatro' para as crianças usarem com os fantoches e algumas crianças correram imediatamente para brincar no 'teatro'. Outras corriam ao redor da mesa, voltavam e usavam o 'teatro', experimentavam seus 'rostos' em vários personagens etc.

Fotografia 3: Teatro de fantoches



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(13/12/2012)

Surgiram alguns conflitos em relação à vontade de mais de uma criança usar o mesmo personagem ao mesmo tempo, mas foram mediados pela professora, a auxiliar e a pesquisadora, que explicaram que os fantoches eram um presente para o grupo e que eles teriam tempo de experimentar seus rostos nos personagens que quisessem, mas que teria de ser um de cada vez, pois só tinha um personagem de cada.

Fotografia 4: Os fantoches em efeito de luz e sombra



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(13/12/2012)

Fotografia 5: André, o 'Batman'



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(13/12/2012)

Diante de todas as vivências da pesquisadora junto ao grupo de crianças e às profissionais que com ele trabalhavam, o registro das observações se configurou como um instrumento de grande importância para as análises, contribuindo para que chegássemos ao foco da pesquisa: a prática dos/as professores/as no que se refere aos desenhos animados inseridos no contexto educacional.

### 5.2.3 O questionário

Quem são as crianças a quem a professora e a auxiliar de sala dirigem seu trabalho? Como é a vida dessas crianças? Onde vivem? O que fazem? O que assistem? Muitas dessas perguntas foram respondidas pelas próprias crianças ao longo dos diálogos estabelecidos nas observações. Entretanto, o envio do questionário aos pais/responsáveis pelas crianças foi

motivado por nosso interesse de aproximá-los os ao processo de pesquisa que envolveria seus/as filhos/as e/ou as crianças pelas quais se responsabilizam e pelo entendimento de que eles poderiam trazer informações que contribuiriam para o mapeamento das práticas socioculturais das crianças no contexto familiar. Pois, como Munarim (2007, p. 08) também nos questionamos:

Afinal, como interpretar o que é ser criança sem levar em conta o contexto do qual ela faz parte (a rotina da família em suas novas configurações, a ida à escola, o preenchimento do tempo com atividades extra-classe), além de considerar que um grande número de crianças atualmente passa boa parte de seu tempo assistindo televisão, na frente do computador, ou jogando vídeo game?

A elaboração do questionário<sup>77</sup> foi um processo que demandou clareza e fidelidade à problemática, aos sujeitos pesquisados e aos objetivos da pesquisa, pois como alerta Marconi e Lakatos (2007, p.99) um questionário deve oferecer “condições para a obtenção de informações válidas. [...]”. Portanto, embora ele não tenha se configurado como o principal instrumento na coleta de dados, sua utilização na pesquisa foi pensada para a qualificação e análise das informações indicadas nos registros do diário de campo e das entrevistas com a professora e a auxiliar de sala.

O questionário foi enviado no início do mês de novembro de 2012 e, juntamente com ele, uma carta de apresentação com as informações sobre a pesquisa. Num curto espaço de tempo, já em meados daquele mês, estávamos com todos os questionários respondidos em mãos. A professora e a auxiliar de sala foram muito atenciosas e parceiras nesse processo: mostraram como colocar os bilhetes na agenda, lembraram as crianças de que tinham bilhetes importantes na agenda e pediram para as crianças ajudarem seus pais a lembrar de lê-los e assiná-los,

---

<sup>77</sup> Conforme pode ser observado no Apêndice F.

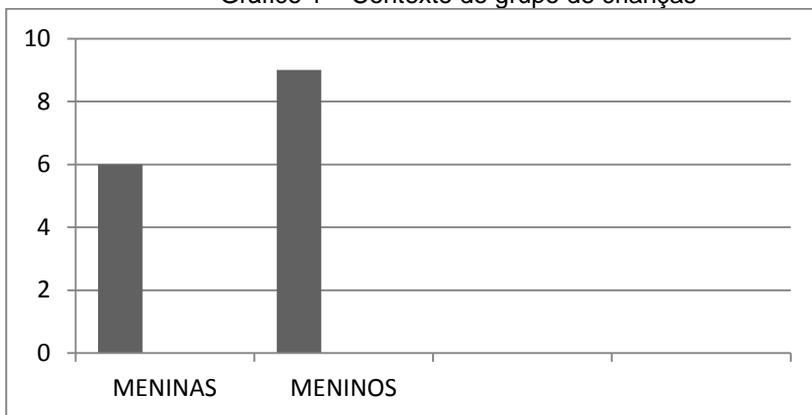
além de recolher, guardar e devolver os questionários respondidos a mim.

Em sua composição, o questionário trazia questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, no entanto, mesmo as questões fechadas foram por vezes respondidas com mais de uma opção. Desta forma, algumas questões apresentam um número maior de respostas do que o número de respondentes, o que entendemos não interferir na construção do mapeamento do contexto sociocultural das crianças, uma vez que nossa intenção não é a quantificação dos dados por si só, mas a obtenção de informações que contribuam com nossas análises.

O questionário foi elaborado conforme os temas que poderiam contribuir para a construção do mapeamento do contexto familiar das crianças, em especial da sua relação com os desenhos animados e do seu consumo de mídias em geral. Os temas das questões foram organizados da seguinte forma: primeiramente inserimos questões de ordem de identificação, seguidas de questões sobre brincadeiras e brinquedos em geral, sua relação com a TV, seus programas favoritos, sua relação com os desenhos animados, a relação dos desenhos animados com as brincadeiras e desejos de consumo das crianças, seu contato com a Internet, seu consumo de DVD/BD e sua frequência em cinema.

As questões de ordem de identificação iniciaram com a contextualização do grupo: de um total de quinze crianças, nove são meninos e seis são meninas, demonstrando um número expressivo de meninos no grupo.

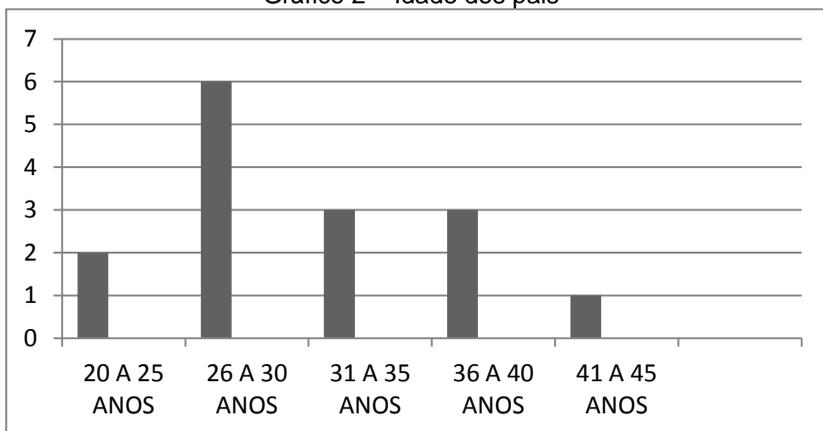
Gráfico 1 – Contexto do grupo de crianças



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

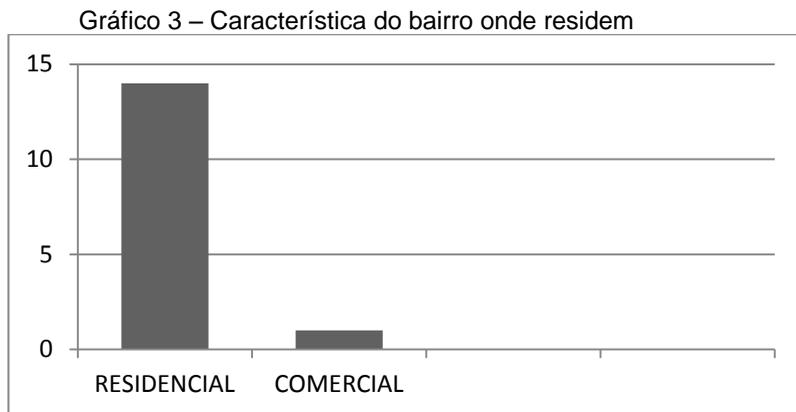
Treze dos questionários foram respondidos por mães e dois foram respondidos por pais e, em sua maioria, os respondentes tinham entre 26 e 30 anos de idade.

Gráfico 2 – Idade dos pais



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

O questionário revelou que todas as crianças residem na região conhecida como Grande Florianópolis<sup>78</sup>, concentrando-se nos bairros que circundam a instituição, na parte continental da ilha. Revelou ainda que a maioria dos respondentes consideram os bairros em que residem de característica mais residencial do que comercial.



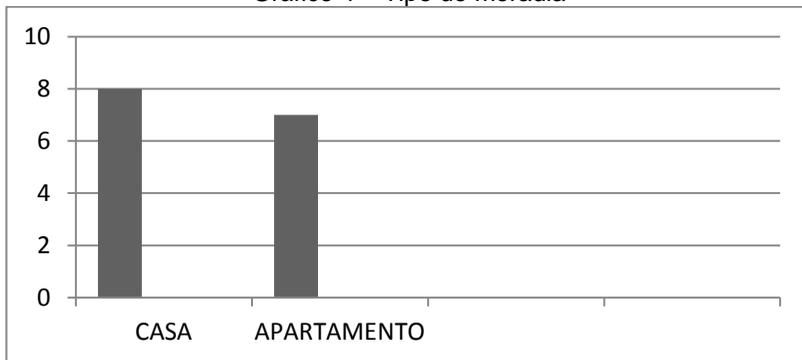
Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Em relação ao tipo de moradia, há um equilíbrio na quantidade de crianças que moram em casa e em apartamento.

---

<sup>78</sup> A região da Grande Florianópolis é composta pelos municípios: Florianópolis (ilha), São José, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Angelina, Rancho Queimado, São Pedro de Alcântara, Águas Mornas e Anitápolis.

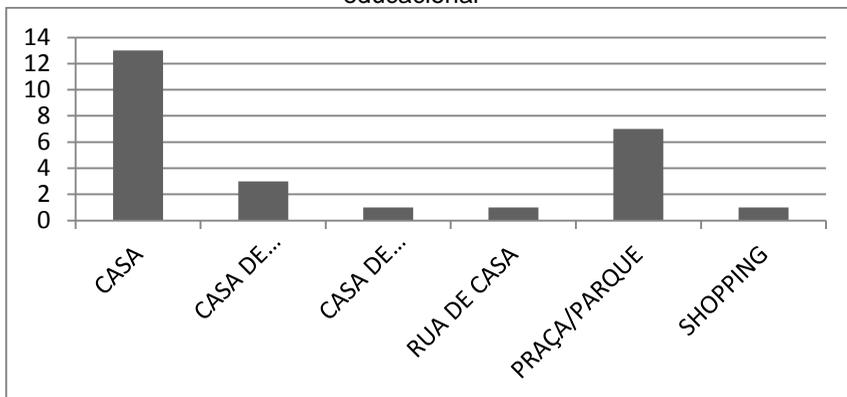
Gráfico 4 – Tipo de moradia



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

As questões gerais sobre brincadeiras e brinquedos começam revelando que quando não estão na instituição educacional a maioria das crianças costuma brincar em casa, revela ainda um número significativo de crianças que também brincam em praças e uma parcela um pouco menor que brinca na casa de familiares. Foram citados ainda a casa de vizinhos e outros espaços, como a rua de casa e o shopping.

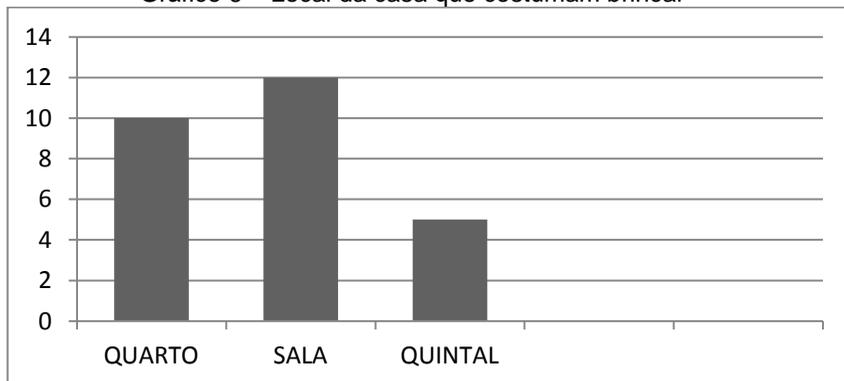
Gráfico 5 – Onde costumam brincar quando não estão na instituição educacional



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Os locais da casa mais citados como os espaços em que as crianças costumam brincar foram, primeiramente a sala, seguida dos quartos e, em terceiro lugar, do quintal.

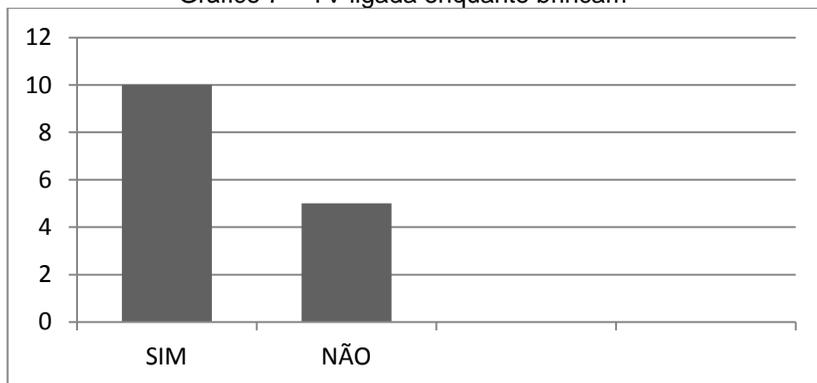
Gráfico 6 – Local da casa que costumam brincar



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Os dados revelam também que, enquanto brincam, grande parte das crianças permanece com a TV ligada.

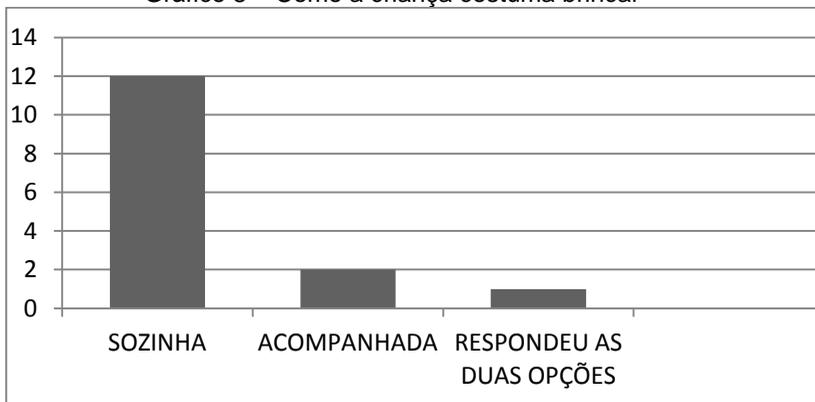
Gráfico 7 – TV ligada enquanto brincam



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Os dados revelam que a maioria das crianças brinca sozinha. Os pais que responderam que as crianças costumam brincar acompanhadas indicaram os familiares (primos/as e pais) como sendo os companheiros de brincadeira de seus filhos/as.

Gráfico 8 – Como a criança costuma brincar

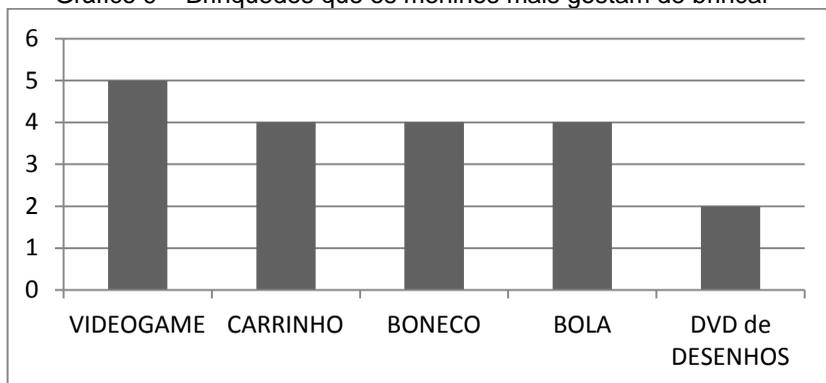


Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Ainda em relação ao acompanhamento das crianças durante as brincadeiras, foi revelado que todas as crianças têm algum adulto (em sua maioria os pais) com quem costumam brincar.

Em relação aos brinquedos, o questionário revelou que entre os meninos, os brinquedos que aparecem com maior incidência são: Videogame, Carrinho, Bonecos, Bola e DVDs (citados como exemplo: Ben 10, Toy Story, Bob esponja). Ainda foram mencionados: Quebra-cabeça, Brinquedos eletrônicos, Skate, Motoca, Bicicleta, Lápis de cor, Massinha e Revistas autocolantes.

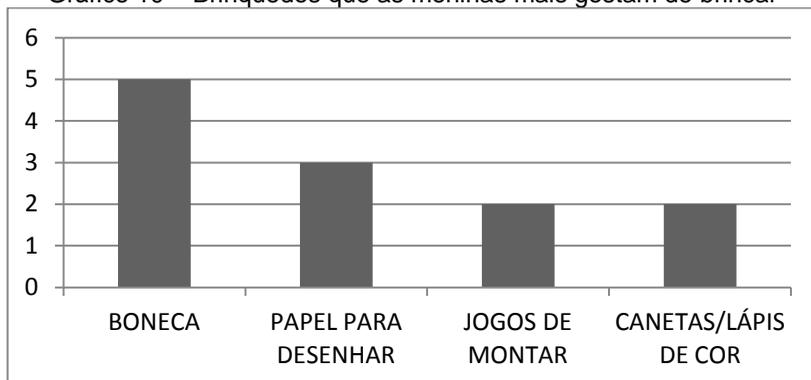
Gráfico 9 – Brinquedos que os meninos mais gostam de brincar



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Já entre as meninas, os brinquedos mais citados são: Boneca, Cadernos/folhas para desenhar, Jogos de montar e Canetas/lápis de cor. Foram citados também: Livros, bicicleta, utensílios de cozinha e Patins.

Gráfico 10 – Brinquedos que as meninas mais gostam de brincar

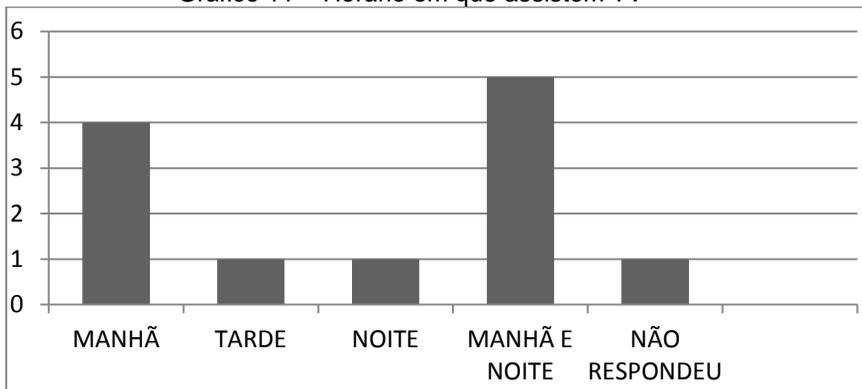


Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

As questões sobre o consumo de TV revelaram que 14 das 15 crianças do grupo costuma assistir TV quando estão em casa. Destas, os horários que mais costumam assistir TV são:

manhã e manhã e noite. Isto é, os períodos em que estão em casa (antes e depois de ir à instituição educacional).

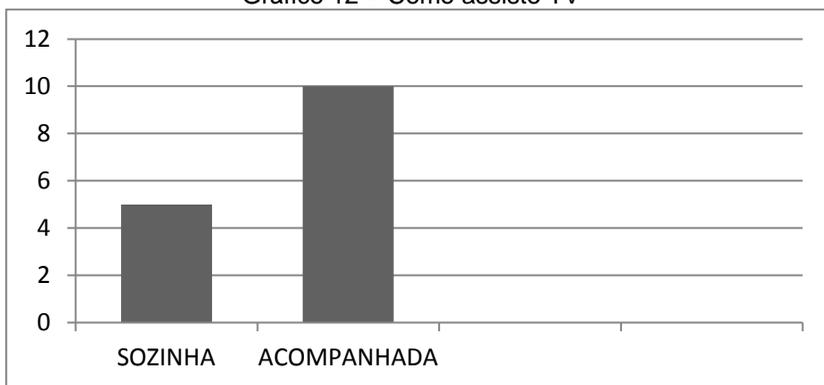
Gráfico 11 – Horário em que assistem TV



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Revelou também que a maioria das crianças assiste TV acompanhada por familiares (dentre os quais foram citados os pais e/ou os/as irmãos/ãs).

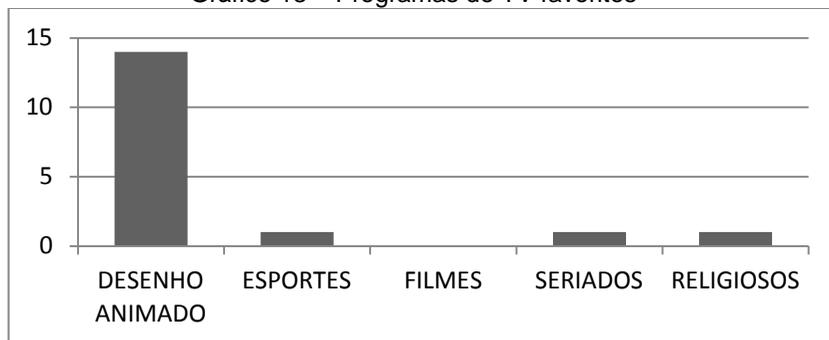
Gráfico 12 – Como assiste TV



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

No que se refere aos programas de TV favoritos: a maioria indicou que as crianças preferem desenhos animados (destas, além de desenho animado, 1 criança gosta de filmes, 1 gosta de seriados – exemplo: ‘Zick and Lutter’ e ‘Minha Babá é uma vampira’ e 1 gosta de programas educativos cristãos).

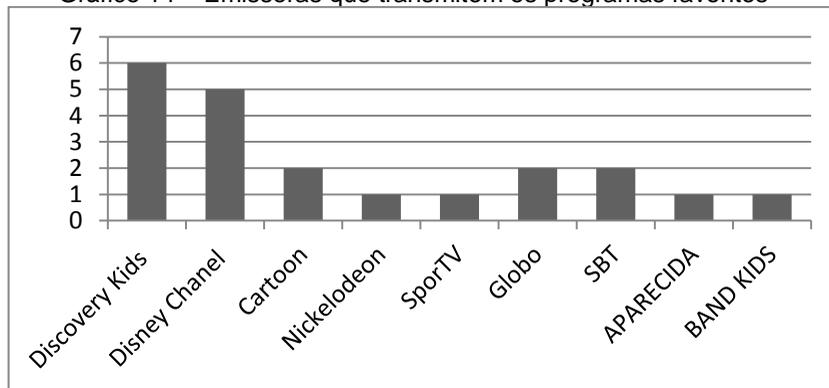
Gráfico 13 – Programas de TV favoritos



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Sobre os canais em que são transmitidos os programas favoritos das crianças, a maioria respondeu os canais de TV paga: Discovery Kids, Disney Chanel, Cartoon, Nickelodeon e SporTV. Entre os canais da TV não paga citados estão: Globo, SBT, TV Aparecida e Band Kids.

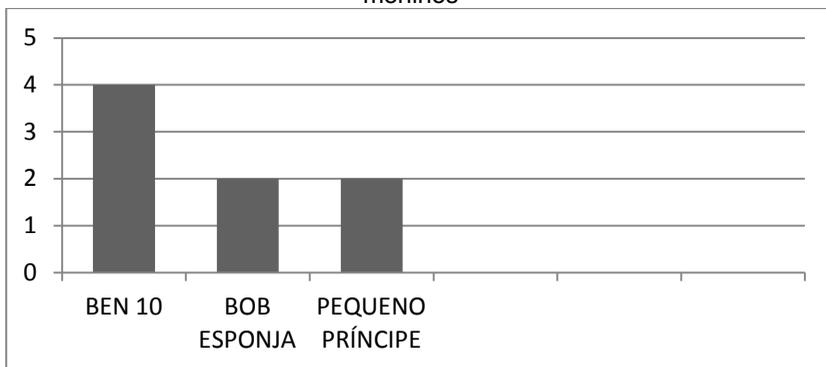
Gráfico 14 – Emissoras que transmitem os programas favoritos



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

As questões referentes aos desenhos animados propriamente ditos revelaram que os desenhos mais citados como preferidos pelos meninos estão: 'Ben 10', 'Bob Esponja' e 'Pequeno Príncipe'. Ainda foram citados os seguintes desenhos: 'Toy Story', 'Selva sobre rodas', 'Meu Amigãozão', 'Hot Weels', 'Max Steel', 'Pinguins de Madagascar', 'Mecanimais, Scooby-doo', 'Chaves', 'Jimmy Neutron', 'Hey Arnold', 'Oggy e as Baratas Tontas', 'Spider Man', 'Garfield', 'Mad' e 'Turma da Mônica'.

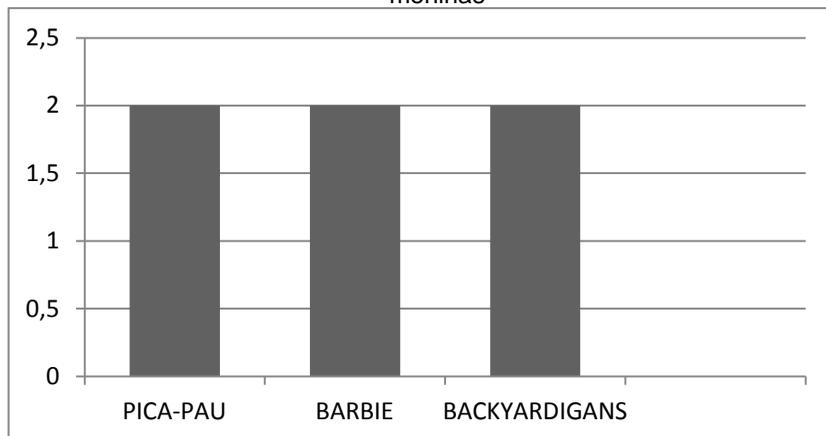
Gráfico 15 – Desenhos animados apontados como os favoritos dos meninos



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Entre os desenhos mais citados como preferidos pelas meninas estão: 'Pica-pau', 'Barbie' e 'Backyardigans'. Ainda foram citados os seguintes desenhos: 'Cid, o cientista', 'Meu Amigãozão', 'Angelina Bailarina', 'Bob Esponja', 'Pequeno Príncipe' e clássicos da Disney.

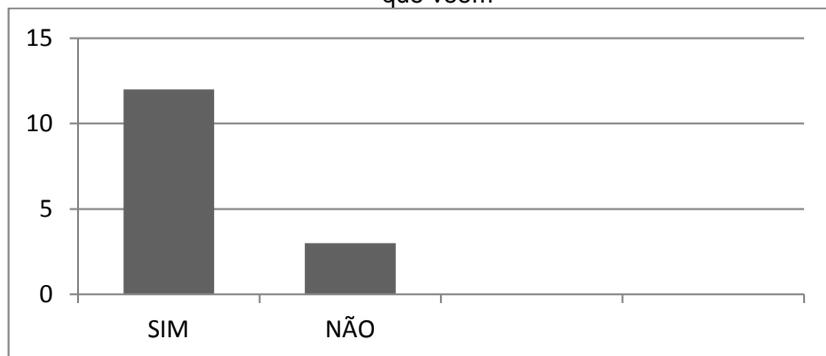
Gráfico 16 – Desenhos animados apontados como os favoritos das meninas



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Os dados revelaram também que enquanto assiste desenho animado a maioria das crianças costuma falar com os familiares sobre o que está assistindo.

Gráfico 17 – Enquanto assistem desenhos animados falam sobre o que veem

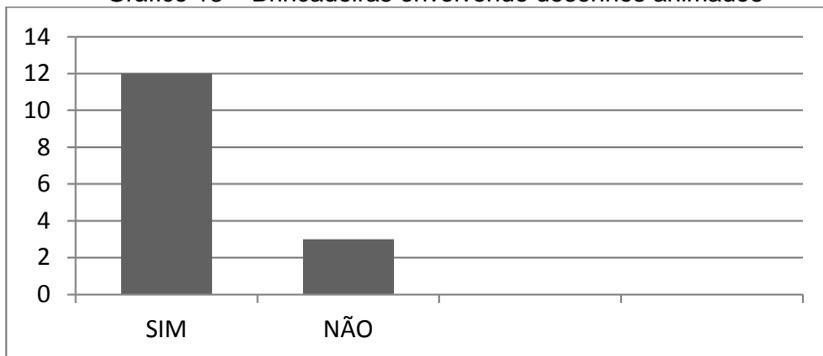


Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Sobre brincadeiras envolvendo desenhos animados os dados revelaram que a maioria dos pais já presenciou as

crianças brincando de ser algum personagem de desenho animado.

Gráfico 18 – Brincadeiras envolvendo desenhos animados

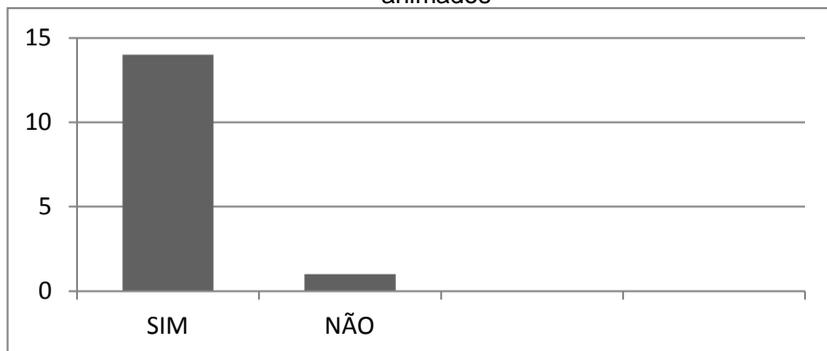


Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Entre os meninos 7 pais destacaram terem percebido essas brincadeiras com algum personagem ou outro elemento de desenhos animados, destes: 5 citaram o 'Ben 10'(sendo que 2 destes destacaram a imitação do personagem e suas lutas); 1, além do 'Ben 10' citou o 'Homem Aranha' (destacando os sinais feitos com as mãos); e 1 citou o personagem 'Woody' de 'Toy Story'). Os pais de 5 meninas, revelaram já ter presenciado suas filhas brincando de ser algum personagem de desenho animado, destes: 1 destacou a princesa 'Cinderela'; 1 destacou a 'Angelina Bailarina' (por meio da dança de balé); 1 destacou somente a dança, não identificando o personagem; e 1 destacou que a menina se fantasia de 'Barbie' e princesas).

Quando questionados sobre os desejos de consumo de produtos de desenhos animados, os pais das crianças revelaram que a maior parte delas costuma pedir que seus pais comprem produtos de personagens de desenhos animados.

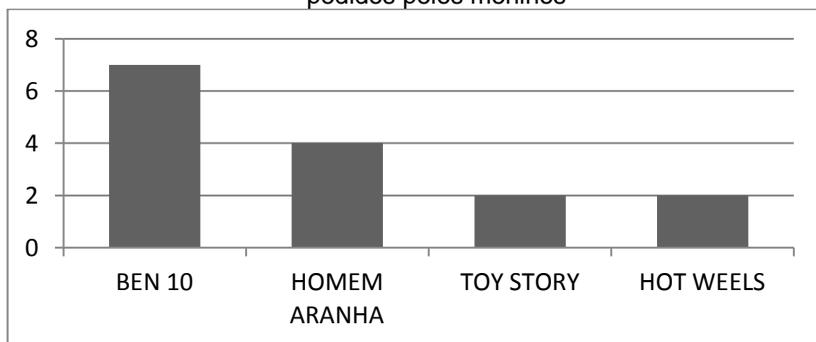
Gráfico 19 – Costuma pedir produtos de personagens de desenhos animados



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Entre os meninos 8 pais destacaram que costumam pedir produtos de personagens de desenho animados, destes: 7 citaram 'Ben 10'; 4 citaram 'Homem Aranha'; 2 citaram 'Toy Story'; 2 citaram 'Hot Weels'; 1 citou 'Os Incríveis'; 1 citou 'Bob Esponja'; e 1 citou 'Max Steel'.

Gráfico 20 – Produtos de personagens de desenho animado mais pedidos pelos meninos

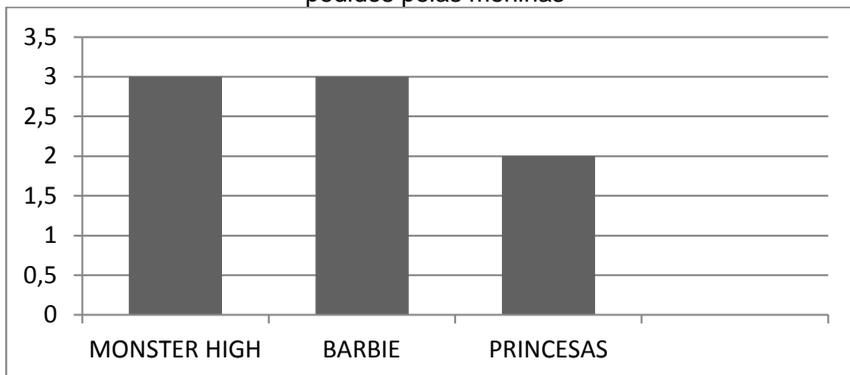


Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

De acordo com os pais de todas as 6 meninas, estas também costumam pedir produtos de personagens de desenho

animados: 3 pais citaram 'Monster High'; 3 citaram 'Barbie'; 2 citaram 'As Princesas'; e 1 citou 'Polly').

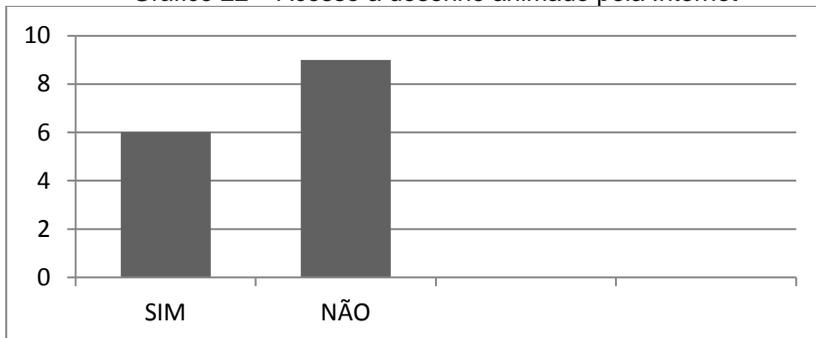
Gráfico 21 – Produtos de personagens de desenho animado mais pedidos pelas meninas



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

As questões que se referiam ao consumo de Internet revelaram que a maioria das crianças não tem o costume de assistir desenhos animados pela Internet.

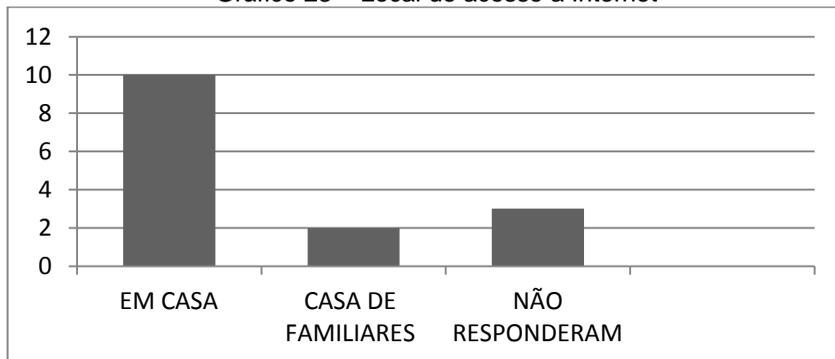
Gráfico 22 – Acesso a desenho animado pela Internet



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Também a maioria revelou que, quando acessam Internet, as crianças o fazem diretamente de suas casas.

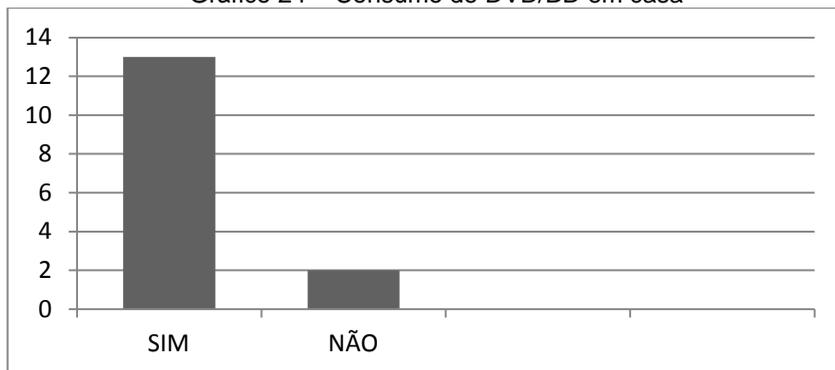
Gráfico 23 – Local de acesso a Internet



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Sobre o consumo de DVD/BD, a maioria dos pais das crianças afirmou que seus filhos/as costumam assistir filmes e desenhos animados em casa.

Gráfico 24 – Consumo de DVD/BD em casa



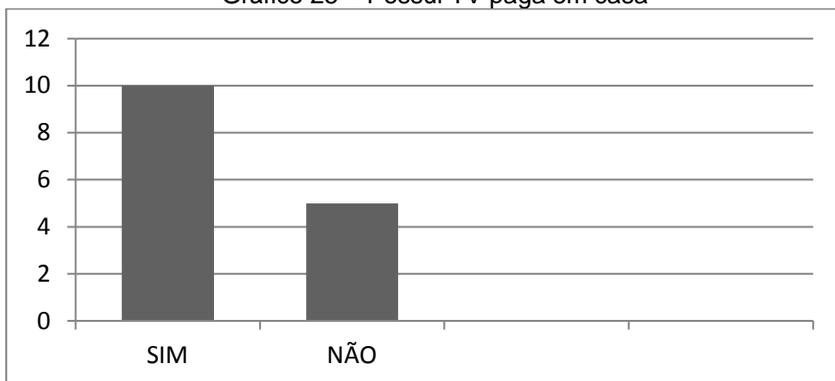
Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Entre os meninos, os pais citam como favoritos os seguintes DVD/BD: 'Era do Gelo', 'Toy Story'; 'Oscar'; 'Bob

Esponja', 'Scooby-doo', 'Transformers', 'Homem Aranha', 'Tom & Jerry', 'Backyardigan', 'Piratas do Caribe'. Já entre as meninas, os citados foram: 'Barbie' (citado por metade das meninas), 'Monstros S/A', 'Turminha da Graça', 'Pica-pau' e clássicos da Disney.

O questionário revelou que a maioria dos pais possui TV paga em casa.

Gráfico 25 – Possui TV paga em casa

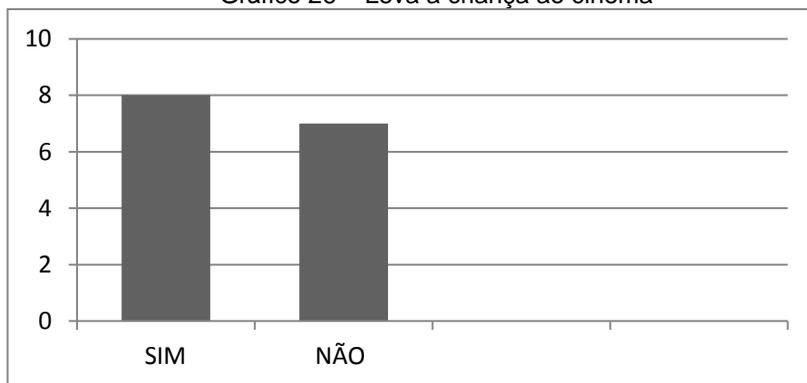


Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Foram destacados ainda como programação favorita da TV paga: 'Lazy Town' (Discovery Kids), 'Casa do Mickey Mouse' (Disney Chanel), 'Veloz Mente' (Discovery Kids), 'Bob Esponja' (Nicklodeon) e 'Mad' (Cartoon). Alguns pais não informaram o programa ou desenho animado favorito da criança, citaram apenas os canais em que são transmitidos: Cartoon e Disney Chanel.

Os dados revelam também que praticamente metade dos pais costuma levar seus filhos ao cinema. Quanto à frequência, 4 destes pais afirmam levar 1 vez ao mês e outros 4 pais afirmam levar esporadicamente.

Gráfico 26 – Leva a criança ao cinema



Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

Em posse destes dados, concluímos que o contexto familiar das crianças revela práticas socioculturais comuns a famílias que vivem em meio urbano, porém em bairros que ainda preservam hábitos como a brincadeira entre crianças da vizinhança e em parques e praças. Revela ainda um consumo de mídias significativo no meio familiar, uma vez que os pais destacaram que as crianças costumam assistir TV quando estão em casa – sendo que sua maioria conta com TV paga em suas casas e quase metade costuma assistir TV pela Internet –, que tem o hábito de assistir DVD/BD e que eventualmente levam as crianças ao cinema.

Dentro desse contexto midiático em que vivem, os dados do questionário revelaram que, na visão dos pais, as crianças têm os desenhos animados como programação favorita e que os pais das crianças parecem perceber quais os programas que elas assistem e a relação que estabelecem com os desenhos animados, percebendo também o reflexo dessa relação nos hábitos de consumo das crianças, quando estas pedem que comprem produtos de seus personagens favoritos. Revelaram ainda que as crianças costumam falar sobre o que assistem nos desenhos animados com seus familiares, que levam elementos desses desenhos animados para suas brincadeiras.

Tendo em vista que as crianças trazem suas vivências extraescolares para dentro do contexto educacional, essa aproximação ao contexto de vida das crianças se configurou como um elemento complementar na qualificação de nossas análises, pois nos deram maiores condições de interpretar as observações registradas em campo. Desta forma, o questionário possibilitou que ampliássemos nosso entendimento quanto as referências midiáticas que as crianças dispõem em suas casas – especialmente no que se refere aos desenhos animados – e a relação que estabelecem com tais referências no âmbito familiar, inserindo-as em suas vivências dentro da instituição educacional, junto às outras crianças e às professoras do grupo.

#### **5.2.4 A entrevista**

Como técnica de obtenção de dados a entrevista deve estar a serviço dos objetivos da pesquisa. Portanto, conforme Marconi e Lakatos (2007, p. 95), durante a sua elaboração ela requer clareza por parte do pesquisador quanto às informações de que precisa.

A intenção da nossa entrevista com a professora e a auxiliar de sala do grupo foi buscar sua compreensão quanto a presença dos desenhos animados na rotina das crianças e sua postura diante desse fenômeno, de modo a verificar a forma como tratavam o universo dos desenhos animados em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, elaboramos a entrevista<sup>79</sup> a partir de questões focalizadas divididas em blocos temáticos: o Bloco 1 trazendo questões de ordem de identificação (voltadas à formação, à experiência na Educação Infantil, ao tempo de trabalho naquela instituição e com aquele grupo de crianças); o Bloco 2 apresentando questões sobre as práticas pedagógicas (o processo de planejamento, os elementos considerados na elaboração das práticas pedagógicas, as possíveis dificuldades na inclusão de algum elemento/tema no planejamento, etc.); o Bloco 3 dedicando-se às questões sobre a brincadeira das

---

<sup>79</sup> Conforme pode ser observado na íntegra no Apêndice E.

crianças (a compreensão quanto relação das brincadeiras com o aprendizado das crianças, o registro dos momentos de brincadeira, sua participação nas brincadeiras das crianças, etc.); o Bloco 4, o último, envolvendo questões diretamente sobre os desenhos animados (sua percepção quanto a presença dos desenhos animados nas brincadeiras das crianças, a forma como lidam com os desenhos animados na Educação Infantil, sua percepção quanto os brinquedos e acessórios de personagens de desenho animado levados pelas crianças; a exibição de desenhos animados no contexto da Educação Infantil etc.).

As primeiras questões de cada bloco<sup>80</sup> foram pensadas para desencadear os demais questionamentos já previstos na entrevista. Quando as respostas das entrevistadas davam margem à exploração de maiores detalhes, solicitamos mais informações. Por isso, durante o processo de elaboração da entrevista tomamos o cuidado de elaborá-la com foco em nossos objetivos, mas mantemo-nos cuidadosos também em não torná-la uma técnica engessada e fechada em si mesma.

As entrevistas foram realizadas na sala de professores e, conforme acordado previamente, ocorreram em dias diferentes: a entrevista com a professora ocorreu no seu momento de planejamento diário e a auxiliar de sala foi entrevistada duas semanas mais tarde, num momento da rotina em que as profissionais julgaram apropriado. Ao longo da realização das entrevistas o diálogo se manteve cordial e amistoso, iniciando-se com a pesquisadora reafirmando a finalidade e relevância da pesquisa e finalizando-se com o agradecimento pela colaboração das profissionais.

Ambas as entrevistadas<sup>81</sup> concordaram que suas respostas fossem gravadas e foram informadas que teriam

---

<sup>80</sup> As perguntas que estão destacadas **em negrito**, conforme pode ser observado no Apêndice E.

<sup>81</sup> Embora contemos com a autorização da professora e da auxiliar de sala para a realização da entrevista e das observações, nesta pesquisa optamos por substituir seus nomes reais por nomes fictícios, de modo a preservar suas identidades.

acesso ao material gravado devidamente transcrito<sup>82</sup>, no qual poderiam verificar se houve fidedignidade às suas falas. O processo de transcrição foi longo, pois exigiu atenção aos detalhes das respostas e a constante ida e vinda de um ponto a outro da gravação, de modo a não interferir na autenticidade de seu conteúdo. Em posse da transcrição das entrevistas, a professora e a auxiliar de sala realizaram a leitura e as aprovaram.

As entrevistas se configuram como a principal técnica na obtenção de informações para a presente pesquisa, trazendo informações relevantes sobre as práticas pedagógicas da professora e da auxiliar de sala, desde o seu processo de elaboração até o seu desdobramento junto às crianças. Somadas ao registro das observações de campo, as entrevistas deram origem às categorias de análise, as quais foram discutidas por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2009), conforme pode ser acompanhado a seguir.

### 5.3 O DESVELAR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise de conteúdo foi o instrumento metodológico utilizado para analisarmos os dados obtidos ao longo da pesquisa. Bardin (2009, p.44) define a análise de conteúdo como:

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.

---

<sup>82</sup> De modo a respeitar os modos de expressão das professoras, optamos por transcrever suas falas do modo mais fidedigno possível.

No caso de nossa pesquisa, a “análise das comunicações” teve como foco a obtenção do “conteúdo das mensagens” das entrevistas realizadas com a professora e com a auxiliar de sala e, também, das observações de campo. Isto é, além da definição dos referentes teóricos, constituem o *corpus* dessa pesquisa os dados obtidos por meio das respostas das entrevistas e dos dados observados e registrados em diário de campo.

Contudo, a aproximação aos sujeitos da pesquisa – a professora e a auxiliar de sala – se deu principalmente durante as entrevistas, pois foi por meio delas que buscamos perceber a compreensão dessas profissionais quanto as formas de interação das crianças com os desenhos animados no contexto da Educação Infantil e os reflexos dessa compreensão em suas práticas pedagógicas. No entanto, também a observação de campo se mostrou como técnica valiosa para chegarmos a um maior entendimento quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas por essas profissionais junto às crianças quando o assunto é desenhos animados no espaço educacional.

Entre as técnicas da análise de conteúdo, Bardin (2009) nos traz a “análise por categorias” como a técnica mais antiga e mais utilizada. Segundo Bardin (2009, p.145):

*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)*

A análise por categorias foi a técnica que elegemos para realizarmos a “análise das comunicações” dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos registros das observações, pois

entendemos que o cotejamento entre esses dados possibilita chegarmos ao cerne de nossa pesquisa.

O processo de categorização comporta duas etapas, as quais Bardin (2009, p.146) assim explica: “o *inventário*: isolar os elementos; a *classificação*: repartir os elementos, e, portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” (grifos da autora). Para o cotejamento dos dados elaboramos uma tabela contendo trechos do diário de campo e das entrevistas num esforço de seguir as etapas de isolamento e organização dos elementos, tal como descreve Bardin.

Como resultado desse esforço, temos as seguintes categorias: “Os desenhos animados e as brincadeiras infantis entre o “dizer” e o “fazer” da prática pedagógica de professoras”; e “A inclusão dos desenhos animados na prática pedagógica de professoras e os desafios de mediação”. Categorias estas, sobre as quais nos debruçaremos a partir de agora.

### **5.3.1 Os desenhos animados e as brincadeiras infantis entre “dizer” e o “fazer” da prática pedagógica de professoras**

Ao ingressar ao contexto educacional as crianças levam consigo as experiências oriundas de suas práticas socioculturais cotidianas. Como integrantes da cultura infantil contemporânea, os desenhos animados se inserem nesse contexto principalmente por meio das crianças que lá chegam, e as brincadeiras, também expressões da cultura infantil, são um dos caminhos dessa inserção.

Considerando a pesquisa a qual nos propomos, algumas contextualizações iniciais precisam ser feitas: Qual a compreensão da professora e da auxiliar de sala sobre as brincadeiras das crianças? Como veem os desenhos animados? E ainda: Como estariam compreendendo essa relação entre os desenhos animados e as brincadeiras das crianças? Abaixo apresentamos recortes das entrevistas com a professora e a auxiliar de sala, bem como das observações de campo no sentido de obter uma aproximação à compreensão dessas profissionais em relação a estas questões.

Iniciamos nossas análises por uma pergunta da entrevista referente ao entendimento da professora e da auxiliar de sala sobre a brincadeira e a sua participação no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Trazer o tema da brincadeira como marco inicial das análises se deve ao fato de entendermos ser o caminho mais apropriado para chegarmos à compreensão dessas profissionais quanto aos desenhos animados que se inserem no contexto educacional via brincadeiras infantis. Vejamos as respostas:

**PROFESSORA:** “Eu tento utilizar as brincadeiras, até porque os desenhos deles transcrevem algumas dessas brincadeiras. Então eu tento usar de forma coerente. Aqui nós temos a sala “Mexe e Remexe”, que é uma sala totalmente do movimento. A gente busca usar as brincadeiras lá no parque de forma que eles se socializem e também tento buscar assuntos ali, conflitos a serem resolvidos em sala, em grupo, todos junto, às vezes uma conversa individual. Tento sempre, quando vou conversar ou expor com eles alguma atividade, se aquele histórico cabe, eu uso como exemplo com eles”.

**AUXILIAR:** “Bem importante, eles têm um diálogo bem forte quanto brincadeiras, desenho animado... É bem nítido. Tu que tá no meio deles, tu percebe assim: “Eu quero ser o chefe”, então eles têm aquela percepção de que é o chefe quem manda. Eles já têm aquela percepção de que a princesa é a que está lá em cima, e tem as meninas que ficam ao redor dela pra cuidar dela, mas ela é a princesa. Eles têm aquela diferenciação: “Eu vou ser isso e você vai ser aquilo, então, eu mando e você vai ter que obedecer” porque eles já veem pelo desenho, por casa mesmo, eles assistem essas coisas... Tem desenho que é isso, tem desenho que é aquilo, e eles querem demonstrar isso em sala. Para quem está ali,

é bem perceptível, é nítido, nítido que eles praticam muito os desenhos que assistem”.  
(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Como podemos perceber, ambas as respostas demonstram que essas profissionais se referem às brincadeiras como importantes momentos de socialização e diálogo entre as crianças e entre as crianças e as professoras. No caso da resposta da professora, a ênfase é dada a uma utilização da brincadeira “de forma coerente” no espaço do parque e da sala “Mexe-Remexe” (pensada para que as crianças explorem os seus movimentos), focando no estabelecimento do diálogo para a socialização e mediação de conflitos. Já a resposta da auxiliar de sala, traz uma relação entre a brincadeira e os desenhos animados, focando principalmente no aprendizado das crianças em relação aos papéis sociais dos personagens que inserem em suas brincadeiras, refletindo um entendimento, por parte das crianças, quanto aos papéis sociais assumidos pelas pessoas na sociedade em que vivem e as relações de poder atribuídas a esses papéis.

Sobre sua compreensão quanto a participação dos desenhos animados no desenvolvimento e aprendizado das crianças, as profissionais responderam:

**PROFESSORA:** “Em alguns momentos até interfere, porque eles usam muito exemplo. Principalmente os meninos, por causa da questão dos desenhos mais masculinizados e com essa questão da violência e eu cuido muito disso. Nas meninas eu já não vejo tanto, é que a brincadeira das meninas chega a ser uma brincadeira mais materna, fraterna, às vezes não se espelha tanto em desenhos animados. Em alguns momentos sim... [...] Dependendo do que eles trazem, dependendo do que eles fazem, do que assistiram no dia. Tem criança que assiste até jornal e diz “Ah, hoje passou ‘tal’ reportagem e meu pai falou que é que nem

no desenho, é um exemplo do desenho”. Então, participa sim, mas no diálogo”.

**AUXILIAR:** “Sim, como eu estava dizendo, um é o líder, então eles já sabem que o mundo é assim, que tem que ter uma liderança: “Se eu não for líder, eu vou ser aquele ‘Zé Ninguém’...” Eles estão aprendendo que o mundo lá fora precisa que tu sejas líder, que tu coordenes, que tu sejas regado, que tu tenhas uma visão que tu vá para frente. E os desenhos animados mostram muito isso: que tu vá em frente, que tu lute pelo que quer. Às vezes tem conflitos e às vezes eles não conseguem resolver, aí eles vem: “Oh prô, é isso... oh prô, é aquilo...” Mas eles têm uma visão que o correto é isso, que aquilo não é o certo, que vamos por aqui, que aquele caminho não é o correto... No parque é a mesma coisa: “Você vai ficar aqui porque você é menina e a gente tá brincando só com os meninos...”, eles sabem diferenciar. Pelo mundo que a gente vive hoje, que é muito desigual, hoje é que a mulher está ocupando um patamar maior, mas antes não: o homem era o chefe e a mulher ficava em casa. Hoje não, a mulher pode sair, pode trabalhar, pode ter as suas coisas... E eles têm essa visão quando eles estão brincando de casinha: “Eu vou trabalhar e tu fica fazendo comida” Ou “Mamãe, tu fica trabalhando em casa, lava minha roupa, faz a comida que eu vou trabalhar e depois eu trago o dinheiro”. E isso ele veem nos desenhos animados: “Eu vi na Discovery profe... que eles saem para trabalhar e a mãe fica fazendo a comidinha deles”, eles entendem ‘quem é quem’...”  
(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

As respostas acima mostram que ambas as profissionais percebem a participação dos desenhos animados na construção

dos conhecimentos e aprendizados das crianças. A professora chama a atenção aos aspectos voltados à violência dos “desenhos mais masculinizados” e ao caráter fraterno e materno das brincadeiras das meninas, que segundo ela “às vezes não se espelha tanto em desenhos animado”. Nesse mesmo sentido, a resposta da auxiliar de sala foca na questão do gênero, reforçando o entendimento das crianças em relação aos papéis sociais.

Por gênero, entendemos mais do que um determinante biológico do ser humano, mas uma construção cultural que se dá por meio das relações sociais nas quais as normas de conduta impostas por dada sociedade determinam as diferenças entre homens e mulheres, atribuindo-lhes diferentes papéis sociais. Finco (2005, p.01) destaca que essas diferentes atribuições “são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim, valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos.” Em pesquisa sobre a construção normativa da heterossexualidade por meio dos filmes infantis de longa-metragem dos estúdios Disney, Sabat (2001, p.01) apresenta os filmes infantis de animação como “artefatos culturais” que produzem um “currículo cultural que constitui sujeitos, ensina comportamentos, hábitos e atitudes.”

Uma vez que os filmes infantis de animação/desenhos animados trazem valores, conceitos e significados em suas narrativas, é possível inferir que ao lado da família e da escola, esses “artefatos culturais” participam também da construção de entendimento das crianças sobre os papéis sociais. Portanto, mesmo sem ser explícito, esse entendimento pode ser percebido nas relações estabelecidas entre as crianças durante os momentos de brincadeira, tal como perceberam as professoras ao destacar as brincadeiras dos meninos, tidas como mais violentas e as brincadeiras das meninas, estas vistas como mais fraternais. No entanto, é preciso que se entenda que essa percepção das professoras também está condicionada aos valores e conceitos que elas, também sujeitos constituídos socioculturalmente, se apropriaram ao longo da vida.

Outra pergunta da entrevista teve como foco se as profissionais já haviam percebido a presença dos desenhos

animados nas brincadeiras das crianças e sobre a relação entre os meninos e as meninas durante essas brincadeiras. Eis as respostas:

**PROFESSORA:** “Ah já! Eles envolvem muito em lutinha, os meninos. As meninas, muita dança, arrumar cabelo, que é da ‘Barbie’ é da ‘Polly’, elas usam até a palavra *fashion*. A gente consegue observar bastante isso”.[...] Os desenhos dos meninos ‘Ben 10’, ‘Carros’, então não envolvem tanto elas. E a mesma coisa elas. É a contrapartida. Eles com o lado bem masculino e elas com o lado bem feminino: com a ‘Barbie’, com a ‘Polly’, com a ‘Moranguinho’, os bebezinhos, a mamãezinha...”

**AUXILIAR:** “Eles brincam muito de ‘Ben 10’, de ‘X-Man’ e vários outros que eu nem sei o nome, nunca vi na vida: “Ah, eu vi na Discovery, o ‘não sei o quê’...”. As meninas falam da ‘Dora Aventureira’. No nosso grupo não tem essa divisão entre meninos e meninas, eles brincam sempre juntos. Tanto de desenhos animados, como eu já citei, o ‘Ben 10’, ‘X-Man’, ‘Batman’, ‘Homem Aranha’, como de pega-pega, esconde-esconde, mas é sempre em grupinho. Às vezes é menino com menina, às vezes as meninas estão brincando de casinha e eles só brincam entre eles, mas não tem essa diferenciação, essa discriminação”.

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

As respostas acima evidenciam que ambas as profissionais percebem que as brincadeiras das crianças trazem elementos de desenhos animados e, novamente, a questão do gênero está presente. Numa visão mais ampla, percebe-se que a questão da sexualidade, por meio da relação do gênero e dos papéis sociais, poderia ter rendido uma mediação importante, dessas profissionais junto às crianças e, uma forma de fazê-lo

seria utilizando os próprios desenhos animados percebidos nas brincadeiras e diálogos das/entre as crianças. Percebe-se que na resposta da professora as brincadeiras dos meninos parecem não envolver as meninas e vice-versa. Já a auxiliar de sala afirma que as crianças brincam sempre em pequenos grupos, mas diz não perceber a divisão entre os meninos e as meninas durante as brincadeiras – sejam elas com elementos de desenhos animados ou as brincadeiras tradicionais (pega-pega, esconde-esconde, casinha) –, no entanto, a auxiliar reconhece que tem vezes em que os meninos brincam apenas entre eles e que o mesmo acontece com as meninas, porém, ela não percebe um caráter discriminatório nessas situações.

Em pesquisa sobre a construção de valores pelas crianças nos momentos de brincadeiras e jogos, Salgado (2006, p.04) explica que:

Toda e qualquer brincadeira exige regras, ainda que não sejam explícitas, como é o caso do faz-de-conta. Na relação com seu entorno social e com a cultura de seu tempo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório das regras que tecem os diversos papéis sociais.

A citação acima apresenta a brincadeira e as regras que a compõem como um momento de aprendizado no qual as crianças se apropriam de valores e significados sobre as coisas do mundo, participando, portanto, da constituição do sujeito-criança. Até o momento, as respostas das questões anteriores nos levam ao entendimento de que tanto a professora quanto a auxiliar de sala também reconhecem a importância das brincadeiras e da relação destas com os desenhos animados no aprendizado das crianças. Todavia, quando perguntadas sobre o registro dos momentos de brincadeira, as profissionais responderam:

**PROFESSORA:** “Eu busco registrar a parte da atividade feita no dia e o geral, aí envolve, brincadeiras, momento do lanche, envolve

tudo. Eu registro as brincadeiras num geral, com a atividade do dia. Eu registro o dia”.

**AUXILIAR:** “Os momentos de brincadeira não, mas as falas que eles têm. A gente registrou no semestre passado e nesse semestre não deu porque teve muita mudança, muita correria, a coordenação nem solicitou. Têm registros do semestre passado, que eu escrevi as falas mais coerentes e mais persistentes que eles falavam. O Fábio é uma criança que é um pouco “Eu sou o melhor, eu tenho as melhores coisas...”, o próprio pai já falou isso pra gente e, de uma hora para a outra, ele mudou completamente. Eu comecei a gravar as frases dele, ele mudou: “Eu empresto! Profe, eu dô pra ele! Profe, ele não trouxe, mas eu empresto meu lápis”. Não sei se é porque a mãe dele trocou de emprego e ficou mais tempo em casa, ele deu uma grande mudada. Mas, de brincadeira, a coordenação nunca solicitou que a gente registrasse. A fala sim, a gente registra bastante, de todas as crianças que eu achava uma frase com sentido para aquele dia, uma frase coerente”. (Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

As respostas revelam a prática do registro, no entanto, embora as profissionais tenham demonstrado compreender a importância das brincadeiras, elas não tomam os momentos de brincadeira como um eixo passível de maior atenção nos registros. Conforme a professora, as brincadeiras são registradas juntamente com as outras vivências da rotina do grupo (lanche, atividades em sala). A auxiliar de sala afirma que não há uma exigência por parte da coordenação de que os momentos de brincadeira sejam registrados e explica que as mudanças ocorridas na instituição naquele semestre não permitiram a realização dos registros. Ou seja, a realização dos registros aparece como condicionada às demandas da instituição. Ao trazer um exemplo de registro sobre o acompanhamento das

frases de uma das crianças, a fala da auxiliar demonstra o reconhecimento da importância da sistematização dos registros, mesmo que a ênfase maior destes tenha sido dada às expressões orais mais “coerentes” e “persistentes” das crianças e não as suas outras formas de expressão.

Registrar as brincadeiras exige aproximação aos momentos em que as crianças brincam, isto é, requer presença e atenção aos movimentos, às expressões, às linguagens, aos recursos materiais utilizadas pelas crianças no ato de brincar. Essa presença atenta é uma forma de se aproximar das culturas infantis e verificar, no nosso caso, a existência de elementos de desenhos animados nas brincadeiras das crianças. Nesse sentido, uma das questões versava sobre a aproximação da professora e da auxiliar as brincadeiras das crianças:

**PROFESSORA:** “Olha... A gente até brinca. Não posso negar que ultimamente eu tenho estado um pouco afastada por causa da correria, bastante coisa para fazer, projeto pra continuar, que está em andamento e que está um pouco atrasado. Querendo ou não, muitas crianças no inverno faltaram muito e a gente acabou atrasando muitas atividades dos projetos. Mas sempre que possível a gente senta e brinca com eles. Leio também. Mas é a rotina que acaba determinando. As meninas e os meninos também chamam para brincar com os bonecos e a gente brinca, ou com os quebra-cabeças. Na “Fábrica de Ideias” eles adoram brincar com as peças de montar, eles pegam os blocos lógicos e querem montar castelos, carros, caminhões, tudo em cima da mesa e chamam “Prô, dá uma ideia!” e a gente vai lá, brinca, desenha, os instiga a desenhar diferente também”.

**AUXILIAR:** “Brincar desses de desenho animado eu não brinco, até porque eu não conheço. Mas eu brinco muito quando a gente está na sala “Mexe-Remexe”, a gente brinca de bola, tem uma bola que gruda num negócio e eles adoram: “Ah profe, vamos

brincar!” Então, eu gosto de estar sempre presente com eles. No parque não, no parque eu gosto de deixar eles bem à vontade porque se a gente está perto, eles gostam de ficar sempre ‘grudados’ na gente: “Eu vou sentar perto da prô”, “Eu vou brincar com a prô”, então, no parque eles ficam bem à vontade, eu não intervenho não, fico mais ‘na minha’ com a professora e eles ficam brincando mais sozinhos. Mas, nas salas ambientadas, tanto na “Brincanto”, quanto na “Mexe-Remexe” eu gosto de brincar com eles. No parque eu acho que é um momento pra eles, se a gente está ali perto é: “Eu quero brincar com a prô”, não tem mais aquela interação com o amigo da outra turma, não tem mais aquela interação de brincar na areia, de pegar o balde e jogar areia, se tu está perto: “Eu vou sentar no colo da prô”, “Vou mexer no cabelo da prô...”. E se tu deixa aquele espaço pra eles, eles vão brincar com um amigo, chamam o amigo da outra sala para brincar, e assim, eles vão interagindo entre eles mesmos”.  
(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

De acordo com as respostas acima, tanto a professora quanto a auxiliar de sala afirmam existir uma aproximação às brincadeiras das crianças e que, inclusive, procuram brincar com elas, embora a rotina e as demandas da instituição sejam o fator determinante entre o se aproximar/brincar ou não. Barbosa (2006, p.45) apresenta a rotina pedagógica como “um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam (sic) os espaços coletivos de cuidados e educação.” Como fator estruturante, a rotina determina as práticas sociais dos sujeitos que convivem cotidianamente nas instituições educacionais, tal como relatam nossas entrevistadas.

Em relação ao tipo de aproximação que estabelecem com as brincadeiras das crianças, as profissionais revelam que

ocorrem mais nos momentos de brincadeira nas salas “Mexe-Remexe”, “Fábrica de Ideias” e “Brincanto” do que no espaço do parque. De acordo com a auxiliar de sala isso acontece pela preocupação em deixar as crianças brincando a vontade no parque, o que segundo ela, não ocorre quando as professoras se aproximam das brincadeiras realizadas no parque já que as crianças querem ficar próximas a elas, não interagindo com as outras crianças que lá estão.

As observações apresentaram muitas situações envolvendo tanto a aproximação quanto o distanciamento por parte da professora e da auxiliar de sala no que se refere às brincadeiras das crianças. Vejamos agora alguns trechos das observações de campo e o que revelam sobre as vivências das professoras junto às crianças nos momentos de brincadeira. Abaixo há trechos do diário de campo demonstrando que as profissionais costumam observar, de longe, as crianças que brincam no parque:

“Depois do lanche a professora leva as crianças para brincar no parque onde já se encontram crianças menores de outros grupos. Todas as crianças brincam no mesmo espaço e as professoras e auxiliares ficam observando de longe.”

(Diário de campo, 26/09/2012).

“Já no parque, a professoras e a auxiliar observam as crianças de longe.”

(Diário de campo, 18/10/2012).

“Depois do lanche vamos ao parque. De longe, a auxiliar da sala fica observando o grupo enquanto a professora está na sala chamando as crianças, de duas em duas, para concluir a pintura da tela da rosa do ‘Pequeno Príncipe’.”

(Diário de campo, 01/11/2012).

“Depois do lanche vamos para o parque. Dos bancos ao lado do parque as professoras observam as crianças.”

(Diário de campo, 05/11/2012).

O distanciamento que aparece nos trechos acima parece revelar a preocupação exposta pela auxiliar de sala em não interferir nos momentos de brincadeira no parque, nos quais elas podem interagir com as crianças de outros grupos. No entanto, o distanciamento aparece também em momentos de brincadeira dentro das salas:

“Encontro as crianças desenhando livremente na sala “Descobrimdo”. Outras crianças brincam no tapete com pequenos animais de borracha (vaca, girafa, leão, tigre, rinoceronte etc.), com jogo da memória e com os mapas de um grande atlas. João pega um leão, Ricardo um tigre e Milena um rinoceronte e ‘tomam leite’ da vaca. Em seguida, o leão come uma cobra. Enquanto isso, a professora e a auxiliar de sala organizam as agendas, observam as crianças e conversam sobre o plano de aula do dia.”

(Diário de campo, 18/10/2012).

“Enquanto as crianças brincam, a professora e a auxiliar observam a movimentação na sala, organizam e discutem sobre algumas atividades.”

(Diário de campo, 25/10/2012).

“Encontro a professora, a auxiliar e as crianças na sala ‘Descobrimdo’. Enquanto as crianças iam chegando, a professora e a auxiliar conversavam sobre o planejamento do dia. As crianças desenhavam, brincavam livremente pela sala, iam e conversavam sobre o final de semana.”

(Diário de campo, 05/11/2012).

No caso dos trechos acima, o distanciamento dos momentos de brincadeira parece estar atrelado às demandas da rotina, tal como as profissionais relataram na entrevista.

Feitas as contextualizações iniciais, o que foi possível perceber no discurso das profissionais citadas até agora, é que independente do tipo de aproximação e do local em que acontecem, tanto a professora quanto a auxiliar de sala conseguem perceber elementos de desenhos animados presentes nas narrativas das brincadeiras das crianças daquele grupo e a participação destes elementos na construção de entendimento de mundo dessas crianças. Todavia, ainda não há uma mediação que crie um “ecossistema comunicativo” a partir dos conteúdos e das relações que as crianças estabelecem com os desenhos animados que as professoras dizem perceber nas falas e nas brincadeiras das crianças. Há que se caminhar um pouco mais nesse sentido.

Durante as observações foi possível registrar a aproximação de uma professora de outro grupo as brincadeiras realizadas no parque:

“Depois do lanche as crianças voltaram para o parque. Uma das professoras de outro grupo, que às vezes fica no parque junto das crianças, é ‘perseguida’ por crianças de todos os grupos. Um menino corre em sua direção e diz: “Eu sou o ‘Homem Aranha!’” e essa professora responde: “E eu sou o ‘Homem de Ferro!’”. Com o tempo, só as crianças menores continuam a brincadeira com essa professora, que corre atrás delas dizendo: “Uááá! Eu sou o monstro da lagoa negra! Agora eu vou atrás de vocês!”. Com essa brincadeira, a professora acompanha esse grupo de crianças menores por várias partes do parque, inclusive na ponte pênsil. [...] Algum tempo depois olho para os brinquedos do parque e vejo que aquela professora está na ponte pênsil e continua brincando com as crianças menores: “Agora eu sou a fadinha! Eu sou a ‘Sininho’ e eu vou pegar vocês!”. As meninas ficam cercando

esta professora, gritam e riem, entusiasmadas com a brincadeira”.

(Diário de campo, 09/10/2012).

A figura de uma professora no interior do parque, e mais, de uma professora brincando com as crianças foi algo que chamou a atenção da pesquisadora, uma vez que era algo incomum no contexto daquela instituição (ao menos durante o período de realização das observações desta pesquisa). Além disso, a professora não apenas participava da brincadeira como incluía nela elementos de desenhos animados, contos de fadas etc., chamando a atenção não só da pesquisadora como das crianças que dividiam aquele mesmo espaço e que se inseriam na brincadeira. Essa aproximação por parte também foi percebida nas brincadeiras dentro de sala e, desta vez, da sala do grupo de crianças no qual a pesquisadora se inseriu para realizar a presente pesquisa:

“A auxiliar de sala pede para ver o videogame e diz que já tinha jogado antes. Davi a deixa jogar e fica observando-a juntamente com Gisele e André. As crianças dão dicas para a auxiliar, que fica empolgada com o jogo: “Que legal! Nossa!” e diante das dicas ela responde rindo: “Para galera! Se vocês falam eu fico nervosa e erro!”. As crianças seguem observando a auxiliar jogando, riem, até que Davi resolve pegar o jogo de volta. A auxiliar responde: “Ah... mas já? Agora que tava ficando legal...”. Davi explica: “É que tá acabando a bateria...”. A auxiliar responde num misto de riso e lamento: “Ahhhh...”.

(Diário de campo, 30/10/2012).

As observações das brincadeiras das crianças no parque exigiram também uma aproximação da pesquisadora a este espaço e, em consequência, aproximando-a das crianças:

“Maurício, Gabriel, Fábio e Ricardo correm para pegar os brinquedos que estão nas

caixas. Eles pegam baldes, pás, panelinhas, peneiras etc. Gabriel e Maurício vem até o banco em que estou sentada e colocam uma caixa ao meu lado. Segundo eles, a caixa é uma TV e, em cima, há um pote que é o 'videogame'. Em frente à 'TV', eles colocam uma outra caixa e Ricardo e Maurício sentam-se nela, cada um segurando uma forma de areia que, segundo eles, são os controles do 'videogame'. Fábio está ao lado, fazendo 'churrasquinho de peixe' e me oferece comida: um prato com o 'peixe' (forma de areia). Digo: "Hum... o que é isso?" e Fábio responde: "É peixe 'a limanesa'!". Agradeço, digo que parece estar delicioso e pergunto se foi ele quem fez", ele explica: "Foi meu pai! Ele fez um monte!". Neste instante Ricardo vem me oferecer outras 'comidas': siri, carne moída etc. Fábio, que estava 'cozinhando', 'queima' a mão' e grita pra mim: "Oh profe! Socorro!" e respondo: "Corre, lava a mão!". Em seguida ele volta a cozinhar e enquanto 'cozinha', pega uma peneira e coloca na minha cabeça dizendo ser um boné: "Olha! Combinô!". Tu vai ser a minha tia. E esse é o sal, que eu tô cozinhando". Respondo: "Ah! Então tá! E eu tô de visita?" e Fábio explica: "Não! Tu mora aqui. Ah... vou colocar 5 graus no forno" (ele 'regula o forno')."

(Diário de campo, 01/11/2012)

Fotografia 6: A pesquisadora em “Olha! Combinô!”



Fonte: Kamila Regina de Souza (Diário de campo, 01/11/2012).

Além de se aproximarem da pesquisadora para perguntar sobre suas anotações ou para contar algo, como descrito no trecho acima, as crianças também a inseriam em suas brincadeiras. Essa inserção nas brincadeiras construídas pelas crianças permitiram que a pesquisadora ampliasse seu entendimento quanto a estrutura dos enredos dessas brincadeiras, os elementos que a constituíam, aos jeitos de as crianças se expressarem e os reflexos de vidas reais trazidas para as vidas do faz de conta.

Durante a entrevista com a professora, perguntamos sobre o processo de elaboração do planejamento de sua prática pedagógica. Na sua resposta, a professora aponta uma sensibilização quanto às culturas infantis por meio do reconhecimento do desenho animado ‘O Pequeno Príncipe’ nas vivências entre as crianças:

**PROFESSORA:** “Olha, eu tento basear o meu planejamento de acordo com o que eu vejo que os instiga. Se eles me demonstram que aquilo não está sendo suficiente para eles

eu tento mudar. [...] Por exemplo, agora eu estou desenvolvendo o projeto do 'Pequeno Príncipe'. Então tem dias em que eles buscam mostrar pra mim, ou mostram espontaneamente, que estão mais interessados pela aula, dependendo da leitura de um capítulo do livro ou da atividade que está envolvendo o projeto. [...] A gente viu que era uma série nova que estava num canal fechado e algumas crianças estavam trazendo esse assunto e os outros prestavam atenção. Então eu tentei trazer o "livro real", que conta realmente a história do 'Pequeno Príncipe'. Porque esse que eles assistem na TV fechada, aborda questões um pouco distintas do livro, ele já parte mais para uma pura ficção: a invenção de um novo 'Pequeno Príncipe'. Aí eu busquei o livro original e partimos assim, e eu até divido esse projeto com a professora de outro grupo."

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Nos trechos das observações nos quais aparece uma professora de outro grupo, a auxiliar de sala e a pesquisadora brincando com as crianças e na fala da professora sobre a elaboração de seus planejamentos, temos em comum a riqueza de informações que podem ser obtidas com a adoção de uma postura sensível às manifestações culturais infantis, seja via brincadeiras ou via diálogos com as crianças.

Por isso, ao mesmo tempo em que se faz necessário, o distanciamento dos momentos de brincadeira entre e com as crianças, também acarreta em perdas. E essas perdas são visíveis se observarmos atentamente os trechos citados acima dos registros do diário de campo e da entrevista com a professora. O fato é que embora a instituição preveja momentos diários para a realização de planejamentos, as tarefas rotineiras, o surgimento de imprevistos e o convívio com as crianças muitas vezes aponta para a necessidade de reformulações no planejamento. Conforme Ostetto (2000, p.178):

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. [...].

As vivências junto às crianças se configuram como uma fonte de estudos e, portanto, um aliado ao nosso trabalho como professores. O registro dessas vivências pode apontar informações de extrema relevância sobre os sujeitos a quem direcionamos nosso trabalho, contribuindo para que realizemos reflexões e avaliações sobre o processo educativo e sobre os sujeitos que dele fazem parte e, a partir daí, planejemos práticas pedagógicas mais significativas. Por isso, assim como Ostetto (2000, p.199), entendemos 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.

Foi no exercício do “olhar atento” e do “escutar comprometido” adotado nas observações que a pesquisadora pode identificar elementos de desenhos animados nas brincadeiras e diálogos das crianças. A partir dessa identificação dos desenhos animados, sentimos a necessidade de assistirmos e pesquisarmos na Internet sobre alguns de seus episódios, de modo que pudéssemos nos aproximar de seus conteúdos, para

tal elaboramos um quadro<sup>83</sup> contendo seus personagens principais e enredos.

Essa aproximação à cultura infantil via desenhos animados referenciados pelas crianças em seus momentos de brincadeira e/ou diálogo nos foi rica, pois, ao conhecermos melhor os elementos que essas animações traziam em sua composição (efeitos sonoros e visuais, enredos misturando situações próprias de ficção misturadas a situações comuns, músicas, frases de efeito, e inúmeros outros) refletimos sobre possibilidades da exploração dos desenhos animados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Em outras palavras, a inserção ou a aproximação às brincadeiras das crianças pode ser, portanto, uma boa fonte de pistas para se estabelecer um relacionamento aberto e participativo com o sujeito-criança, pode ser um aliado à elaboração de práticas pedagógicas permeadas pelo diálogo necessário em uma situação de comunicação, na qual os significados são construídos, partilhados, negociados e postos em circulação pela ação conjunta.

No entanto, ainda que o discurso da professora e da auxiliar de sala nos tenha revelado que elas conseguem perceber a presença e compreender a importância dos desenhos animados nas brincadeiras das crianças, ao longo das entrevistas e das observações encontramos também situações recorrentes de distanciamento dessas profissionais no que se refere às vivências mais próximas às crianças nos momentos de brincadeira, distanciamento este justificado, segundo elas, pelas demandas da rotina e da instituição.

Apesar disso, dentre os vários desenhos animados contidos no quadro acima está 'O Pequeno Príncipe', citado pela professora como o desenho animado estópim na elaboração de um projeto voltado aos interesses das crianças sobre as suas referências midiáticas. Como estariam a professora e a auxiliar de sala explorando as possibilidades de utilização dos desenhos

---

<sup>83</sup> O quadro com os desenhos animados referenciados pelas crianças encontra-se no Apêndice A.

animados em sua prática pedagógica? É com esta indagação que partimos para a categoria seguinte.

### 5.3.2 A inclusão dos desenhos animados na prática pedagógica de professoras e os desafios de mediação

“Semana da Criança e hoje terá baile à fantasia. Maurício chega fantasiado de ‘Pânico’<sup>84</sup>, e as crianças saem correndo, rindo e gritando: “Ah! Um fantasma!”. Ricardo (‘Batman’) captura Inácio, que diz: “Você tem é que correr dele! Do fantasma!”, Ricardo solta Inácio e os dois fogem do fantasma. João e Gisele chegam. João se veste de ‘Homem Aranha’ e Gisele de ‘Minnie’. Uma vez, caracterizado de ‘Homem Aranha’, João não caminha mais como antes, ele passa a se esgueirar pela mesa e pelas paredes da sala. Milena chega vestida de ‘Bruxa’, Maurício grita: “A ‘Bruxa do 71’<sup>85</sup>!” e Fábio completa: “Ela vai pegar a varinha e o esqueleto!”. Maurício pega um lápis, o faz de faca, e sai correndo atrás das outras crianças. João continua se esgueirando pela sala e, para pular de um local para o outro, ele joga a ‘teia’.” (Diário de campo, 11/10/2012)

Davi (‘Homem de Ferro’ azul), Fábio (‘Homem de Ferro’ vermelho) e Ricardo (‘Homem de Ferro’ cinza) fazem uma roda e lutam com seus bonecos-robôs. Enquanto

---

<sup>84</sup> Personagem *serial killer* da série de filmes de suspense ‘Pânico’ cujo primeiro filme data de 1996. O trailer pode ser visualizado em <http://www.youtube.com/watch?v=IGgoQLvqTrY>.

<sup>85</sup> ‘Dona Clotilde’ ou ‘Bruxa do 71’ é uma personagem da série ‘Chaves’. Um dos episódios no qual aparece a personagem ‘Bruxa do 71’ pode ser acompanhado no link <http://www.youtube.com/watch?v=4Eb-2Ewr4c>

lutam, eles falam quase ao mesmo tempo: “Vou te detonar!”, “Ah! Te dei uma surra!”, “Vou me armar pra ficar mais poderoso!”, “Ah... morri...”, “Agora te detonei!”, “Eu detonei a cabeça do Ricardo!”, “Eu destruí tudo e fiquei mais poderoso!”.

(Diário de campo, 01/11/2012)

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 continua: “Ah! 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 tem 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.

(Diário de campo, 05/11/2012)

[...] André e Davi conversam sobre desenhos, filmes e jogos de X-Box do ‘Homem Aranha 4’, do ‘Madagascar 3’ e começam uma longa conversa sobre o filme

'Valente'. André pergunta: "Tu viu o filme da 'Valente'?" e Davi responde: "Eu vi o desenho só!". Eles começam a relembrar partes da história. André diz: "Tem aquela parte que o urso come a perna do pai da 'Valente' e Davi continua: "E aquela parte que eles têm que acertá a flecha no alvo pra casá com a 'Valente'...". Arthur diz que essa parte tinha no filme e que a 'Valente' não queria se casar."

(Diário de campo, 29/11/2012)

Como vimos, as observações em campo permitiram uma aproximação da pesquisadora aos desenhos animados que as crianças daquele grupo traziam para o contexto educacional via brincadeiras e diálogos. Tal aproximação resultou na identificação dos desenhos animados referenciados pelas crianças e na elaboração do quadro já referido nas análises da categoria anterior, cuja intenção foi nos dar maiores condições de perceber os conteúdos que participam das fabulações daquelas crianças e perceber algumas pistas para a atuação pedagógica frente a elas.

'Homem Aranha', 'Homem de Ferro', 'Avatar', 'Valente', e 'Turma da Mônica' são alguns dos exemplos expostos nos trechos citados acima e, como pode ser observado no referido quadro, trazem em seu enredo elementos capazes de nutrir a imaginação das crianças: a luta do bem contra o mal, a magia, o suspense, as transformações dos personagens, as tecnologias avançadas, as armas, os atos heroicos, enfim, elementos que atraem as crianças pelas possibilidades de viver as aventuras dos personagens dos desenhos animados que assistem. Conforme Salgado, Pereira e Souza (2006, p. 165):

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 que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens.

Mesmo assumindo certo distanciamento dos momentos de brincadeira das crianças, o discurso da professora e da auxiliar de sala revelou sua compreensão quanto a participação dos desenhos animados nas brincadeiras das crianças e na forma com a qual as crianças entendem e interagem com as coisas do mundo, o que demonstra que estas profissionais percebem a linha tênue existente entre duas expressões da cultura infantil: os desenhos animados e as brincadeiras.

Como vimos num dos trechos da entrevista exposto na categoria anterior, a professora revelou ter percebido que as crianças estavam trazendo para o contexto do grupo elementos do desenho animado 'O Pequeno Príncipe'. Quando a professora diz que procura elaborar seus planejamentos de acordo com o que ela percebe que instiga as crianças, ela demonstra uma postura sensível em relação às referências que fazem parte do contexto de vida das crianças também fora dos muros da instituição educacional.

Tal percepção se transforma em prática quando estas profissionais elaboram um projeto pedagógico com a intenção de satisfazer as expectativas e necessidades dessas crianças, partindo do que elas traziam para dentro do grupo sobre o desenho animado 'O Pequeno Príncipe'. De acordo com a auxiliar de sala o projeto 'O Pequeno Príncipe' tem como foco a comunicação e o cuidado:

**AUXILIAR:** “[...] a gente está trabalhando ‘O Pequeno Príncipe’, com a forma de se comunicarem, com a amizade, com o cuidado, porque ‘O Pequeno Príncipe’ demonstra muito cuidado.”

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Estando sensível às referências midiáticas das crianças, a professora se mostra atenta ao cotidiano do seu trabalho junto a elas, preocupando-se em planejar um projeto intencionalmente voltado aos interesses por elas manifestado. Essa postura nos remete às ações das áreas da gestão da comunicação e da pedagogia da comunicação, áreas estas de intervenção social da Educomunicação e, ao mesmo tempo, à proposta da Pedagogia da Educação Infantil.

Barbosa e Horn (2008, p. 45) entendem que o trabalho com projetos pressupõe que se leve em conta os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática que se pretende trabalhar. De acordo com as autoras<sup>86</sup>:

A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades.

A rotina pedagógica é um fator determinante na organização das práticas institucionais, desse modo, para chegarmos à inserção do projeto 'O Pequeno Príncipe' dentro da rotina desse grupo, entendemos ser importante contextualizá-la. Foi a partir de uma pergunta da entrevista sobre a existência de momentos próprios para a brincadeira dentro da rotina da instituição, que obtivemos informações sobre a organização da rotina pedagógica do grupo, não apenas quanto aos momentos de brincadeira, mas da rotina como um todo:

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, p.53.

**PROFESSORA:** “Temos a 6ª feira que é o “Dia do Brinquedo” e diariamente, como tem criança que costuma chegar entre as 13h30min até às 14h, 14h15min, esse momento a gente sempre busca reservar para que as crianças tenham uma brincadeira mais livre. Ou brincadeira, ou desenho livre, ou uma massinha para trabalhar a coordenação motora, eles tem esse momento mais livre, eles conseguem botar pra fora aquilo que tem vontade de fazer”.

**AUXILIAR:** “[...] tem o dia do brinquedo, nas 6ª feiras, é livre para eles brincarem, eles podem trazer brinquedos ou podem pegar daqui. E, com as salas ambientadas, a gente tem assim: o primeiro período é sempre com uma atividade, aí a gente vai para uma sala quem tenha mesas e cadeiras propícias para eles fazerem as atividades do dia, no segundo momento, é claro que é uma atividade, mas já é em torno da brincadeira: ou a gente está na sala do “Mexe-Remexe” ou a gente está no “Brincanto”, ou a gente está na “Era uma vez”... É sempre assim, um momento para atividades, vamos ao lanche, parque, depois vamos para a sala para eles brincarem com instrumentos para, ao mesmo tempo em que brincam, ao mesmo tempo eles aprendam. Na “Brincanto” tem as formas geométricas, o equilíbrio, tudo isso... da mesma forma que brincam, eles aprendem, se desenvolvem”.

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Como vimos, a rotina do grupo alternava momentos de atividades com momentos de brincadeiras (hora dirigidas, hora livres). O projeto ‘O Pequeno Príncipe’ se inseria dentro dessa rotina por meio de atividades. Ao longo das observações foi possível perceber algumas das atividades relacionadas ao

projeto, bem como a forma com a qual elas eram propostas e a maneira como as crianças interagiam ao realizá-las:

“A professora recolhe os desenhos das crianças e relembra a história do ‘Pequeno Príncipe’. As crianças participam, comentam alguns trechos da história do personagem. Em seguida, a professora explica a atividade do dia: fazer as folhas da rosa do ‘Pequeno Príncipe’ que eles iniciaram há alguns dias (essa rosa é feita de papel crepom vermelho e afixada num palito de churrasco encapado com crepom verde). Durante a atividade, enquanto as crianças faziam suas folhas, Davi pergunta para a professora: “Oh professora! Sabia que quando o meu amigo da igreja foi dormir na minha casa, ele discutiu comigo porque ele queria jogar ‘Crash’ de carrinho e eu ganhei?” Inácio, que ouvia a história de Davi, conta: “Eu também tenho o jogo do ‘Crash’ e do ‘Ratatouille’ e do ‘Toy ‘Story!’” Vinícius também conta: “Eu tenho o jogo do ‘GTA!’”. Gabriel entra na conversa: “Eu também tenho! Tenho ‘GTA’, tenho X-BOX, Playstation 2...”. Ricardo, que ouvia os outros meninos, diz: “Eu não tenho esses videogames, eu tenho o velho!”. A professora pede que, uma a uma, as crianças a ajudem a colar suas folhas no caule de suas rosas. A conversa continua. Gisele pergunta pra mim: “Tu vê ‘Carrossel’?” Digo: “Não!” e conto que assisti quando era criança. E Gisele continua: “É muito massa! O ‘Chocolate’ é apaixonado pela ‘Maria Joaquina’...” A auxiliar de sala, que ouvia a conversa, pergunta: “Que ‘Chocolate’?” E Gisele explica: “Não! É o ‘Cirilo!’ É que ela chama ele de ‘Chocolate!’

(Diário de campo, 01/10/2012)

Durante a observação dessa atividade foi interessante perceber que enquanto construíam as folhas para a rosa, as

crianças conversam sobre vários elementos midiáticos e jogos que faziam parte de suas práticas socioculturais cotidianas. Porém, embora ouvisse a conversa das crianças a professora não estabeleceu um diálogo com elas sobre isso. A preocupação maior demonstrada pela professora era com a conclusão da rosa: se as crianças precisavam de ajuda ou se conseguiriam fazer sozinhas e se ela ficaria bonita para compor o portfólio a ser entregue aos pais/responsáveis pelas crianças. Percebe-se também que a auxiliar de sala ensaia uma inserção no diálogo com as crianças, contudo, ela não o aprofunda.

Essa situação de não exploração dos conteúdos dos diálogos e brincadeiras das crianças se revela também durante outra atividade do projeto 'O Pequeno Príncipe' cuja proposta também é voltada para a produção artística das crianças:

"[...] professora fala da atividade do dia: pintar uma tela. Ela pergunta o que as crianças acham que vão pintar na tela e as crianças respondem em coro: 'Dia das Crianças!'. A professora explica que o tema do quadro não é o 'Dia das Crianças' e sim o Projeto 'O Pequeno Príncipe'. Antes de começar a atividade, a professora mostra a imagem de uma rosa vermelha para as crianças, relembra sobre o papel da rosa na história do 'Pequeno Príncipe' e explica as etapas da produção do quadro."

(Diário de campo, 16/10/2012)

Pintar a tela da rosa do 'Pequeno Príncipe' foi uma atividade que levou alguns dias para ser concluída: primeiro porque a professora propôs que a atividade fosse realizada por etapas: primeiramente as crianças pintaram o fundo da tela, em seguida fizeram o traço da rosa e por fim, pintaram o interior da rosa; segundo porque ela organizou o momento de produção da tela em duplas, de modo a dar maior atenção ao processo de produção das crianças, no entanto, o grupo tem quinze crianças; e terceiro, porque o grupo tem uma rotina pedagógica a seguir, rotina esta que por vezes determina quando uma atividade começa e quando esta mesma atividade poderá ter continuidade.

Durante todo o processo de produção desta tela as crianças que não estavam pintando podiam ficar brincar livremente pela sala sob a atenção da auxiliar. Eis um exemplo:

“João olha pra mim e diz: “Olha profe! Eu to conseguindo!”. Pergunto o que ele está conseguindo e ele explica: “Um dragão!”, digo que está ficando legal e ele sorri satisfeito. Inácio diz que ele e Vinícius estão construindo uma cidade e Vinícius confirma. Eu vejo a grande fileira feita de Lego e digo: “Nossa! Que cidade grande!”. João brinca com seu dragão, que ‘voa’ pela ‘cidade’ de Inácio e Vinícius. Fábio está eufórico com o castelo que construiu, ele pega pecinhas menores e usa como guardas, homens, mulheres... Vejo que a ‘cidade’ de Inácio e Vinícius de repente se transformou em trilhos para o trem. Fábio grita: “É! Nós vamos à guerra!”.”

(Diário de campo, 16/10/2012)

Enquanto eram realizadas, as atividades revelaram muitas situações envolvendo explicitamente ou não desenhos animados e elementos midiáticos. No caso do trecho citado acima, foi possível perceber de que se tratava de uma brincadeira criada a partir de elementos do filme de animação ‘Como treinar o seu dragão’, combinados a elementos de outras referências:

“Sento ao lado dos meninos que estão brincando de Lego e Ricardo imediatamente diz pra mim: “Olha! Eu tenho um guarda no dragão! O dragão de ‘Como treinar o seu dragão!’”. João, que ouvia, diz: “Eu adoro dragão!”. [...]

“Os meninos passam um bom tempo brincando com seus dragões, aviões e naves espaciais de Lego, negociam seus papéis na brincadeira e o enredo a seguir. Fábio, que não estava brincando com eles, lança

'bomba' no castelo de Ricardo e João. Eles não gostam da atitude de Fábio, mas negociam e Fábio entra na brincadeira. Fábio: "Eu esmaguei a polícia! A gente era bandido tá?!". Maurício pede para brincar e Ricardo diz que tem muita gente. João resolve: "Tá bom! Eu deixo você brincá, mas se vim muita gente alguém vai tê que sair" e explica como é a brincadeira: "Eu sô o chefe, ele é o polícia, ele é o espião e ele é o cara que solta bomba!"."

(Diário de campo, 30/10/2012)

As brincadeiras acima envolviam "dragões" sendo possível perceber uma grande combinação de elementos incluídos pelos meninos (bombas, castelos, trens, guardas, chefe, polícia, espião), além das negociações e renegociações dos papéis de cada integrante da brincadeira, brincadeira esta que se revelou recorrente ao longo das observações, nos remetendo à essência do brincar que, conforme Benjamin (1994), é a repetição. T tamanha "repetição" e riqueza de elementos poderia ter rendido uma exploração maior por parte das profissionais em relação à mediação de seus conteúdos. No entanto, mesmo diante de tantas manifestações culturais das crianças ao longo da realização das atividades propostas, revelando várias referências midiáticas e práticas socioculturais das crianças, o "ecossistema comunicativo" acaba não se estabelecendo entre as profissionais e as crianças.

O trecho abaixo nos mostra ainda mais duas atividades do projeto 'O Pequeno Príncipe', ambas realizadas no mesmo dia: a primeira retrata o momento de ouvir a leitura de dois capítulos do livro e a segunda, o momento de realizar uma atividade elaborada a partir de um desenho feito por uma das crianças:

"A professora entrega os calendários das crianças (1ª atividade do dia) e cada um preenche o seu juntamente com ela que, por sua vez, explica no quadro. Quando todos terminam de preencher seus calendários, a

professora convida as crianças para sentarem-se em círculo, no tapete, para ouvirem 2 capítulos (capítulos 13 e 14) do livro 'O Pequeno Príncipe'. Antes de iniciar os novos capítulos, a professora relembra algumas partes dos capítulos anteriores e pergunta quais os planetas 'eles' já visitaram. As crianças lembram-se do planeta do 'Rei', do 'Vaidoso' e do 'Beberrão'. A professora inicia a leitura e as crianças prestam atenção na história. Elas deitam, sentam novamente, mudam de posição, mas continuam prestando atenção. Quando a professora conclui o capítulo 13, que fala do planeta do 'Empresário' que teve a ideia de ter e administrar as estrelas (ele contava e recontava as estrelas, depois guardava o número de estrelas numa gaveta), a professora mostra a imagem do 'Empresário' e faz perguntas às crianças sobre aquele planeta. As crianças participam respondendo as perguntas feitas pela professora. Em seguida a professora inicia a leitura do capítulo 14 e maioria das crianças parece estar impaciente: André mexe nas alças das mochilas, Davi mexe nos brinquedos do armário e outras crianças dividem sua atenção em observar os dois meninos e observar a professora. A professora chama a atenção de André e Davi e as crianças se posicionam de frente para a professora, porém continuam parecendo dispersas. Ao final do capítulo, a professora faz perguntas sobre o planeta do 'Acendedor de Lâmpioes' e sobre seu desejo de dormir. As crianças respondem, mas desta vez, sem o mesmo envolvimento que haviam demonstrado no capítulo anterior. A professora finaliza fazendo perguntas sobre o que as crianças fazavam-se da história do 'Pequeno Príncipe' até aquele momento, em que eles já estavam na metade do livro. Desta vez as crianças respondem às perguntas com mais

envolvimento. Em seguida a professora encaminha as crianças de volta para a mesa e avisa que eles farão outra atividade. A auxiliar entrega uma atividade impressa, cuja ilustração foi feita por Maurício. A professora explica que o desenho feito por Maurício dias atrás durante o projeto 'O Pequeno Príncipe' se transformou naquela atividade. Maurício pergunta: "Oh prô... porque tu usô o meu desenho?" e é a auxiliar quem responde: "Ora, porque ela gostou do seu desenho...". A professora, então, passa a falar dos elementos que compõem o desenho feito por Maurício: estrelas, rosa, 'O Pequeno Príncipe' e o avião e lê as 3 perguntas que criou a partir do desenho. As crianças respondem as perguntas oralmente, a professora escreveu as respostas no quadro com a participação das crianças, que depois, copiaram em suas respectivas folhas."

(Diário de campo, 25/10/2012)

Percebe-se que ao longo da leitura dos dois capítulos do livro, as crianças manifestaram comportamentos diferentes: na leitura do capítulo 13, as crianças parecem mais envolvidas com a leitura da professora, participam do diálogo proposto sobre o planeta do 'Empresário' e respondem as perguntas feitas por ela. O mesmo não acontece na leitura do capítulo 14, durante a qual as crianças pareciam mais dispersas. No entanto, nos momentos em que a professora fazia perguntas sobre a história, despertava um maior interesse e participação das crianças. Essa dispersão das crianças durante a leitura do capítulo 14 dá indícios da necessidade de repensar a forma como propor um novo momento de leitura. Talvez se detendo a leitura de apenas um capítulo e ampliando-se o diálogo com as crianças a respeito da parte da história exposta. Um "olhar atento" às manifestações das crianças ao longo da realização das atividades pode ser um rico informante para se repensá-las.

Na proposta seguinte, as crianças recebem folhas impressas com uma atividade elaborada a partir do desenho de uma das crianças sobre o projeto 'O Pequeno Príncipe'. Sobre a

utilização dos desenhos das crianças na elaboração de atividades, a professora relatou na entrevista e evidenciou nas observações:

**PROFESSORA:** “A gente acaba criando uma certa historinha em cima da atividade: ela desenhou várias árvores, com várias frutas em cada uma, então a gente trabalhou a totalização de árvores, a totalização de frutas, tudo isso.”

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

“A professora começa a atividade do dia: adivinhações. Primeiramente a professora faz as adivinhações oralmente, depois entrega folhas impressas com adivinhações diferentes, lê para as crianças, que tentam responder. [...] Em seguida a professora entrega folhas para as crianças desenharem livremente, a professora explica que eles podem desenhar o que quiserem e que esses desenhos serão utilizados para que ela crie mais adivinhações para eles”.

(Diário de campo, 05/11/2012)

Nas citações acima é possível perceber a preocupação da professora em valorizar a produção das crianças por meio da criação de atividades a partir dos desenhos feitos por elas. Ainda neste sentido, a questão da autoria/produção das crianças se revela como importante na visão da professora e da auxiliar de sala:

“A professora pede para as crianças guardarem os brinquedos e faz uma roda de conversa com elas sobre a atividade que farão. A professora explica que se trata de uma atividade relacionada ao projeto

‘Alimentos’<sup>87</sup>, e que eles pintarão uma tela de uma ‘paisagem morta’. Ela mostra 2 modelos de quadros desse tipo para que as crianças escolham a que vão pintar. Em seguida a professora chama as crianças uma por uma para pintar o fundo da tela e quem não está pintando fica brincando livremente pela sala (a professora procura chamar primeiro as crianças que estão mais dispersas, sem brincar com outras crianças). A professora conversa comigo e com a auxiliar sobre a atividade da tela: ela explica que desta vez vai deixar as crianças ‘mais soltas’ na hora de pintar, porque percebeu que quando as crianças pintaram a tela da rosa do ‘Pequeno Príncipe’, as rosas ficaram muito perfeitas e parecidas, já que ela se preocupou muito com o traço da rosa”.

(Diário de campo, 29/11/2012)

**AUXILIAR:** “Eu particularmente, pelo pouco da minha experiência na Educação Infantil tanto aqui como na outra instituição, eu penso desse modo: que tu tens que estar ali auxiliando, mas tu tens que dar toda a posição para eles intervirem, fazerem, pra dizerem se está bom se não está... Eu penso assim e falei pra professora, ela concordou e a gente fez [...] o planeta de balão (por baixo do planeta é um balão, coberto com cola e pedaços de papel Kraft). Então, são meios que a gente traz pra eles próprios trabalharem e fazerem da forma que acharem melhor. Não adianta a gente querer fazer uma coisa e a gente produzir, aí depois

---

<sup>87</sup> O Projeto “Alimentos X Alimentação” é outro projeto desenvolvido pela professora do grupo, o qual ela explica em entrevista ter partido “do fato de algumas crianças terem uma boa alimentação, comerem bem durante o lanche e outras terem muitas dificuldades.”

vai ficar tudo lindo, a gente vai mostrar para os pais, mas foi a gente que produziu...”  
(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Fotografia7: 'B612', o planeta do principezinho



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza (2012)

Embora as profissionais tenham dado indícios de uma preocupação com o desempenho das crianças nas atividades e com o resultado final a ser inserido ao portfólio e apresentado aos pais/responsáveis pelas crianças, os relatos acima mostram que as profissionais se preocupam em elaborar atividades que as próprias crianças possam fazer, isto é, preocupam-se com a autoria delas próprias.

Ainda sobre o projeto 'O Pequeno Príncipe', a atividade relatada abaixo traz novamente a preocupação com o desenvolvimento da linguagem escrita:

“As crianças vão chegando aos poucos na sala 'Descobrimdo'. [...] A auxiliar chama pequenos grupos de crianças para fazer o exame oftalmológico. [...] Quando todas as crianças chegam da consulta com o oftalmologista, a professora diz para guardarem os brinquedos e começa a fazer o

calendário. Em seguida a professora entrega os dicionários de cada criança (cada criança possui seu dicionário, no qual escrevem as palavras que vão conhecendo) e explica que as palavras que eles aprenderão hoje estão relacionadas ao projeto 'O Pequeno Príncipe'. [...] Para iniciar a atividade, a professora desafia as crianças com uma charada referente à palavra a ser registrada, e como o tema é 'O Pequeno Príncipe', as palavras se referem a partes do livro".

(Diário de campo, 19/11/2012)

As atividades desenvolvidas no projeto 'O Pequeno Príncipe' revelaram a preocupação da professora com o desenvolvimento das linguagens artística (confecção da rosa de papel crepom e da tela), escrita (as perguntas sobre o livro criadas a partir do desenho de Maurício e o dicionário) e numérica (contagem das estrelas a partir do desenho de Maurício). Preocupação esta apontada também na entrevista e na observação:

**PROFESSORA:** “Eu tento em alguns momentos trabalhar a questão numérica com eles, que é importante também, a gente não pode se esquecer da questão numérica, não é só a questão do letramento, das letrinhas, do nome. Tem a questão da idade, tem que abordar as quantidades, os números, a gente costuma trabalhar o calendário. Então eu busco também trabalhar com materiais concretos que as salas ambientadas me oferecem. Por exemplo: a sala “Fábrica de Ideias” me oferece o material dourado<sup>88</sup>, me oferece a escala *cuisenaire*<sup>89</sup>, são materiais que muita gente não costuma usar. Só que

---

<sup>88</sup> O blog <http://patriciafabiano.blogspot.com.br/2010/03/material-dourado.html> traz informações a respeito.

<sup>89</sup> O blog <http://luciameyer.blogspot.com.br/2010/06/escala-cuisenaire.html> traz informações a respeito.

eu trabalhei muito com isso enquanto fiz faculdade. Tive uma professora muito boa que me inseriu nesses conhecimentos com o material dourado e com a escala. Então eu busco trabalhar muito com esse material concreto pra questão numérica, ou seja, tento abordar a questão numérica mais no concreto”.

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

“A professora entrega a folha impressa a ser preenchida com o calendário de outubro. Em seguida a professora explica e segunda atividade do dia: pega os de lápis de cor e os usa para representar as quantidades numa adição. As crianças visualizam a soma dos lápis e depois a professora entrega uma folha com uma atividade impressa sobre adição e as crianças se organizam de 4 em 4 nas mesas da sala para realizar a atividade. A professora me explica que acha importante que as crianças tenham uma noção de adição para o 1º ano do Ensino Fundamental, no qual estarão matriculadas a partir do ano seguinte, no entanto, ela ressalta que não deve exigir muito das crianças e aprofundar muito as explicações sobre o tema porque elas ainda estão na Educação Infantil”.

(Diário de campo, 03/10/2012)

Como foi possível perceber na entrevista e no registro de diário de campo, a professora demonstra preocupação em trabalhar as linguagens escrita e numérica com as crianças. Esta preocupação parece estar relacionada ao fato de boa parte das crianças daquele grupo completar 6 anos no ano seguinte e, portanto, ingressarem no Ensino Fundamental onde tem início o processo de alfabetização e letramento. Percebendo essa necessidade, a professora busca diferentes abordagens para trabalhar essas linguagens: a utilização do desenho feito pelas crianças e o uso de materiais concretos, são exemplos disso.

Também a exibição de filmes estava prevista no projeto 'O Pequeno Príncipe':

**PROFESSORA:** “Algumas vezes sim. Dependendo... Eu tenho DVDs do 'Pequeno Príncipe', então eu mostro capítulos do 'Pequeno Príncipe', só que do antigo, pra eles. Às vezes, aleatoriamente, se chove no e nosso horário no dia da sala que tem o vídeo tá livre a gente assiste um vídeo. Eles gostam, eles adoram”.

**AUXILIAR:** “E a gente assiste muito é 'O Pequeno Príncipe'. A professora tem o DVD do projeto para eles entenderem como é que é realmente, porque tu lendo ali é uma coisa, a gente lê o livro, cada capítulo e fizemos o trabalho do respectivo capítulo. Agora, tu assistindo já é diferente. Eles adoram, adoram, assistir o Pequeno Príncipe. Acho que foi na segunda-feira, que a gente colocou pra eles assistirem 'O Pequeno Príncipe', muito bom... Eles adoram!”

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Quando perguntadas sobre a exibição de desenhos animados na rotina da instituição, a professora e a auxiliar de sala relataram que, embora não seja uma prática realizada com frequência, há vezes em que incluem a exibição de desenhos animados em seus planejamentos, ou ainda, que isso acontece em dias chuvosos desde que a sala 'Era uma vez' esteja disponível. As falas da professora e da auxiliar de sala demonstram que, nesses momentos de exibição de filmes, elas percebem o envolvimento das crianças com as narrativas dos desenhos animados.

Durante as observações, presenciamos um dos momentos de exibição de filme de animação e percebemos o mesmo:

“Semana da Criança. [...] A professora chama as crianças para assistirem o final do

filme ‘Meu malvado favorito’, que o grupo começou a assistir no dia anterior. As crianças são encaminhadas para a sala ‘Era uma vez’, na qual fica a televisão e o DVD. As crianças sentam-se em círculo num tapete e algumas se encostam a uma grande e comprida almofada, que fica ao redor do tapete. [...] A professora continua o filme da parte em que eles haviam parado de assistir. As crianças ficam vidradas, comentam e riem das cenas. Uma das crianças comenta: “Olha! O robô no biscoito!”. André chega todo vestido com uma elaborada fantasia de ‘Pirata’. As crianças deixam o filme de lado por alguns instantes e se aproximam de André e sua fantasia. Passada a curiosidade inicial em relação à fantasia de André, as crianças vão voltando para seus lugares e continuam assistindo ao filme.

João fala junto com o personagem: “DER-RU-BEI!” e todos começam a rir. João comenta que aquela é a sua parte favorita do filme. Enquanto assistem ao filme, as crianças sentam, deitam de novo, cruzam as pernas, batem as mãos, comentam, repetem falas dos personagens, imitam os sons da nave etc. João parece conhecer bem todo o filme: “Não é a lua ainda” e André comenta: “No espaço não tem gravidade.” João continua vidrado no filme: “A lua toda tá na mão dele! O ‘Vetor’ pegou ela... Tchum...” e comenta novamente: “Essa é minha parte preferida!” (na cena, o personagem pula pelas bombas). João continua comentando: “Bem feito! Quem mandô ele ser mau!” e Ricardo concorda: “É! Bem feito mesmo!”, Juliana também: “Bem feito!”. Minutos depois João volta a comentar, aliviado: “Ah... agora a lua tá no seu lugar!”. Elaine vê uma das personagens dançando e diz: “Ela sabe dançar balé!”.

(Diário de campo, 11/10/2012)

Fotografia 8: Assistindo ‘Meu Malvado Favorito’



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(11/10/2012)

O trecho acima mostra um dos momentos em que a professora inclui o filme ‘Meu Malvado Favorito’ numa de suas práticas pedagógicas. Foi possível perceber o quanto as crianças estavam ansiosas e interessadas na continuação do filme. As crianças se mostraram muito envolvidas com a história narrada no filme: os que já tinham assistido falavam as frases que decoradas junto com os personagens, riam, faziam sons com a boca e diversos comentários. Mesmo nos momentos em que mudavam de posição (sentavam, levantavam, deitavam) é visível que elas estavam prestando atenção na história.

Durante a exibição do filme as falas das crianças sobre o bem e o mal e sobre a falta de gravidade no espaço nos chamam a atenção para aquilo que temos discutido desde o início desta pesquisa: as crianças demonstram que constroem seus conhecimentos e perspectivas sociais e culturais também por meio dos produtos culturais acessados por elas, como os filmes, os desenhos animados, a literatura etc. Por isso, entendemos os desenhos animados como “dispositivos pedagógicos da mídia” (FISCHER, 2002), pois estes oferecem conteúdos que são inseridos no contexto dos diálogos e das brincadeiras criadas e

recriadas pelas crianças, participando da sua produção cultural e na sua construção e reconstrução de conhecimentos.

As observações nos permitiram acompanhar de perto uma outra atividade desenvolvida a partir do filme ‘Meu Malvado Favorito’:

“A professora dá folhas para as crianças e propõe que elas desenhem a sua parte favorita do filme. A professora lembra que dias atrás eles fizeram uma atividade igual, só que sobre a história do Pequeno Príncipe que ela tinha lido. As crianças começam a comentar as partes que decidiram desenhar. André: “Eu vô fazê a parte que ele foi esmagado pela lua”. João: “Eu vô fazê o nosso planeta Terraaaaaaa!”. Vejo que Fábio e Maurício riem enquanto desenham alguma cena dos bonequinhos amarelos, assistentes do personagem principal. Aproximo-me e pergunto a eles: “Que parte é essa?” e Maurício responde, rindo: “É a parte que mostra a bunda!” e Fábio conta: “Eu fiz a câmera!” e Maurício continua: “E eu fiz a bunda!” (eles se referem à cena que os bonequinhos amarelos usam a copiadora e tiram cópias de seus bumbuns). [...] Juliana mostra seu desenho: “Eu tô fazendo o carro da moça”. Fábio ouve um balão estourando na rua e comenta: “Parece uma guerra!”. Maurício completa: “É! ‘Guerra dos Sexos!’”. Elaine diz que vai fazer a cena da aula de balé e Graziela diz: “Eu desenhei um carro com um monte de janela!”. Pergunto para Ricardo qual a parte que ele desenhou e ele conta: “É a parte que ele foi resgatar a menina”. Faço a mesma pergunta para Gisele e ela diz que está desenhando a parte que as meninas estão presas. João me mostra seu desenho: “Oh! Esse aqui é o ‘Vetor’ sendo esmagado pela lua”. Nessa hora um menino menor passa na frente da porta e André grita: “Olha lá! O ‘Ben 10!’”.

(Diário de campo, 11/10/2012)

Para Leite (1998, p.131), o desenho das crianças deve ser visto “como diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade.” Como podemos observar no trecho acima, o fato de propor que as crianças desenhem sua parte favorita do filme, faz com que as crianças conversem sobre aquilo que vão desenhar do filme que assistiram e respondam às perguntas da pesquisadora sobre a parte que escolheram desenhar, mostrando-se entusiasmados com a atividade e a possibilidade de expressão. Tal entusiasmo mostra que além da expressão artística, as crianças estavam expressando seus interesses, suas curiosidades, suas hipóteses, enfim, estavam expondo ricos conteúdos para o estabelecimento de um ecossistema comunicativo que permeia a troca de aprendizados entre adultos e crianças.

Nesse sentido, ainda sobre a exibição de ‘Meu Malvado Favorito’, a professora relata em entrevista algumas possibilidades exploradas por elas quanto ao conteúdo do filme:

**PROFESSORA:** “Até nós vimos num outro dia o filme “Meu malvado favorito” e eles amaram o filme, deu pra abordar uma atividade em cima do filme, eles adoraram. A gente conseguiu trabalhar a questão da adoção, a questão do que é ser irmão, do que é ser amigo. Então, foi um filme que deu pra abordar assuntos distintos dentro de um único contexto, do filme.”

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

Também outras experiências sobre a exibição de filmes de animação e desenhos animados foram relatadas pelas entrevistadas:

**PROFESSORA:** “Um filme que eu gosto muito de trabalhar com as crianças, o ‘Procurando Nemo’... Outro dia eu tentei passar com eles, mas eu vi que eles não se

instigaram com o 'Nemo', eles até estavam assistindo, mas metade da turma, boa parte da turma, estava conversando... Eu vi que não instigou tanto quanto o outro dia que a gente assistiu 'A era do gelo 1'... esse instigou, pelo fato até de ter um bebê. Palavras deles: "como é que um mamute, que parece um elefante, vai cuidar de um bebê?", "um bicho preguiça engraçado"... E teve um que falou bem assim: "e como um tigre malvado vão cuidar de um bebê?". Aí eu disse: "Ah, mas estão cuidando...". Então, os assuntos vão aparecendo. Então, eu vi que eles prestaram mais atenção nesse, instigou mais a vontade deles, eles gostaram mais desse.

O "Nemo" eu propus mais livre e "A era do gelo" não: foi um dia que a gente programou um filme, num coletivo escolheu o filme... Então, vai ver que foi por isso que eles já prestaram mais atenção. Então assim: nós distribuimos pipoca, eles sentaram, eles assistiram e depois eu pedi que eles registrassem pra mim, por meio de desenho, a parte que eles mais gostaram do filme. Aí alguns fizeram o mamute... as meninas fizeram a hora que o mamute entregou o bebê para o pai de novo. A maioria das meninas foi isso..."

**AUXILIAR:** "Outro dia a gente passou 'A Bela e a Fera', eles amaram, eles nunca tinham assistido. Passamos 'Procurando Nemo', muitos não tinham assistido ainda, ele ficaram enfurecidos: "Ah, que legal!", "A gente não pode largar do pai", "A gente não pode deixar o pai sozinho porque o pai chora e vai atrás da gente...". Aí a gente explicou que tem que respeitar o pai, que tem que estar sempre do lado do pai e da mãe, não pode largar a mãozinha, que o Nemo não obedeceu e ficou longe do pai e da mãe... E eles responderam pra nós: "Ah, é mesmo, não vamos fazer isso". Sempre com um

intuito de trazer alguma coisa que eles possam levar de bagagem, não passar um filme “porque está ali dentro do armário”.

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

A fala da professora sobre o envolvimento das crianças com ‘Procurando Nemo’ mostra a importância do planejamento envolvendo a exibição de filmes e desenhos animados, bem como a escolha coletiva do filme que será exibido. O que revela o quanto a inserção das mídias no contexto educacional, precisa estar pautado na forma pedagógica de fazê-lo. Percebe-se, no entanto, que há uma divergência na percepção da professora e da auxiliar de sala em relação ao envolvimento das crianças com o referido filme. Todavia, não vamos nos deter a isso, afinal, a interpretação sobre os fatos é algo pessoal. Deteremos-nos no que essas profissionais entendem ter sido discussões importantes sobre o conteúdo veiculado nos filmes. O próprio ‘Procurando Nemo’ foi um filme que, segundo a auxiliar, desencadeou o tema das relações familiares por meio da história do pai que sai em busca do filho perdido. De acordo com a professora, o filme ‘A Era do Gelo’, que conta a história de um bebê cuidado por animais selvagens, despertou o interesse das crianças sobre como fariam os animais para cuidar do bebê.

Percebe-se até aqui, um esforço de incluir os desenhos animados nas práticas, todavia, mesmo diante de atividades de abordagem variada e das respostas das entrevistadas apontando para o reconhecimento das possibilidades de diálogo sobre os conteúdos dos filmes de animação e desenhos animados em suas práticas pedagógicas, os registros de diário de campo evidenciam certa dificuldade em estabelecer uma mediação em relação a esses conteúdos e a outros elementos midiáticos que surgem ao longo do desenvolvimento das atividades.

Um caminho possível para obter maiores condições de explorar o diálogo e a mediação com as crianças seria a aproximação aos momentos de brincadeira. O trecho abaixo é um bom exemplo:

“Graziela e Ricardo brincam com as caixas de plástico. Pergunto do que eles estão brincando e Ricardo diz que é de polícia. Graziela explica que eles prenderam uns homens “que não existem na vida real e que se sujaram todo de lama” e Ricardo completa: “São alienígenas do espaço e a gente dá comida pra eles” e ele joga a ‘comida’ (areia), dentro da ‘prisão’ (caixas).

Ricardo sai correndo e Graziela quer acompanhá-lo e pede pra mim: “Oh prô! Repara esses ladrões pra gente?”. Respondo que sim e ela sai correndo. Minutos depois vejo Ricardo brincando sozinho na ‘prisão’ e pergunto sobre Graziela, Ricardo diz que ela não quer mais brincar e comenta: “Esses ladrões vão passá 1 milhão de anos na prisão ‘mais-morra’ porque eles roubaram muitos bancos!”. Digo, em tom de surpresa: “É?!” ele confirma: “Aham! 1 milhão de anos na prisão ‘mais-morra’ que já teve!”. Ele mostra uma corda e conta que vai usar como uma algema.”

(Diário de campo – 19/11/2012)

Fotografia 9: A “prisão ‘mais-morra’ que já teve!”



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(19/11/2012)

Como vimos na análise da categoria anterior e no exemplo acima, as brincadeiras e os momentos de diálogo com e entre as crianças apresentam vários elementos midiáticos e de desenhos animados. Mesmo que não seja citado nenhum personagem conhecido, como é o caso da brincadeira citada acima, com uma aproximação a esses momentos de brincadeira é possível reconhecer partes de narrativas próprias de filmes, desenhos animados, novelas e até mesmo da vida real. Combinadas essas partes compõem uma nova narrativa, neste caso: alienígenas do espaço sujos de lama, ladrões, são condenados à prisão na masmorra por 1 milhão de anos.

Também a rotina pode se configurar como um bom informante. Na entrevista foi perguntado sobre os brinquedos e acessórios trazidos pelas crianças do grupo para o contexto educacional, as entrevistadas responderam que havia um dia em que as crianças podiam levar seus brinquedos:

**PROFESSORA:** “As meninas trazem muita ‘Barbie’, muitos bebês. Elas assistem muito desenho com irmãzinhas, com mãezinhas, então elas trazem os bebês. Os meninos principalmente: é carrinho, ‘Hot Weels’, ‘Carros’, da Disney, os bonecos ‘Ben 10’, ‘Homem Aranha’, ‘Batman’... ‘Homem Aranha’ ainda é o mais forte. ‘Homem Aranha’ e os do ‘Ben 10’, aqueles ‘Elementos’, que são os maus do ‘Ben 10’, que o ‘Ben 10’ tem que vencer esses. Enfim, são esses os que eles mais trazem, são até uns bonecos feios. Eu tento trabalhar com eles num coletivo. Então, se traz um brinquedo vamos buscar dividir, vamos buscar trocar e se eu vejo que está gerando muito conflito, a gente dá um tempo nos brinquedos até se liberar os brinquedos novamente. Senão, até o final da aula eles só brigam por causa do brinquedo. Porque muitos não trazem, porque os pais até não deixam, não porque esquecem, mas porque os pais não querem que traga. Aí trazem e querem emprestar pro amigo que sabem que cuida, mas aí o outro estraga, aí não é pra dar pro outro. Aí os conflitos aparecem”.

**AUXILIAR:** “A maioria é de desenho animado. Não entendo muito, mas vou tentar falar pra ti. Aparece o ‘X-Man’, o ‘Ben 10’, dinossauros, o ‘Homem Aranha’, a meninas trazem a ‘Barbie’, a ‘Polly’, a ‘Marry’, eles trazem muita coisa assim. A maior parte dos brinquedos deles que eles trazem (se eles trazem, porque às vezes os pais não deixam), a maioria é tudo referente aos desenhos animados. Tudo, tudo, tudo...”

(Transcrição da Entrevista – Fonte: Kamila Regina de Souza, 2012)

A presença de desenhos animados não se restringia aos brinquedos das crianças. Eles estavam presentes nas mochilas, nos estojos, nas lancheiras, nas roupas, nas sapatilhas, nos

tênis, nas capas dos cadernos, nos lápis etc. Conforme Sabat (2002, p. 09):

A proliferação de imagens chega ao sistema educacional através das mais diferentes formas, sendo que uma das mais eficientes se dá por meio das personagens criadas para desenhos e filmes infantis de animação. O conjunto de produtos comercializados em função de determinadas personagens faz delas um tema bastante popular nas escolas e nas salas de aula, trazendo um vocabulário próprio, permeando as brincadeiras entre as crianças, sugerindo modos de ser, reforçando antigos saberes ou divulgando novos.

Fotografia 10: Mochilas das crianças



FONTE: Diário de campo - Kamila Regina de Souza  
(19/11/2012)

Seja por meio da aproximação das brincadeiras, ou por meio dos diálogos das e com as crianças, ou ainda na observação da presença de produtos de desenhos animados na rotina do grupo, foi possível perceber várias possibilidades de

temas a serem explorados pelas professoras em sua prática pedagógica: gênero e papéis sociais, violência, relações familiares e relação com o consumo são apenas alguns exemplos.

O fato é que no contexto educacional surgem conteúdos que, se usados de forma bem planejada e comprometida com a formação crítica das crianças, podem desencadear diálogos ricos em aprendizados e oportunizar uma recepção mais ativa e criativa por parte das crianças. Pois, como alerta Orofino (2005, p. 65):

[...] a escola já é um local de mediações. Só que, de fato, a escola subestima esta condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia-a-dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto. Desta forma, a escola torna-se muito mais um espaço de mediação *situacional* do que *institucional*. Uma vez que as mediações ocorrem muito mais no pátio da escola do que em sala de aula.

Nesse sentido, finalizamos a análise desta categoria não apenas apontando algumas possibilidades de temas a partir do que observamos em campo e percebemos nos discursos da professora e da auxiliar de sala, mas reconhecendo o esforço dessas profissionais no sentido de incluir os desenhos animados em suas práticas pedagógicas. Esforço este que denota uma postura sensível em relação às manifestações das crianças quanto às suas referências midiáticas.

“André diz para eu anotar o nome do filme da ‘Turma da Mônica’ em minha caderneta e eu digo que já está anotado porque eu quero procurar e assistir. Ele conta mais algumas partes do filme: “Tem uma parte que a ‘Mônica’ congela a ‘larva!’”. Ricardo diz que já viu a ‘Turma da Mônica’ e o guarda-chuva medroso e a ‘Mônica’ lutando com um ogro. Em seguida ele fala de outro desenho: “Eu

gosto do 'Avatar!' e André conta: "Sabia que um dia passô uma cena que o 'Aang' beijô a 'Katara' duas vezes?". Eles começam a falar juntos sobre a 'Turma da Mônica', do 'Avatar' e do 'Ben 10' e fica difícil para eu anotar tudo".

(Diário de campo, 14/11/2012)

Entretanto, não basta se mostrar sensível, é preciso que os/as profissionais que trabalham na educação das crianças pequenas, de fato, considerem essas manifestações culturais das crianças em suas práticas. No caso desta pesquisa, mesmo desenvolvendo um projeto preocupado em trabalhar a comunicação e o cuidado a partir do livro e desenho animado 'O Pequeno Príncipe' reconhecemos a necessidade de uma maior mediação em relação aos temas e conteúdos que emergem das brincadeiras e diálogos das crianças quanto aos desenhos animados que assistem e inserem no contexto educacional. Mediações que viabilizem diferentes formas de expressão das crianças e que aprofunde as questões levantadas e apresentadas pelas e com as crianças, uma mediação que contribua para uma postura mais crítica e criativa por parte delas às referências midiáticas que dispõem, enfim, uma mediação que se proponha a estabelecer "ecossistemas comunicativos".

#### 5.4 AS CONCLUSÕES

"As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando".

*Antoine de Saint-Exupéry*

A epígrafe das conclusões desta pesquisa aponta para a necessidade de, como "pessoas grandes", nos sensibilizemos em relação às crianças. Crianças com as quais convivemos e para as quais planejamos as nossas práticas pedagógicas. As crianças contemporâneas convivem significativamente com as

linguagens midiáticas, integrando-as às suas práticas socioculturais cotidianas. Dentre essas linguagens os desenhos animados representam um recorte expressivo na produção cultural destinada ao público infantil que, ao acessá-lo, integra-o a suas culturas próprias. Estaríamos sensíveis às manifestações culturais das crianças que vivem suas infâncias nesta contemporaneidade? Ou cansando-as de tanto pedir explicação?

As inúmeras possibilidades de interação com os conteúdos dos desenhos animados atraem as crianças que, dentro do contexto educacional, interagem entre si e com os adultos, via brincadeiras que criam e recriam a partir desses conteúdos. Retomemos as perguntas que nortearam nossa pesquisa: Como a professora e a auxiliar de sala do grupo no qual nos inserimos para realizar a pesquisa mostraram compreender a relação das crianças com os desenhos animados em suas brincadeiras? Qual a sua postura em relação aos desenhos animados? Como os tratam em suas práticas pedagógicas? O cotejamento dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações de campo revelaram categorias que nos ajudaram a responder tais perguntas.

Com a pesquisa foi possível perceber que tanto a professora quanto a auxiliar de sala daquele grupo têm um discurso que considera os desenhos animados como referências importantes no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. As profissionais também demonstraram compreender as brincadeiras como momentos importantes na construção e reconstrução de entendimento de mundo das crianças e de socialização entre as crianças e entre as crianças e as professoras. No entanto, embora demonstrem perceber a linha tênue entre a relação das brincadeiras das crianças com os elementos dos desenhos animados, sua aproximação aos momentos de brincadeira e o registro desses momentos não se mostraram muito frequentes. A falta de registros mais frequentes dos momentos de brincadeira das crianças acarreta na perda de uma preciosa fonte de informações sobre as crianças e, portanto, fonte de estudos, reflexão e avaliação para a prática pedagógica dos/as professores/as.

Em relação ao tratamento dessas profissionais aos desenhos animados em suas práticas pedagógicas, percebemos

um avanço na preocupação em elaborar um projeto a partir das referências midiáticas que as crianças levaram ao contexto educacional. O projeto 'O Pequeno Príncipe' foi incluído na rotina da instituição por meio de atividades preocupadas em desenvolver as linguagens artística, escrita e numérica, bem como a comunicação e o cuidado um esforço para a valorização da produção/autoria própria das crianças.

Percebemos, todavia, certo privilégio dado às atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita e artística, o que seja possivelmente justificado pela preocupação manifestada pela professora com o ingresso de algumas crianças no Ensino Fundamental no ano seguinte. A professora também incluiu no projeto a leitura de capítulos do livro 'O Pequeno Príncipe' seguida de diálogo sobre a história, nas quais as crianças respondiam as perguntas sobre o que tinham ouvido com bastante interesse, embora tenham se mostrado um pouco dispersas após a leitura de mais de um capítulo do livro.

A exibição do filme 'O Pequeno Príncipe' também foi apontada como uma das práticas incluídas no projeto o que, segundo as profissionais, as crianças adoravam. Outros momentos de exibição de filmes de animação também foram relatados pelas profissionais e registrados em diário de campo, revelando grande envolvimento por parte das crianças com as suas narrativas e a importância de uma prática pedagógica preocupada com uma negociação coletiva e uma inserção planejada quanto aos desenhos e filmes.

No entanto, embora as práticas pedagógicas dessas profissionais tenham revelado um avanço no sentido de incluir as referências midiáticas das crianças em seus planejamentos por meio da inclusão dos desenhos animados, há ainda que se pensar nas formas de realizar a mediação de modo mais aprofundado dos conteúdos que emergem dessas referências. Soares (2011, p.45), entende que:

A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que

regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Um relacionamento mais aberto às manifestações socioculturais das crianças poderia ter ajudado a professora e a auxiliar de sala a estabelecer um ecossistema comunicativo com esses sujeitos, levando em conta os conteúdos das narrativas dos desenhos animados identificados ao longo da pesquisa – gênero, papéis sociais, relações de poder, luta do bem contra o mal, violência, relações familiares, consumo, entre outros – e os incluindo nas suas práticas pedagógicas de forma comprometida com a formação de um sujeito-criança mais ativo e criativo frente às mídias.

Para Sartori (2010, p. 47): “Proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos é criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos.”.

Como nossas observações dos momentos de brincadeira nos aproximaram dos conteúdos dos desenhos animados que as crianças daquele grupo assistiam, entendemos que a aproximação aos momentos de brincadeira das crianças seja um caminho profícuo para a obtenção de maiores condições de desenvolver melhor o diálogo e a mediação referentes aos seus conteúdos veiculados nesses desenhos animados. Isto é, entendendo que essa aproximação às crianças e suas formas de expressão durante as brincadeiras dizem respeito à área da gestão da comunicação no espaço da Educação Infantil, tal como prevê uma das áreas de intervenção social da Educomunicação, perceberemos possibilidades para que os/as profissionais planejem suas práticas pedagógicas intencionalmente articuladas às demandas do sujeito-criança contemporâneo, cujas referências midiáticas são uma constante em seu cotidiano.

Há de reconhecermos que as contradições entre o “dizer” e o “fazer” pedagógico das profissionais pesquisadas fazem parte do processo humano de permanente construção da educação, no qual, a formação universitária ocupa (ou deveria ocupar) papel de grande relevância no que se refere ao suporte

teórico-prático para professores quanto à prática pedagógica destinada aos sujeitos-criança contemporâneos. Por ser permanente, podemos nos esforçar no sentido de superar essas contradições e quanto a isso, parece que as profissionais, sujeitos da nossa pesquisa, já estão em plena caminhada: a postura sensível às manifestações da cultura infantil e o esforço em se responsabilizar pelas mediações das referências midiáticas que a compõem. Nessa caminhada, como entende Soares (2011, p.46): “O conceito de ecossistema comunicativo paira, como uma meta conceitual e prática, iluminando as ações que vão sendo planejadas e revistas, envolvendo todo o cotidiano escolar.”

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM CONVITE A RECOMEÇAR?

“Educomunicação é essencialmente práxis social...”.

*Ismar Soares*

Em nossa contemporaneidade vivemos desde muito cedo com a presença e sob as influências das referências midiáticas em nossas práticas sociais cotidianas, sendo possível inferir que as mídias incluem-se como um lugar de formação e construção de conhecimentos, tal como a família e a escola. Nesse contexto, Citelli (2000, p.136) destaca o fato de que as “escolas paralelas” (TV, Internet, computador) estão “pressionando o sistema educativo, requisitando deste, práticas e compreensões já não mais circunscritas ao discurso pedagógico, segundo tradicionalmente veiculado pelas instituições escolares”.

Diante da descentralização da escola como lugar de (re) construção do conhecimento sistematizado, entendemos que o fato de as crianças ingressarem nas instituições educacionais trazendo experiências e referências de seu contexto de vida exterior a estes espaços precisam ser valorizadas de modo a promover um diálogo que vise a reflexão, ampliação e diversificação dos seus repertórios lúdicos e culturais. Pois, como tornamos a falar, desta vez tomando as palavras de Meksenas (2002, p. 22):

Na atualidade, bem mais que no passado, os desafios, as crises e os conflitos que envolvem a educação escolar apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas – as *interações* e *mediações* dos professores com seus pares, com os alunos, com a comunidade escolar, com os pedagogos e com os administradores do sistema público de ensino. (grifos do autor)

Por isso, como nos diz Sartori (2010, p.46):

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás.

O questionário enviado aos pais/responsáveis pelas crianças nos trouxeram informações sobre o contexto sociocultural vivido por elas. Com as informações obtidas, foi possível traçar um mapeamento do consumo midiático – ainda que sob a visão dos pais/responsáveis – que, sobre os desenhos animados, revelaram: as crianças do grupo têm os desenhos animados como programação favorita e costumam trazer elementos de desenhos animados para suas brincadeiras e para seus desejos de consumo.

No entanto, não se trata de incluir a qualquer custo nas práticas pedagógicas as mídias que as crianças têm acesso cotidianamente, mas de se pensar a intencionalidade da sua inserção, nos “por quês” e nos “como” são incluídas no contexto educacional. Tal como alerta Kenski (2007, p. 46): “[...] é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.”

Libâneo (1991) destaca o papel da prática educativa na formação do indivíduo para a atuação e a transformação do meio social, requerendo consciência, intencionalidade e planejamento. De encontro com esta ideia, Freire (1996) entende que a prática do professor não é neutra e exige uma tomada de posição.

Nesse sentido entendemos que a Educomunicação representa um papel importante na urgente necessidade de um posicionamento dos professores que atuam na contemporaneidade, pois essa nova área do conhecimento opera

sobre uma visão sistêmica da prática, na qual estão articuladas diversas ações em prol do estabelecimento de ecossistemas comunicativos nos processos e espaços educativos. Entendemos, portanto, que a comunidade escolar precisa se posicionar no sentido de entender a inter-relação entre a Educação e a Comunicação como uma demanda da contemporaneidade na qual a descentralização do conhecimento é inegável.

A falta de diálogo entre as áreas da Educação e da Comunicação para assuntos comuns a ambas as áreas acaba contribuindo para práticas pedagógicas fragmentadas e muitas vezes sem sentido, que desconsideram uma série de elementos que fazem parte de uma e de outra área, desperdiçando oportunidades de ampliar o potencial crítico das crianças sobre o funcionamento integral da sociedade contemporânea em constante transição de paradigmas que envolvem a educação e a comunicação. É preciso que se entenda igualmente, que esse traço não se reflete apenas na educação das crianças, mas (e talvez, principalmente) também na formação dos/as professores/as que trabalham com essas crianças.

Conforme Rocha (1999) a Pedagogia da Educação Infantil entende que as práticas pedagógicas devem se pautar nas necessidades e expectativas das crianças, aliadas à intencionalidade de um planejamento articulado às especificidades da Educação Infantil e ao dinamismo da infância. A nosso ver, a Educomunicação apresenta, entre suas áreas de intervenção social, as áreas da gestão da comunicação no espaço educativo e da pedagogia da comunicação como uma possibilidade para (re) pensarmos as práticas pedagógicas com foco na sua capacidade de articular as necessidades e expectativas das crianças contemporâneas com a intencionalidade pedagógica dos/as professores/as que com elas trabalham.

Embora Soares (2011) tenha apresentado uma proposta educacional com foco no Ensino Médio, os princípios orientadores apontados pelo autor para esta proposta – quais sejam: as várias formas de diálogo entre professores e alunos; a introdução das tecnologias de forma adequada; e a expressão

criativa por parte dos próprios alunos – nos parecem perfeitamente compatíveis à proposta da Pedagogia da Educação Infantil, desde que resguardadas as especificidades deste nível de educação.

Pensar sobre práticas pedagógicas de professores/as que, já na Educação Infantil, levem em conta a realidade midiática em que estão inseridas as crianças e sobre a necessidade de melhor compreender os processos de comunicação no processo educativo nos levou a recorrer aos estudos da Educomunicação e a partir de seus princípios criar a definição de Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

As Práticas Pedagógicas Educomunicativas se configuram como um caminho a se pensar nas formas de conduzir a mediação, pois:

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.

Sartori e Souza (2012, p.35) resumem a contribuição das Práticas Pedagógicas Educomunicativas para o contexto educacional contemporâneo focando no favorecimento de: “uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em relação às referências midiáticas a que tem acesso, isto é, potencializam os ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo”. Por isso, em nosso entendimento, o conceito de práticas pedagógicas educomunicativas representa um caminho para que se ampliem as possibilidades de atuação e mediação dos/as professores/as – desde a Educação Infantil até as demais modalidades de ensino – diante da complexidade do

mundo atual. Caso contrário, haverá um descompasso<sup>90</sup> entre as expectativas e necessidades da comunidade escolar e das crianças que lá estão inseridas.

E o que revelou a nossa pesquisa em relação às práticas pedagógicas das profissionais pesquisadas?

Ainda que permeado por contradições próprias de nós, seres humanos em permanente processo de constituição, nossas análises mostram um avanço nas práticas pedagógicas da professora e da auxiliar de sala no que se refere às manifestações culturais infantis do grupo, estas permeadas pelas mídias. As análises da pesquisa revelam possibilidades para se (re) pensar práticas pedagógicas voltadas às novas sensibilidades das crianças, que tem os desenhos animados como importantes referências na forma como constroem seu entendimento sobre as coisas do mundo, o que nos faz entender essas referências como dispositivos pedagógicos da mídia.

À luz da proposta educ comunicativa descrita por Soares (2011) e do conceito de Práticas Pedagógicas Educ comunicativas, percebemos que as brincadeiras das crianças, os discursos da professora e da auxiliar e os registros do diário de campo evidenciaram temas que emergiram dos desenhos animados e que poderiam ter sido mais bem explorados nas suas práticas pedagógicas (sexualidade, gênero, papéis sociais, relações de poder, violência, luta do bem contra o mal, consumo, entre outros). Entendemos que a exploração mais aprofundada desses temas poderia contribuir para uma mediação quanto aos conteúdos dos desenhos animados, no entanto, revelam a necessidade de se (re) pensar formas de melhorar o estabelecimento do diálogo entre as crianças e as profissionais, isto é, em formas de propiciar a construção e partilha de significados, ou seja, criando ecossistemas comunicativos com as crianças. Nesse sentido, seria tarefa de uma prática pedagógica educ comunicativa viabilizar a mediação cultural, criando espaços de diálogo e de expressão das crianças e, também, dos profissionais que com elas trabalham.

---

<sup>90</sup> Entendemos que essa é uma longa discussão em que entraria, inclusive, questões de políticas públicas, assunto do qual não nos ocuparemos.

Ainda assim, percebemos na prática pedagógica dessas profissionais: a introdução dos desenhos animados e a busca pelo uso adequado da tecnologia nesse processo, bem como o planejamento de atividades em procurando promover uma expressão mais criativa e participativa por parte das crianças por meio da valorização das produções das crianças e a inclusão de um planejamento preocupado com suas necessidades e interesses.

Por fim, a pesquisa revelou que a professora e a auxiliar de sala caminham em direção de uma Prática Pedagógica Educomunicativa, pois já apresentam 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. Todavia, ainda não colocam em sua prática pedagógica uma maior aproximação às brincadeiras das crianças, brincadeiras estas, que além de expressão da cultura infantil, se evidenciam como um lugar de mediação.

Ao final de tantas reflexões, percebe-se que novas problemáticas para futuras pesquisas parecem emergir: Como estariam os cursos de licenciatura em Pedagogia formando os/as futuros/as professores/as para atuar com a relação entre as mídias e as crianças? Como distinguir de modo mais aprofundado uma prática pedagógica educomunicativa das demais práticas de nossos professores, uma vez que não é suficiente utilizar-se de mídias para se ser educador? Que questões uma prática pedagógica educomunicativa traz para o planejamento da escola e para o seu Projeto Pedagógico?

Como pesquisadoras que somos não nos excluimos em momento algum de nossa condição de seres aprendentes e, tanto quanto o público que pretendemos sensibilizar para as questões já expostas nesta pesquisa, seguimos nos sensibilizando pelo movimento cíclico e sem fim que é a construção do conhecimento. Afinal, concordamos com Freire (1996, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”.

Por meio das compreensões e práticas da professora e da auxiliar de sala quanto aos desenhos animados e às demais referências midiáticas trazidas pelas crianças para o contexto educacional, a pesquisa revelou que a Educomunicação se

mostra compatível com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil, podendo as Práticas Pedagógicas Educomunicativas ser incluídas no (re) pensar o “que-fazer” pedagógico dos/as profissionais que trabalham com crianças pequenas em nossa contemporaneidade.

No entanto, estamos longe de um ponto final, encerra-se um ciclo de pesquisa, abrem-se outros e, assim, seguimos caminhando...

**REFERÊNCIAS**

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (Tradução de Dora Flaksman). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70, 2009.

BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias digitais**. (Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino). São Paulo: Edições Loyola: 2007.

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.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, Rosa. **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/zeroseis/article/view/8308/8077>> Acesso em jun./ 2012.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Revista Perspectiva**: Florianópolis, v. 25, nº 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. *In*: \_\_\_\_\_. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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.

BUARQUE, Chico. Sivuca. **João e Maria**. *In*: CD Perfil Chico Buarque. Universal Music, 1989.

CITELLI, Adilson Odaír. Entrevista com o Dr. Adilson Citelli. *In*: SARTORI, Ademilde Silveira; GIRALDI, Patricia Montanari; LIZ, Lucilene Lisboa de. **Revista Linhas**: Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 197 – 205, jul. / dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2409>> Acesso em mar./2012.

CITELLI, Adilson Odaír. 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.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: A linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac, 2000.

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.

CRAIDY, Carmen Maria. Educação Infantil e as novas definições da Legislação. *In*: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Siva. (Orgs.) **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Tradução de Álvaro de Moya. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **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, Adriana Hoffmann. **As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados.** Dissertação de Mestrado (Departamento de Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: Das Naturalidades às Transgressões.** *In:* 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. 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.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. *In*: FANTIN, Mônica. GIRARDELLO, Gilka (Orgs). **Liga, roda, clica**: Estudos em Mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Imaginação Infantil e as Histórias da TV**. 1ª Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil, 1999. Disponível em < < <http://www.nica.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/A-imaginacao-da-infantil-e-as-historias-da-tv.pdf> > Acesso em jun. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Desenho infantil**: questões e práticas polêmicas. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Infância e produção cultural. São Paulo: Papirus, 1998.

LUCENA JR., Alberto. **Arte da animação**: Técnica e estética através da história. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 6ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. *In:* CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNARIM, Iracema. **Refletindo sobre as brincadeiras, o imaginário midiático e a cultura de movimento das crianças.** *In:* I Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infância. Tendências e desafios contemporâneos. Juiz de Fora: 2008.

\_\_\_\_\_. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.** 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado**: A infância sob o olhar das crianças no interior da creche. Dissertação (Área de Concentração Educação Infantil). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

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: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. 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.

OSTETTO, Luciana E. 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.

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.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural (apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

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.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. *In*: **Revista Iberoamericana de Educación**. pp.61-74. Madri, Espanha: Jan./abr. 1999.

\_\_\_\_\_. 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 abr./ 2012.

RODRIGUES, Ronaldo de Oliveira. **Televisão e Infância**: um breve estudo de recepção entre crianças do meio urbano e rural em Breves-Marajó-Pará. *In*: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, Recife , 2011.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis como máquinas de ensinar.** *In:* 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2002.

SABAT, Ruth. **Infância e Gênero:** o que se aprende nos filmes infantis? *In:* 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2001.

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.2006.

\_\_\_\_\_. *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.

SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM e SOUZA, Solange. **Yugioh:** Um jogo de cartas, narrativas e identidades. *In:* 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2005.

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, 2006. Disponível em [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/SeminarioEducao\\_2006.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/SeminarioEducao_2006.pdf). Acesso em jan./2013.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em <[http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm\\_entrevista\\_a\\_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=4&label=Entrevistas&\\_nome\\_area=Entrevistas&v\\_id\\_conteudo=55285](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_a_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=4&label=Entrevistas&_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=55285)> Acesso em ago./2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. 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; 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](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf)> Acesso em jan./2012.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina; KAMERS, Nelito José. **Desenho Animado, Tv e YouTube: Reflexões Sobre Educomunicação e Linguagens**. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM, Recife, 2011. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0788-1.pdf>> Acesso em jul./2012.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola**: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Comunicação, m í d i a e consumo.

São Paulo. v o l . 7 n . 1 9 p. 3 3 - 4 8 j u l . 2010. Disponível em <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>> Acesso em jul./2012.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Inter-relações entre comunicação e educação**: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. *In*: UNIrevista. Vol. 1, nº3: jul./2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Maria Carolina da. **A Infância no currículo de filmes infantis de animação**: Poder, Governo e Subjetivação dos/as infantis. *In*: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2010.

SILVA, Juliana Pereira da. BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. KRAMER, Sônia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva: Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Salete. Therezinha de Almeida. Desenho animado e educação. *In*: CITELLI, Adilson (Org.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. **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.

VICENTE, Patrícia Maria Borges. **O Desenho Animado como sistema modelizante**. *In*: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM, Minas Gerais, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. (Tradução: Davi Grassi). 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – DESENHOS ANIMADOS REFERIDOS PELAS CRIANÇAS

### DESENHOS ANIMADOS<sup>91</sup>

Figura 2: Homem Aranha  
(*Spider Man*)<sup>92</sup>



Fonte:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazing\\_Spider-Man.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazing_Spider-Man.jpg)

#### **Personagens Principais:**

Peter Parker: a identidade secreta do Homem Aranha; Mary Jane Watson: é vizinha de Peter Parker, atriz e dançarina muito bonita e por quem Peter é apaixonado; J.J. Jameson: dono do jornal Clarim Diário, onde Peter Parker trabalhou como fotógrafo de si mesmo (sob a identidade do Homem Aranha); Tio Ben e Tia May: são tios e tutores do órfão Peter Parker; há ainda vários vilões e aliados que aparecem nos diversos episódios.

#### **Enredo Geral:**

Peter fica órfão e, ainda pequeno vai morar com seus tios e tutores em Queens, na cidade de Nova York. Embora tímido, Peter se torna um adolescente muito inteligente. Durante uma demonstração de equipamentos de manipulação de radiação, Peter é picado por uma aranha que havia sido exposta à radioatividade. O contato com o veneno desta aranha faz com que Peter sofra mutações genéticas, as

<sup>91</sup> 'Homem Aranha', 'Batman', 'Hulk' e 'Homem de Ferro', além de desenhos animados, são veiculados por outras mídias: Filmes, História em quadrinhos, Videogames etc., podendo apresentar variações em seus enredos e personagens.

<sup>92</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazing\\_Spider-Man.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amazing_Spider-Man.jpg)> Acesso em jan./2013.

	<p>quais lhe dão poderes. Num dado momento Peter vê seu tio Ben sendo assassinado e a partir daí começa a travar uma luta contra o crime.</p>
<p>Figura 3: Bakugan Guerreiros da Batalha<sup>93</sup></p>  <p>Fonte: <a href="http://blog.media-freaks.com/wp-content/uploads/2009/08/fun-games-for-kids12.jpg">http://blog.media-freaks.com/wp-content/uploads/2009/08/fun-games-for-kids12.jpg</a></p>	<p><b>Personagens Principais:</b>  <u>Dan</u>, <u>Shun</u>, <u>Runo</u>, <u>Marucho</u>, <u>Julie</u>, <u>Alice</u> e <u>Joe</u>: grupo de crianças que embora tenham uma rotina comum às outras crianças, formam o Bakugan – Guerreiros da Batalha.</p> <p><b>Enredo Geral:</b>  Seis mundos (terra, luz, treva, água, vento e fogo) compõem uma dimensão paralela do universo chamada Vestroia e cada um desses mundos possui um <i>Bakugan</i> o representando. O <i>Bakugan</i> Naga decide se tornar mais poderoso e resolve tomar posse de Vestroia, com isso há um desequilíbrio no universo. Sete crianças encontram cartas <i>Bakugan</i> e criam um grupo chamado <i>Bakugan Guerreiros da Batalha</i>. As cartas servem para abrir as dimensões onde ocorrem os duelos e também para atribuir habilidades especiais aos <i>Bakugans</i> (representados por pequenas bolas que, em contato com as cartas se abrem e liberam os <i>Bakugans</i>). Além de travar duelos entre os <i>Bakugans</i>, o grupo de crianças tenta ajudar a restaurar o equilíbrio do universo destruindo Naga.</p>

<sup>93</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bakugan:\\_Guerreiros\\_da\\_Batalha](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bakugan:_Guerreiros_da_Batalha) > Acesso em jan./2013.

Figura 4: Ben 10<sup>94</sup>

Fonte: <http://www.bitpop.com.br/zine/ben-10/imagens/ben-10.jpg>

### Personagens Principais:

Ben é o protagonista, um garoto de bom coração, mas um pouco atrapalhado; Gwen é a inteligente prima de Ben; Max é o avô herói de Ben que desaparece misteriosamente; Kevin era um rival de Ben, mas se une a ele e a Gwen em busca de Max.

### Enredo Geral:

Numa primeira versão *Ben* tem 10 anos de idade e encontra relógio dentro de uma cápsula alienígena. O relógio, chamado *Omnitrix* gruda no pulso de Ben logo que ele abre a cápsula. O *Omnitrix* possui DNA de dez espécies de heróis alienígenas, cada qual com suas características e poderes próprios. Com o relógio, Ben pode se transformar em qualquer um dos alienígenas, ganhando seus poderes e, assim, pode lutar contra os alienígenas do mal. Na segunda versão, (*Ben 10 Força Alienígena*), Ben está com 15 anos de idade e, assim, como na versão anterior usa o *Omnitrix* para salvar o planeta das forças do mal.

<sup>94</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ben\\_10](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ben_10)> Acesso em jan./2013.

Figura 5: Max Steel<sup>95</sup>

Fonte:

<http://www.sbtpedia.com.br/2011/09/sabado-animado-exibe-inedito-max-steel.html>

### Personagens Principais:

Max Steel: é o personagem principal, um agente secreto inteligente e atlético que trabalha numa organização desenvolvedora de novas tecnologias chamada N-Tek; Berto, Kat e Cytro são amigos de Max Steel; Toxzon, Bio-Con, Extroyer são os principais vilões.

### Enredo Geral:

Max Steel recebe uma carga de energia transfásica que o faz sofrer uma mutação genética. Com isso, embora mantenha uma condição humana ele ganha força surpreendente e, utilizando acessórios tecnológicos em seu pulso esquerdo, tem a capacidade de controlar armas, veículos e qualquer outra máquina utilizada com fins maléficos. Max Steel conta ainda com a ajuda dos amigos Berto, Kat e Cytro na luta para deter o mal.

<sup>95</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < <http://www.magazineluiza.com.br/Portaldalu/verConteudo.asp?id=193> e <http://www.sitedejogosonline.com/personagem/max-steel.html>> Acesso em jan./2013.

Figura 6: Batman<sup>96</sup>

Fonte:

<http://www.baixeturbo.org/2010/01/batman-a-serie-animada/>

### Personagens Principais:

**Bruce Wayne:** identidade secreta do Batman, rico empresário e filantropo; **Alfred Pennyworth:** é o mordomo e grande aliado de Batman; **Robin:** conhecido como menino prodígio, é o parceiro de Batman; **Comissário Gordon:** aliado de Batman na luta contra o crime; **Batgirl:** bibliotecária que se torna auxiliar de Batman e Robin; **Lucius Fox:** responsável pelas Empresas Wayne; **Mulher-Gato:** ladra que tem um romance com Batman e acaba o ajudando em várias situações; há ainda vários vilões como, por exemplo: **Coringa**, **Pinguim**, **Charada** e a própria Mulher-Gato.

### Enredo Geral:

Quando criança, Bruce Wayne vê seus pais serem assassinados e desenvolve uma aversão a arma de fogo. Após a morte dos pais, ele viaja pelo mundo e aprende várias técnicas de luta e combate, buscando a perfeição física e intelectual. Bruce Wayne não possui poderes sobre-humanos, por isso ele cria um uniforme inspirado nos morcegos (dos quais tinha medo quando criança) e apetrechos tecnológicos para lutar contra o crime em Gotham City.

<sup>96</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Batman>> Acesso em jan./2013.

Figura 7: Branca de Neve e os sete anões<sup>97</sup>



Fonte:[http://fotos.fot.br/page\\_img/18115/branca\\_de\\_neve\\_e\\_os\\_anoes\\_na\\_mesa](http://fotos.fot.br/page_img/18115/branca_de_neve_e_os_anoes_na_mesa)

### **Personagens Principais:**

Branca de Neve: linda princesa e personagem principal; Rainha Má: madrasta da Branca de Neve; Sete anões: amigos da Branca de Neve.

### **Enredo Geral:**

Conta a história de uma rainha que sonhava ter uma filha de pele branca como a neve, cabelos negros como o ébano e lábios vermelhos como o sangue. O sonho se realiza, mas após o nascimento de sua filha a rainha morre. O rei batiza a menina como Branca de Neve e casa-se novamente. A nova rainha é uma mulher arrogante e muito vaidosa que tem um espelho mágico onde costumava perguntar quem era a mais bela do mundo. A rainha fica tomada de inveja quando o espelho responde que a mais bela era Branca de Neve. A rainha manda um caçador matá-la, mas ele desiste e Branca de Neve se refugia na casa de sete anões. A rainha descobre, dá uma maçã enfeitiçada para Branca de Neve, que adormece e é acordada pelo beijo de um príncipe.

<sup>97</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Branca\\_de\\_Neve](http://pt.wikipedia.org/wiki/Branca_de_Neve) > Acesso em jan./2013.

Figura 8: Como treinar o seu dragão<sup>98</sup>



Fonte: <http://cineinblog.atarde.uol.com.br/?p=2750>

### **Personagens Principais:**

**Soluço:** é o personagem principal, filho inteligente de um musculoso chefe viking; **Stoico:** é o pai de Soluço; **Astrid:** é a menina por quem Soluço se encanta, ela é a personificação do jeito viking de ser; **Bocão:** treinador dos novos vikings; **Banguela:** é o Dragão conhecido como Fúria da Noite.

### **Enredo Geral:**

Com suas observações sofisticadas e seu senso de humor sagaz, Soluço não se encaixa no jeito de ser viking. Seu pai Stoico não consegue entender o filho e Soluço decide se tornar um guerreiro viking do seu jeito. Às escondidas, Soluço acaba se tornando amigo de um dragão temido pela aldeia dos vikings: durante o dia ele e seus amigos enfrentam dragões no campo de treinamento e a noite, vai cuidar de Banguela, que está ferido. Essa amizade, que começa proibida, acaba pondo um fim nas batalhas entre os vikings e os dragões.

---

<sup>98</sup>As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < <http://www.animatoons.com.br/how-to-train-your-dragon/os-personagens-de-como-treinar-o-seu-dragao/>> Acesso em jan./2013.

Figura 9: Homem de Ferro(*Iron Man*)<sup>99</sup>



Fonte:

<http://personagensdedesenhos.blogspot.com.br/2012/03/homem-de-ferro.html>

### **Personagens Principais:**

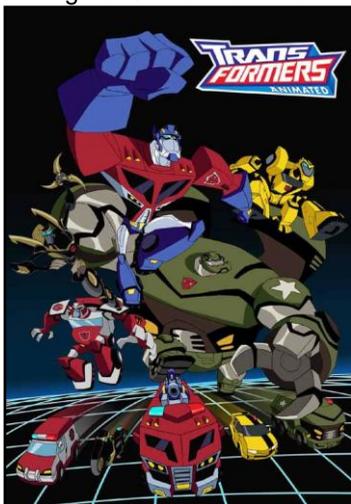
Tony Stark: é a identidade secreta do Homem de Ferro, é um empresário bilionário e cientista; 'Pepper' Potts: na versão de desenho animado ela aparece como uma adolescente cheia de vida e de humor sarcástico, no filme ela é assistente de Stark, com quem tem um romance.

### **Enredo Geral:**

Ainda muito jovem Tony Stark perde seu pai num acidente e herda seus empreendimentos e fortuna bilionária. Tempos depois Tony acaba se ferindo gravemente com uma bomba que deixa estilhaços em seu coração. Ele só sobrevive graças a um reator que é acoplado a sua armadura, que é constantemente aperfeiçoada por ele mesmo. Com a tecnologia e a armadura o mantendo vivo, Tony passa a atuar contra os inimigos dos Estados Unidos.

<sup>99</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Homem\\_de\\_Ferro/](http://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_de_Ferro/)> e <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Iron\\_Man\\_-\\_O\\_Homem\\_de\\_Ferro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Iron_Man_-_O_Homem_de_Ferro)> Acesso em jan./2013.

Figura10: Transformers<sup>100</sup>



Fonte:

<http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2010/05/transformers-nova-animacao-estreia-em.html>

### **Personagens Principais:**

Entre os robôs Autobots, destacam-se: Optimus Prime e Bubblebee; entre os Deceptcons, destacam-se: Megatron e Starscream.

### **Enredo Geral:**

Os Transformers são robôs que vêm do planeta Cybertron. Eles se dividem entre dois grupos: o dos heróis Autobots, cujo líder é Optimus Prime; e o dos vilões Decepticons, liderados por Megatron. Os robôs têm a capacidade de transformar seus corpos em veículos e outros dispositivos. Com o fim dos recursos de energia de seu planeta, os Descepticons querem capturar os recursos de energia da Terra, mas os Autobots defendem a humanidade.

<sup>100</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <<http://desenhosanimadospt.blogspot.com.br/2009/05/transformers.html>> e<[http://hqmaniacs.uol.com.br/principal.asp?acao=materias&cod\\_materia=465](http://hqmaniacs.uol.com.br/principal.asp?acao=materias&cod_materia=465)> Acesso em jan./2013.

Figura 11: Monster High<sup>101</sup>

Fonte:

<http://monsterhighmania.blogspot.com.br/2011/01/desenho-da-monster-high-na-sbt.html>

### **Personagens Principais:**

Draculaura: filha do Conde Drácula;  
Frankie Stein: filha do Frankstein;  
Clawdeen Wolf: é filha do Lobisomem;  
Lagoona Blue: filha do Monstro do Mar;  
Cleo de Nile: filha da Múmia;  
Deuce Gorgon: o filho da Medusa.

### **Enredo Geral:**

Conta histórias, aventuras e problemas vividos por qualquer adolescente comum, o diferencial neste caso é que esses adolescentes são filhas e filhos de monstros, seres mitológicos e outras famosas personalidades. As diversas situações vividas pelos adolescentes se passam na escola Monster High.

<sup>101</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <<http://loucaaspormonsterhigh.blogspot.com.br/2012/02/historia-da-monster-high.html>> Acesso em jan./2013.

Figura12: Turma da Mônica: Uma aventura no Tempo<sup>102</sup>



Fonte:

[http://www.planetatela.com.br/new.php?new\\_id=53](http://www.planetatela.com.br/new.php?new_id=53)

### **Personagens Principais:**

**Mônica:** menina de personalidade forte e decidida, dá 'coelhadas' nos meninos que aprontam com ela; **Cebolinha:** menino que tem apenas cinco fios de cabelo, troca a letra 'r' pelo 'l' quando fala e está sempre criando planos infalíveis para pegar o coelhinho da Mônica; **Magali:** é uma menina comilona, mas muito elegante; **Cascão:** menino que não gosta de água; **Franjinha:** é um menino inteligente e curioso que vive fazendo pesquisas e invenções.

### **Enredo Geral:**

Cebolinha e Cascão se reúnem para mais um plano infalível para pegar Sansão (o coelhinho de pelúcia da Mônica). Mônica e Magali descobrem o plano e saem correndo atrás dos dois meninos, que se escondem no laboratório de Franjinha. As meninas entram no laboratório, descobrem Cascão e Cebolinha e Mônica atira Sansão na direção deles, mas o coelhinho atinge a máquina do tempo que Franjinha havia construído. Com isso, os quatro elementos (fogo, terra, água e ar) que Franjinha estava reunindo para gerar um quinto elemento (chave para viagem no tempo) se perdem pelo tempo. Os elementos perdidos farão com que o tempo passe cada

<sup>102</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Uma\\_Aventura\\_no\\_Tempo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Uma_Aventura_no_Tempo)> e <<http://www.monica.com.br/personag/turma/monica.htm>> Acesso em jan./2013.

	<p>vez mais devagar, até ser congelado. É preciso agir rápido: Franjinha manda Cascão, Cebolinha, Mônica e Magali numa viagem no tempo em busca dos quatro elementos.</p>
<p>Figura 13: Moranguinho<sup>103</sup></p>  <p>Fonte: <a href="http://grafite07.blogspot.com.br/2009/10/moranguinho-e-uma-garotinha-linda-que.html">http://grafite07.blogspot.com.br/2009/10/moranguinho-e-uma-garotinha-linda-que.html</a></p>	<p><b>Personagens Principais:</b>  <u>Moranguinho</u>: protagonista, a menina está sempre disposta a ajudar; <u>Laranjinha</u>: menina cuidadosa e amável; <u>Biscoitinho</u>: criativa e ótima cozinheira; <u>Uvinha</u>: é uma generosa confeitadeira de humor oscilante; <u>Limãozinho</u>: skatista corajoso, sempre disposto a se aventurar com as amigas.  <b>Enredo Geral:</b>  Moranguinho e seus amigos moram e vivem suas aventuras numa terra mágica chamada Morangolândia. Os habitantes dessa terra mágica tem nome de doces e frutas. Suas casas tem formato de tortas e os rios são feitos de chocolate. Com seu jeito delicado de ser, Moranguinho mostra que, com perseverança, alegria e amigos, as coisas sempre podem melhorar na vida.</p>

<sup>103</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < <http://blogmaniadegibi.com/2012/07/conheca-a-moranguinho-personagem-de-muriel-fahrion/>> e < <http://www.shoppinglivros.com.br/moranguinho-colec-o-as-melhores-historias/moranguinho-colec-o-as-melhores-historias.html>> Acesso em jan./2013.

Figura 14: O Pequeno Príncipe<sup>104</sup>



Fonte:

<http://blog.opovo.com.br/imaes/o-pequeno-principe-de-novo-na-tv/>

### **Personagens Principais:**

**Pequeno Príncipe:** Morador de um pequeno planeta chamado Asteroide B612, o Pequeno Príncipe tem como companhia uma rosa, que lhe é muito especial e três vulcões, um deles extinto; **Aviador:** um homem que fora desencorajado ainda criança a seguir o caminho que queria; **Raposa:** personagem que ensina o Príncipe sobre as pessoas e sobre amar de forma única.

### **Enredo Geral:**

O príncipezinho resolve viajar pelos outros planetas em busca de respostas. Ele visita sete planetas: o do rei, que vivia solitário e que queria governar tudo; o do vaidoso, que não conseguia satisfazer sua vaidade; o do beberrão, que bebia para esquecer que estava bebendo; o do homem de negócios, que se achava dono das estrelas do céu; o do acendedor de lâmpioes e sua tarefa infinita de acender e apagar para fazer o dia e a noite; o do geógrafo, que desenhava os lugares do mundo com base no relato de exploradores, que não existiam; por fim, o príncipe chega ao planeta Terra e encontra vários personagens, até encontrar a raposa, com quem constrói uma bela amizade. Sua passagem na Terra se encerra com um encontro

<sup>104</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < <http://fascinanteliteratura.blogspot.com.br/2010/12/o-pequeno-principe-classico-da.html>> Acesso em jan./2013.

	<p>com um avião que precisou fazer um pouso forçado no deserto do Saara. Com ele, o avião faz uma viagem filosófica e poética sobre os vários planetas visitados pelo príncipezinho e as personalidades limitadas de seus habitantes.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura15: Avatar: A lenda de Aang<sup>105</sup>



Fonte:

<http://blognerdsa.blogspot.com.br/2012/06/dica-de-anime-avatarelenda-de-aang.html>

### **Personagens Principais:**

**Aang:** avatar capaz de dominar os quatro elementos (água, fogo, terra, ar); **Katara:** amiga de Aang, ela é mestre na dobra da água; **Sokka:** irmão mais velho de Katara e amigo de Aang; **Toph:** é uma menina cega que é ótima dobradora de terra; **Príncipe Zuko:** jovem que vive tentando capturar o avatar para ser aceito pelo pai na Nação do Fogo; **Iroh:** tio de Zuko, tem o sobrinho como se fosse um filho e é um apreciador de chás.

### **Enredo Geral:**

Num mundo fictício em que as artes marciais se misturam à cultura asiática (especialmente a japonesa e a chinesa) e à magia e mitologia chinesa, ocorrem as aventuras de Aang, atual sucessor de uma longa linhagem de avatares. Esse mundo se divide em quatro nações: os Nômades do Ar, a Tribo da Água, a Nação do Fogo e o Reino da Terra. Em cada uma dessas nações há habitantes chamados 'dobradores', capazes de combinar diferentes artes marciais e dominar os elementos que representam. Junto com seus amigos Aang, que é o único capaz de 'dobrar' os quatro elementos, luta contra a Nação do Fogo, cuja sede é dominar o mundo.

<sup>105</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar:\\_The\\_Last\\_Airbender](http://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar:_The_Last_Airbender)> Acesso em jan./2013.

Figura16: Hulk<sup>106</sup>

Fonte:<http://brnzeartes.blogspot.com.br/2011/07/imagens-do-incrivel-hulk.html>

### **Personagens Principais:**

Dr. Robert Bruce Banner: é um cientista, gênio em física nuclear que foi atingido por raios gama, que o transformam em Hulk; Betty: namorada de Bruce; General Ross: pai de Betty Rick Jones: amigo de Hulk.

### **Enredo Geral:**

Bruce Banner desenvolvia uma bomba de raios gama e acaba sendo atingido acidentalmente por ela. Os efeitos dos raios gama fazem com que ele se transforme cada vez que perde o controle de suas emoções, principalmente, quando se trata da raiva. Hulk é um herói inteligente e de força ilimitada, mas que tem grande dificuldade em controlar suas emoções. Sob o comando do General Ross, Hulké perseguido pelos militares, mas conta com a ajuda da namorada Betty e do amigo Rick.

<sup>106</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <<http://www.culturamix.com/cultura/historia/o-incrivel-hulk>> e <http://desenhosanimadospt.blogspot.com.br/2011/02/o-incrivel-hulk.html> Acesso em jan./2013

Figura17: Valente<sup>107</sup>

Fonte: <http://www.leiaja.com/cultura/2012/valente-e-lider-de-bilheteria-no-brasil>

### Personagens Principais:

Merida: é a Valente, uma princesa que foge dos padrões convencionais; Rei Fergus: pai de Merida; Rainha Elinor: mãe de Merida.

### Enredo Geral:

Merida é uma excelente arqueira, de personalidade muito determinada. Ela questiona a tradição e os costumes do reino, se recusando a ficar dentro do castelo aprendendo apenas as tarefas tidas como femininas. Merida se sente pressionada a escolher um dos pretendentes arranjados por seus pais. Decidida a lutar por sua liberdade, ela pede ajuda a uma feiticeira, que lhe concede um feitiço cujo resultado inesperado é a transformação de sua mãe em urso. Quase ocorre uma tragédia, pois o urso é caçado por todos do reino, mas o feitiço é quebrado. Depois de tanta confusão, Merida e seus pais acabam se entendendo e aceitando suas diferenças.

<sup>107</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em < <http://www.guiadasemana.com.br/cinema/filmes/sinopse/valente>> Acesso em jan./2013.

Figura18: Mogli, o menino lobo  
(*The Jungle Book*)<sup>108</sup>



Fonte:

<http://www.disneypedia.com.br/wiki/mogli-o-menino-lobo/attachment/mogli14/>

### **Personagens Principais:**

Mogli: menino criado pelos lobos; Balu: um amável urso; Baguera: sábia pantera; Shere Kan: tigre vilão.

### **Enredo Geral:**

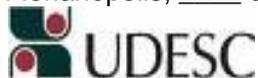
Mogli é um menino criado com lobos numa selva. Ele é motivado por Baguera a voltar para a civilização. Mogli começa uma jornada cheia de aventuras e, no caminho, encontra o urso Balu e sua filosofia de “Só o necessário”. Os amigos também encontram um temível tigre chamado Shere Kan.

Fonte: Kamila Regina de Souza (2012)

<sup>108</sup> As informações sobre o enredo e personagens foram obtidas em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/The\\_Jungle\\_Book](http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Jungle_Book)> e <<http://www.disneypedia.com.br/wiki/mogli-o-menino-lobo/>> Acesso em jan./2013.

**APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.



Senhora coordenadora,

Eu, Kamila Regina de Souza, sou pedagoga e aluna regular do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Estou desenvolvendo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori, uma pesquisa sobre as práticas educacionais dos/as professores/as envolvendo os desenhos animados inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Esse interesse pela relação das crianças com os desenhos animados vem me acompanhando desde a época em que cursei Pedagogia e o mestrado está me possibilitando ampliar a compreensão das questões que envolvem os desenhos animados e as crianças no contexto educacional.

A intenção da pesquisa é ampliar a minha compreensão e, igualmente, a compreensão das professoras e comunidade escolar, familiares e demais interessados nas formas de interação das crianças com os desenhos animados, por meio de reflexões sobre as possíveis contribuições da educação na elaboração de práticas pedagógicas para a Educação Infantil que considerem o universo midiático e tecnológico vivido pelas crianças, o que chamaremos no trabalho de práticas educacionais.

Minha orientadora e eu nos colocamos à vossa disposição para quaisquer esclarecimentos e asseguramos que, ao final da pesquisa, uma cópia da dissertação com os todos os resultados será disponibilizada aos senhores. Contamos com vossa compreensão e contribuição para que esta pesquisa seja realizada.

Atenciosamente, Kamila Regina de Souza.

## APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.



Senhores pais ou responsáveis:

Eu, Kamila Regina de Souza, aluna regular do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC estou desenvolvendo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori, uma pesquisa sobre as práticas educacionais dos/as professores/as envolvendo os desenhos animados inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Venho através desta, solicitar sua autorização para utilizar imagens fotográficas e fílmicas, falas e desenhos de seu filho (a) para a pesquisa. Afirmando que este material será utilizado somente com a finalidade de estudos e divulgação científica e os nomes não serão revelados. Ao término da pesquisa, a instituição receberá cópia do material produzido, ficando assim disponível ao acesso dos senhores e dos professores.

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, através desta autorizo a utilização de imagens, falas e desenhos de meu filho (a) \_\_\_\_\_ para os fins acima descritos.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura: -

---

**APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA E AUXILIAR DE SALA**

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.



Senhora professora:

Eu, Kamila Regina de Souza, aluna regular do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC estou desenvolvendo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori, uma pesquisa sobre as práticas educacionais dos/as professores/as envolvendo os desenhos animados inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Venho através desta, solicitar sua autorização para utilizar suas falas na entrevista para a pesquisa. A entrevista será gravada e transcrita com o cuidado para manter a fidedignidade de suas falas. Afirmando que este material será utilizado somente com a finalidade de estudos e divulgação científica e os nomes não serão revelados. Ao término da pesquisa, a instituição receberá cópia do material produzido, ficando assim disponível ao acesso dos senhores e dos professores.

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, através desta autorizo a utilização da transcrição de minhas falas na entrevista para os fins acima descritos.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

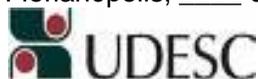
Assinatura: -

---

---

Senhora auxiliar de sala:

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.



Senhora auxiliar de sala:

Eu, Kamila Regina de Souza, aluna regular do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC estou desenvolvendo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori, uma pesquisa sobre as práticas educomunicativas dos/as professore/as envolvendo os desenhos animados inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Venho através desta, solicitar sua autorização para utilizar suas falas na entrevista para a pesquisa. A entrevista será gravada e transcrita com o cuidado para manter a fidedignidade de suas falas. Afirmo que este material será utilizado somente com a finalidade de estudos e divulgação científica e os nomes não serão revelados. Ao término da pesquisa, a instituição receberá cópia do material produzido, ficando assim disponível ao acesso dos senhores e dos professores.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, através desta autorizo a utilização da transcrição de minhas falas na entrevista para os fins acima descritos.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura: -

---

## **APÊNDICE E – ENTREVISTA COM A PROFESSORA E AUXILIAR DE SALA**

### **BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO**

- Qual a sua formação?
- Você trabalha há quanto tempo nesta instituição?
- Quanto tempo faz que você está trabalhando com este grupo de crianças?

### **BLOCO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

- **Como é o processo de planejamento de sua prática pedagógica?**
- Que elementos você costuma considerar ao elaborar suas propostas pedagógicas?
- Tem algum elemento/tema que você considera difícil incluir/trabalhar em suas propostas pedagógicas? Qual? Por quê?

### **BLOCO 3 - BRINCADEIRAS**

- **Como você vê a relação das brincadeiras das crianças com o desenvolvimento e aprendizado delas?**
- **Os momentos de brincadeira são registrados?**
- Há momentos reservados para brincadeira na rotina da instituição?
- Se sim, você já observou as crianças brincando fora destes momentos? Em que situação?
- Você ou a professora auxiliar costumam brincar com as crianças?
- As crianças do grupo costumam brincar com crianças de outros grupos, gêneros e idades? Se sim, do que eles brincam?

### **BLOCO 4 - DESENHOS ANIMADOS**

- **Você já observou alguma brincadeira das crianças envolvendo elementos de desenhos animados? Como elas brincavam? Meninos e meninas brincavam juntos?**

- **Como você lida com os desenhos animados e outros elementos midiáticos inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil?**
- As crianças costumam trazer brinquedos e/ou acessórios de personagens de desenho animado? Quais? O que acontece quando elas trazem?
- As crianças costumam falar sobre os desenhos animados com você? O que elas falam?
- Você inclui costuma exibir desenhos animados para as crianças? Como faz isso? Como as crianças reagem?

#### FINALIZAÇÃO

- Gostaria de falar ao mais sobre sua prática pedagógica ou outro assunto?

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS**

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.



Eu, Kamila Regina de Souza, aluna regular do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC estou desenvolvendo, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori, uma pesquisa sobre as práticas educacionais dos/as professores/as envolvendo os desenhos animados inseridos pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Venho através desta, solicitar sua participação, respondendo ao questionário abaixo. Afirmando que este material será utilizado somente com a finalidade de estudos e divulgação científica e os nomes não serão divulgados. Ao término da pesquisa, a instituição receberá cópia do material produzido, ficando assim disponível ao acesso dos senhores e dos professores.

**QUESTIONÁRIO**

1. Qual o nome e a idade da criança?

---

2. Qual o seu grau de parentesco com a criança? Quantos anos você tem?

---

3. Vocês moram em:

( ) casa

( ) apartamento

4. Em que bairro vocês moram?

---

6. O bairro onde vocês moram é mais:

( ) residencial

( ) comercial

7. Em que local a criança costuma brincar quando não está na instituição educacional?

---

---

---

8. Em que locais da casa a criança brinca?

---

---

9. Enquanto a criança brinca a TV está ligada?

( ) sim

( ) não

10. A criança costuma brincar mais:

( ) sozinha

( ) acompanhada. Por quem? \_\_\_\_\_

11. Você ou algum outro adulto brinca com ela? Quem? De quê mais costumam brincar? \_\_\_\_\_

---

---

12. Quais os brinquedos de que ela mais gosta de brincar?

---

---

---

13. Quando está em casa ela costuma assistir TV? Em que horários?

---

---

---

14 A criança assiste TV:

( ) sozinha

( ) acompanhada. Por

quem? \_\_\_\_\_

15 Qual o programa de TV favorito da criança?

( ) Desenho animado

( ) esportes

( ) filmes

( ) outro.

Qual? \_\_\_\_\_

16 Em que emissora (s) passa (m) este (s) programa (s)?

---

---

17 Quais os desenhos animados preferidos pela criança?

Em que emissora passam esses

desenhos? \_\_\_\_\_

---

---

18 Enquanto a criança assiste desenhos animados ela costuma falar sobre o que está assistindo?

( ) não

( ) sim. Com quem?

---

19 Você já presenciou a criança brincando de ser algum personagem de desenho animado? Como e com quem ela brincava?

---

---

20 A criança costuma pedir que você compre produtos com os personagens de desenhos animados?

( ) não

( ) sim. Quais personagens?

---

---

---

21 A criança costuma assistir desenho animado pela Internet?

( ) não

( ) sim

Em que local ela usa Internet?

( ) em casa

( ) na instituição educacional

( ) Outro. Onde? \_\_\_\_\_

22 Vocês costumam assistir DVD/BD em casa? Qual é o DVD/BD favorito da criança?

---

---

---

23 Você tem TV a cabo? Se sim, qual o programa favorito da criança na TV a cabo? Em que canal passa o programa?

---

---

---

24 Você costuma levar a criança ao cinema?

( ) sim. Com que frequência?

---

( ) não

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Momento em que apareceu o elemento do desenho animado:
- Que linguagens estão sendo utilizadas?
- Descrição da situação em que o desenho animado apareceu:
- As crianças estão utilizando brinquedos ou outros suportes nesta situação?
- Que aspectos estão sendo evidenciados nesta situação?
  - ( ) questões de gênero
  - ( ) luta do bem contra o mal
  - ( ) consumo
  - ( ) violência
  - (...) outros \_\_\_\_\_
- Quem está envolvido na situação? De que forma?
- A professora e/ou auxiliar estão envolvidas na situação?
- Como a professora e/ou auxiliar de sala reagiram diante da situação?

### Possibilidades de diálogo com as crianças:

Nome da/a criança/s:

---

Momento do diálogo:

---

- Do que você está brincando?
- Como é que se brinca disso?
- Do que você mais gosta de brincar?
- O que você faz quando está em casa?
- O que mais gosta de fazer quando está em casa?
- Você assiste televisão em casa? Além da sua casa tem mais algum lugar em que você assiste televisão?
- Quais programas que você gosta de assistir?
- Alguém assiste televisão com você? Quem?
- Você assiste desenho animado? Quais os seus preferidos?
- O que você mais gosta nos desenhos animados? Por quê?