



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**A INFÂNCIA ENTRE IMAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS
DE FILMES E DESENHOS ANIMADOS**

RENATA LOPES MACHADO

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A INFÂNCIA ENTRE IMAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS DE FILMES
E DESENHOS ANIMADOS**

RENATA LOPES MACHADO

Sob a Orientação do Professor
Dr. Aristóteles de Paula Berino

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Educação.**

Linha de Pesquisa: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu, RJ
Julho de 2014.

371.33523

M149i Machado, Renata Lopes, 1986-

T A infância entre imagens no cotidiano escolar :
narrativas de filmes e desenhos animados / Renata
Lopes Machado. - 2014.
92 f.: il.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia f. 83-87.

1. Cinema na educação - Teses. 2. Desenho animado
e crianças - Teses. 3. Ensino audiovisual - Teses.
4. Prática de ensino - Teses. I. Berino, Aristóteles
de Paula, 1965-. I. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

RENATA LOPES MACHADO

**A INFÂNCIA ENTRE IMAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS DE
FILMES E DESENHOS ANIMADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 16/07/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino (Orientador)
UFRRJ

Prof. Dr. Anelise Monteiro do Nascimento
UFRRJ

Prof. Dr. Adriana Hoffmann Fernandes
UNIRIO

Seropédica (RJ)
Julho/2014

*Aos meus pais,
João Batista e Joelma, e a Michel,
por estarem ao meu lado nesta conquista. Minha sincera gratidão!*

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

A Deus, que se revela a mim como um Deus de aliança, um Deus de promessas, abençoando com incontáveis bênçãos, dentre estas a vida, que se deu através do meu nascimento e do renascimento após o acidente. Obrigada Senhor pela oportunidade de estar neste mundo rendendo graças a Ti.

Aos meus pais pelo amor e carinho dedicados a mim, por estarem sempre presentes na minha vida, me incentivando a caminhar com alegria e esperança, a lutar pelos meus objetivos com determinação e coragem, e a seguir sempre valorizando o próximo.

A Michel, que com dedicação e amor esteve ao meu lado na elaboração desta dissertação, me incentivando e fazendo com que eu percebesse que posso ir além.

Às minhas tias, tios e avó que desde meu nascimento dedicam a mim gestos de amor e amizade.

Aos meus amigos Jorge e Maria do Carmo, agradeço pela linda amizade que dedicam a mim, é sem dúvida um presente tê-los em minha vida.

À minha irmã de coração Carla, que dialogou comigo sobre a pesquisa, lendo e relendo por várias vezes o texto, me ajudando a transformar em palavras as riquezas encontradas no campo. Nutro por você um especial carinho!

Ao meu orientador Aristóteles Berino, por me revelar que a vida acadêmica deve ter bases construídas na amizade, na parceria e na confiança. Sou grata a ele, por confiar e acreditar no meu potencial.

Aos professores que lecionaram na turma de mestrado 2012, pelo trabalho por todos os ensinamentos e debates enriquecedores que tivemos.

Aos professores Flávia Motta e Carlos Roberto de Carvalho que me apresentaram as contribuições de Bakhtin para compreender melhor a concepção filosófica das linguagens, os artistas que somos e os cenários sociais em que estamos presentes.

Aos amigos do Colégio Marista São José, pelas trocas inesgotáveis e a oportunidade de vivenciar um projeto de educação tão rico e dinâmico.

Agradeço as crianças pelas vivências tão especiais que compartilhamos em nosso cotidiano escolar. Aprendi muito com elas sobre desenhos e cinema.

Agradeço às professoras Adriana Fernandes e Stela Guedes, pelas considerações na qualificação, que enriqueceram muito a pesquisa.

Agradeço à professora Adriana Fernandes e Anelise do Nascimento que, com carinho e atenção aceitaram nosso convite para comporem a banca da defesa.

À minha amada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e ao Instituto Multidisciplinar, nestes oito anos de Rural posso afirmar que muitas foram as aprendizagens que hoje fazem de mim, um ser humano mais feliz. É com sentimento de felicidade que tive a oportunidade de cursar além da graduação em pedagogia, o mestrado nesta Universidade.

Renata Lopes Machado

RESUMO

MACHADO, Renata Lopes; **“A infância entre imagens no cotidiano escolar: narrativas de filmes e desenhos animados”**. 2014. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica, RJ. 2014.

Partindo do reconhecimento das crianças como atores sociais e considerando o cotidiano escolar como mediador das relações e formador da subjetividade humana, esta pesquisa, foi elaborada a partir de diálogos com crianças de uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro. O foco do estudo esteve voltado para perceber como as infâncias compreendem os produtos audiovisuais, especificamente os desenhos transmitidos na televisão e os filmes exibidos no cinema quando estão inseridos no cotidiano escolar. Ao perceber as redes de significados que envolvem o espaço educativo, fica evidente que é necessário que haja a percepção das demandas das infâncias no contexto educativo. As imagens e personagens dos desenhos e filmes de animação estão nas salas de aula, presentes nas narrativas das crianças. No decorrer da pesquisa, os dados apontaram que os gostos e as demandas das crianças interferiram nas escolhas dos filmes a serem assistidos por elas, muitos diziam: *“Não gostamos mais de desenhos, já somos grandes!”*. Assim como, a escolha do espaço de exibição dos filmes interferiu na aceitação das crianças, onde assistir filme na televisão foi considerado por elas como algo *“chato”*. Cabe ressaltar que, em todo momento na pesquisa, estamos solidários à discussão a favor do reconhecimento das infâncias, pois elas possuem muito a nos dizer tanto sobre desenhos, quanto a respeito do próprio cinema. É necessário que nós, educadores tenhamos o compromisso da *“pedagogia da criação”* que por si só contribui com prática docente.

Palavras-Chave: Cotidiano Escolar, Infâncias, Desenho e Cinema.

ABSTRACT

MACHADO, Renata Lopes; **“The images of childhood in school life: narratives of movies and cartoons”**. 2014. 92 p. Dissertation (Master Education Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Recognizing children as social actors and considering the school routine as a mediator of the relationship of human subjectivity and trainer, this dissertation was developed from dialogues with children from a private school in the city of Rio de Janeiro. The focus of the study was aimed to understand how childhoods comprise drawings and animated films in the school context. Upon realizing the networks of meanings that surround the school routine, it is evident that there must be a perceived demands of childhoods in an educational context. The images and characters from cartoons and animated films are in classrooms, present in the narratives of children. During the research, the data indicated that the tastes and demands of children interfered with choices of movies to be watched many said they, "We do not like most of us have great designs". Just as the choice of display space movies interfered acceptance of children, where to watch movie on television was regarded by them as something "boring". Note that, at any moment in the research, we are sympathetic to the discussion in favor of recognition of childhood as they have much to tell us as much about drawings, as about cinema itself. That educators in schools can act as the commitment of the "pedagogy of creation" that alone revolutionizes teaching practice.

Keywords: Everyday School, Childhoods, Design and Film.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Representação da televisão construída pelos alunos.....	11
Imagem 2 – Representação das personagens do desenho animado organizado pelos alunos..	12
Imagem 3 – Livro ilustrado dos Gogo's da Turma da Mônica.....	13
Imagem 4 – Foto da primeira escola de “Jardim de Infância do Brasil”.....	22
Imagem 5 – Sede do Colégio Marista São José.....	39
Imagem 6 – Cenas do filme: Meu Malvado Favorito.....	50
Imagem 7 – Cenas do filme: Meu Malvado Favorito.....	51
Imagem 8 – Cenas do filme: Meu Malvado Favorito.....	54
Imagem 9 – Cenas do filme: Meu Malvado Favorito.....	54
Imagem 10 – Exibição do filme: O Menino Maluquinho.....	57
Imagem 11 – Exibição do filme: O Menino Maluquinho.....	57
Imagem 12: Cena do filme do Menino Maluquinho.....	62
Imagem 13: Momento da roda de conversa.....	62

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	10
PARTE I - INFÂNCIAS	18
1.1. A Concepção de Infância Sob o Enfoque Histórico.....	19
1.2. Contribuições dos Estudos Culturais.....	26
1.3. Reflexões sobre os caminhos percorridos.....	31
PARTE II - NARRATIVAS	34
2.1. Bakhtin e suas contribuições teóricas na pesquisa	35
2.2. Os sujeitos e a escolha do campo na pesquisa qualitativa.....	38
2.3. Os procedimentos adotados	41
2.4. As narrativas das crianças	48
PARTE III - IMAGENS	65
3.1. Educação e mídias: quando nasce a aproximação com as infâncias.....	66
3.2. As imagens como recursos no cotidiano escolar	72
3.3. A formação de professores para as pedagogias das imagens.....	76
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	88

O cinema entra na sua vida como um dos elementos que compõem a sua relação com o mundo, o cinema não determina completamente essa relação. Além disso, contrariamente a muitas teses, diante do cinema, o espectador não é necessariamente passivo [...]. No ato de ver e assimilar um filme, o público transforma-o, interpreta-o, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc. (BERNADET, 1985, p. 166).



Mãos à obra!

(Por: Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental)

INTRODUÇÃO

Um sorriso de criança na tela e o jogo está ganho. Mas justamente o que salta aos olhos quando examinamos a vida é a gravidade da criança em relação à futilidade do adulto. (...) um filme de crianças pode ser elaborado em cima de pequenos fatos, pois na verdade nada é pequeno no que se refere à infância. (TRUFFAUT, 2005, p.36)

Neste momento, busco a essência literária, e por que não, a curiosidade do artista que, com olhar aguçado, vive intensamente o momento de criação, para revelar os caminhos que foram percorridos nesta obra acadêmica. As vivências que aqui menciono, remetem a significados que me permitiram escrever esta dissertação, onde a todo o momento a arte se compõe através dos saberes que as crianças, sujeitos desta pesquisa, me transmitiram em seu cotidiano escolar.

Em minha trajetória acadêmica a pesquisa sempre esteve muito presente, no curso de graduação em pedagogia¹, participei da iniciação científica, que me ensinou a ter olhares mais atentos para educação, e acima de tudo, ter um olhar para os sujeitos, sejam estes educadores ou educandos. Estes saberes me permitem hoje ser uma pesquisadora que se posiciona com consciência e responsabilidade social diante do ato de ensinar.

Em 2010 após concluir o curso superior, comecei a me interessar pelas temáticas voltadas para as infâncias. E em 2011 ao ingressar em uma escola particular como docente do 1º ano do ensino fundamental, foi possível viver esse cotidiano escolar mais intensamente. O meu olhar como pesquisadora inquietava-se, e a partir de situações em sala de aula elaborei meu projeto de mestrado.

Partindo de uma situação específica do cotidiano escolar, iniciei meus estudos para realização deste trabalho acadêmico. Em outubro de 2011, ocorreu à seguinte situação em sala, em um momento de atividade lúdica que envolvia brincadeiras e desenhos livres, sem

¹ Curso de Graduação em pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto Multidisciplinar (2006/2010).

intencionalidade, dois estudantes, cuja faixa etária era de seis e sete anos, se colocaram como sujeitos autônomos ao proporem a atividade que se segue: Destaca-se o diálogo ocorrido entre a pesquisadora e seus estudantes:

Pedro²: *“Tia, você pode me dar duas folhas?”*

Pesquisadora: *“Sim. Mas, você utilizará as folhas para quê?”*

Pedro: *“Tia, quero ver se você adivinha, espera que você irá vê!”*

O diálogo acima despertou a minha curiosidade, pela espontânea autonomia das crianças ao propor uma atividade, em que não participei como agente, mas, tão somente como observador. E este convite à observação foi feito a partir da seguinte declaração das crianças:

Crianças: *“Veja tia, está pronta a nossa obra de arte!”*

Vale lembrar que meu posicionamento ao “observar” não esteve pautado na perspectiva do vigiar, mas, ao contrário, consistiu em valorizar as suas criatividade desenvolvidas num ambiente que era favorável à produção do conhecimento, onde a interação resultou na ressignificação da relação entre as crianças e o veículo de comunicação. Conforme as imagens a seguir ilustram:

Imagem 1 - Representação da televisão construída pelos alunos.



² Os nomes são pseudônimos, não correspondem às identidades das crianças.

Imagem 2 - Representação das personagens do desenho animado organizada pelas crianças.



O meu olhar enquanto pesquisadora foi de contemplação perante a criatividade das crianças, as mesmas fizeram questão de explicar o que haviam construído. Os trechos abaixo narram o discurso.

Pedro: *“Tia, nós fizemos uma televisão de LCD!”.*

Bernardo: *“É tia, é uma televisão de LCD com antenas”.*

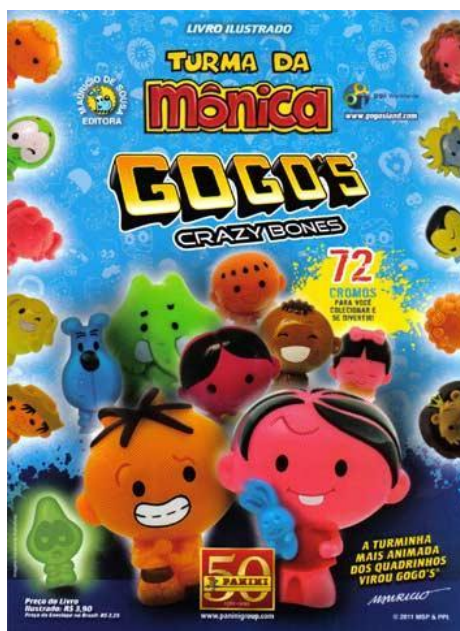
Pesquisadora: *“Como assim, por que uma televisão de LCD?”*

Pedro: *“Tia, televisão de LCD é fina e tem imagem mais bonita... minha mãe fala isso todos os dias”.*

Bernardo: *“Tia, esses aqui são as personagens do nosso desenho! Nós é que criamos a história!”.*

“*Nós é que criamos a história*”, esta frase me marcou muito, pois as crianças criaram através de ferramentas simples como o recorte e cola seu próprio veículo de comunicação (televisão), e em seguida vivificaram o cenário criado com personagens escolhidos por elas, que neste caso foram os integrantes da “Turma da Mônica” em formato de Gogo’s³. Brincando de ver TV construíram não apenas veículo e personagens, mas, também toda a lógica para um enredo próprio. Sentados no chão, diante de sua TV presa a janela, elas dialogavam sobre o “episódio” criado enquanto brincavam de assisti-lo, e por alguns momentos manifestou a interferência também da mídia impressa, que veio na forma do álbum da Turma da Mônica como sendo a revista das celebridades das personagens.

Imagem 3 – Livro ilustrado dos Gogo’s da Turma da Mônica (uma revista de celebridades).



Fernandes (2013) nos auxilia a compreender o que ocorre quando a crianças brincam com os objetos do desenho. Para a autora, “O consumo nesse aspecto é algo divertido, um prolongamento da TV, que atua como uma continuação da brincadeira longe da TV, mas sempre remetendo a ela”. (p. 79).

³Gogo’s consiste em uma palavra inglesa que significa brinquedos de plástico que juntos fazem um grande conjunto.

Naquele momento, a pesquisa se encaminhava a partir das relações das crianças com os desenhos, onde minha preocupação era problematizar as seguintes questões: De que infância eu estou falando? As crianças que me refiro falam dos desenhos com apropriação e intimidade, trazendo para o seu contexto o imaginário.

Cabe destacar que busquei no primeiro momento do trabalho aliar pesquisa e prática pedagógica, voltando o olhar como professora e pesquisadora para as infâncias e desenhos, onde na prática como docente foi possível perceber no cotidiano que as crianças estão a todo instante em contato frequente com as imagens, sejam estas emitidas pela televisão, tela do cinema, computador e jogos de videogame. É como se as personagens dos desenhos animados saíssem da televisão e passassem a estar nas mãos das crianças, de maneira materializada, permitindo-lhes criar novas histórias.

Para Fernandes (2013, p. 70),

O consumo de diferentes produtos relativos aos desenhos evidencia como a brincadeira faz parte desse modo de ver a TV. Através da brincadeira com alguns desses produtos ou de brincadeiras referentes aos desenhos, mesmo sem algum produto específico, as crianças demonstram que o conteúdo da TV também pode ser elemento da brincadeira e da reelaboração do ver.

Fernandes (2013, p. 68) cita Brougère (2001), que considera a existência da relação de reciprocidade entre a TV e a brincadeira, onde para as crianças assistir televisão é uma brincadeira que é favorecida com as imagens. Segundo Brougère (2001), o brincar supõe a existência do contexto social e cultural, a criança explora o mundo e suas possibilidades, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Toda a socialização pressupõe apropriação da cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações e com formas diversas e variadas. (BROUGÈRE, 2001, p. 40).

As crianças inseridas no cotidiano escolar me revelavam contribuições como as narradas acima. E por alguns momentos refleti sobre o que é ser professor-pesquisador na sociedade contemporânea. Quanto a esta questão, compreendo que na condição de profissional da educação com formação em pesquisa, devo me posicionar atentamente perante as demandas dos sujeitos inseridos nos contextos educativos, favorecendo sua expressividade,

reconhecendo suas potencialidades individuais enquanto estudantes e também como protagonistas de cenários que podem vir a ser objetos de estudos, pois sem dúvidas eles possuem muitos saberes a contribuir.

Macedo (2012) nos revela em seu artigo, questões importantes de serem levadas em consideração quando falamos de pesquisa acadêmica, e lança o seguinte questionamento: “É possível estar ao mesmo tempo em dois lugares?”, ou seja, ser professor-pesquisador. A autora nos faz pensar nesta ambiguidade de papéis exercidos por professores-pesquisadores. Para o autor Fernando Becker (2007), o professor pode compreender sua sala de aula como um laboratório cheio de experiências prontas para serem sistematizadas, onde “[...] seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que vai construindo [...]” (p. 12).

Em entrevista⁴ concedida ao programa de televisão “Salto Para o Futuro” que integra a grade da “TV Escola” (canal do Ministério da Educação), o pesquisador Antônio Nóvoa (2001) ao ser perguntado sobre qual a relação entre professor pesquisador e professor reflexivo, o autor revela saberes referentes ao perfil do professor pesquisador.

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (NÓVOA, 2001, transcrição da entrevista concedida ao programa de televisão Salto Para o Futuro).

Desta forma, os professores pesquisadores Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques (2007), trazem já no início do livro “Ser professor é ser pesquisador”, a seguinte frase “Resta fazer ao professor, leitor deste livro, um convite para que se transforme em professor-pesquisador”. Assim, é possível entender que a postura do professor pesquisador é de duplo valor, na medida em que serve para avaliar a própria prática pedagógica e também

⁴ Entrevista disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59

incentivar olhares atentos para reconhecer em situações do cotidiano escolar, potencialidades para o entendimento de questões globais. Porém, ao assumir a postura reflexiva este deverá estar ciente das interferências que podem determinar o trabalho científico.

Enquanto pesquisadora, durante toda a pesquisa, busquei a imparcialidade no que se referia à compreensão das seguintes questões: “*Os desenhos transmitidos na TV e filmes exibidos no cinema estão dentro das escolas? E como as crianças se apropriam deste conteúdo?*” O que pude observar no cotidiano escolar, é que os desenhos e filmes estão inseridos na escola, a maioria das crianças possuem algo a dizer, o que sem dúvida contribui para o processo de ensino/aprendizagem, haja vista, que os sujeitos da pesquisa realizavam as leituras das imagens, construindo a partir destas novas narrativas.

Portanto, a investigação “A infância entre imagens no cotidiano escolar: narrativas de filmes e desenhos animados” objetivou estudar as narrativas das crianças à luz de uma metodologia que busca revelar que a pesquisa acadêmica deve promover o diálogo entre teoria e prática. Já em sua obra “Educação como prática da liberdade”, Freire (1998) aponta caminhos quando afirma que a teoria deve estar calçada na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-los, para vivê-los de forma prática e plenamente. Nesse sentido, busco Freire que afirma:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos os conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos, a saber, melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1998, p. 105).

E, o mais interessante é que à medida que este trabalho, foi sendo realizado muitas mudanças foram sendo necessárias, desde o enfoque até o título, que deveria estar em consonância com a proposta do trabalho, por isso, aumentavam-se os desafios e o compromisso em revelar os conhecimentos provenientes do cotidiano escolar, para que a partir de um cenário educacional, novos saberes fossem sendo construídos, respostas encontradas e perguntas formuladas. Em função disso, esta pesquisa propõe revelar o que as crianças têm a nos dizer sobre os desenhos exibidos na televisão e os filmes do cinema. E

desta forma novas narrativas surgem neste universo infantil. Assim sendo, priorizei estruturação desta pesquisa organizando-a em três partes.

Na **Primeira Parte**, evidencio que no trajeto da pesquisa foi necessário realizar um levantamento histórico contextualizando as infâncias, ou seja, a que infâncias eu me refiro? Ressaltando que o conceito de infância deve ser entendido como construção social, que no decorrer das décadas passou por períodos de transformações. Começando por Ariès (1978), que traça o panorama da infância a partir da “*história social da família*”, Kramer (2007), Ribes (2012) e Postman (1999) que com seus olhares contemporâneos trazem em seus escritos a importância das singularidades das infâncias, evitando assim, as generalizações, onde o ser criança somente era enquadrado aos modelos vigentes. Frente a esta demanda foi preciso olhar para as crianças com mais cuidado, o que favoreceu a necessidade de criar estruturas físicas, como ocorreu em 1870 com a criação das primeiras instituições de educação infantil. Portanto, não podemos considerar a infância no sentido singular, e sim as infâncias sob as perspectivas das pluralidades, mediante a esta questão também problematizo, educação e mídia quando nasce a aproximação com as infâncias, e o que os Estudos Culturais têm a nos dizer em relação a esta temática, assim como, revelo muitas das reflexões neste momento da pesquisa.

Na **Segunda Parte** deste trabalho, apresento a fundamentação metodológica da pesquisa a partir das contribuições teóricas de Bakhtin (2003, 2006) que foram de suma importância para o desenvolvimento da investigação, relato neste capítulo como ocorreu a escolha dos sujeitos, do campo nesta pesquisa qualitativa, assim como narro os procedimentos adotados e as narrativas das crianças, estas são os co-autores deste trabalho acadêmico.

Na **Terceira Parte** desta obra, apresentei algumas contribuições teóricas da pedagogia da imagem no processo educativo, como aborde teórico cito Berino (2013) e Fresquet (2007) ressaltando a importância de discutir a tarefa de educar para as mídias não só nas escolas, mas também em instituições que oferecem curso de formação de professores e o quanto tem se tornado indispensável na contemporaneidade este entendimento. Para tanto, realizamos algumas considerações no intuito de promover uma reflexão sobre diferentes concepções relacionadas à utilização da linguagem audiovisual nas instituições educativas.

PARTE I
INFÂNCIAS

1.1. A Concepção de Infância Sob o Enfoque Histórico

*Caminhante não há caminho.
Ao andar faz-se o caminho.*

Antônio Machado⁵

A primeira vez que li a epígrafe acima, a poesia de Antônio Machado me tocou, pois acredito verdadeiramente que o caminho se faz ao andar, e que muitas das vezes criamos expectativas pela chegada, e deixamos de valorizar as riquezas das experiências dos percursos.

As existências de muitas coisas só podem ser compreendidas quando se conhece seu contexto histórico e cultural. Portanto, é importante compreendermos as distintas concepções de infância que permearam a idade média, passando pela moderna até chegar à contemporânea. Essas memórias históricas são relevantes para que possamos contextualizar a respeito de qual criança nós estamos nos remetendo neste trabalho científico.

Deste modo, o conceito de infância é resultante da construção social, pois, sempre existiram crianças, mas a infância não era reconhecida como tal. Sendo assim, a partir de um levantamento bibliográfico me debrucei nos estudos da infância, e elenquei alguns autores que traçam considerações importantes referentes às transformações do sentimento em relação à criança.

E nesta caminhada me deparei com Philippe Ariès (1978), renomado autor que revela em sua obra “A história social da infância e da família”, conhecimentos imprescindíveis, que fundamentaram a descoberta da infância, delineando um perfil das principais características das crianças a partir do século XII, dos quais podemos citar o sentimento sobre a infância, e mais especificamente, os fatores relativos a cronologia da idade, que eram desconhecidos na idade média, a inocência, os trajes e vestimentas, os jogos e brincadeiras, seu comportamento no meio social e com os familiares.

⁵ Antônio Machado poeta espanhol.

Na idade média, a criança até então era vista como um adulto em miniatura (adultocentro), e seu cuidado e educação eram feitos pela família em especial pela mãe, como aponta Ariès (1978, p.18) havia o sentimento de que “(...) a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida”. Ou seja, a infância não era representada, por conseguinte desconhecida.

Como aponta Ariès (1978):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otônica⁶ do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. (p. 17).

Interessante perceber que nas obras do historiador francês Philippe Ariès o conceito de infância surgiu motivado pelas classes sociais abastadas a partir de ideário classista que era legitimado pela educação burguesa.

Portanto, o que se pode observar é que a infância não era enxergada a partir das concepções do cuidado, idealizada pela ótica da pureza, e sim como um estágio para vida adulta. Ariès (1978) motiva a lançarmos uma visão destacada sobre a infância, contribuindo para que se criasse uma percepção diferenciada diante das especificidades das crianças na modernidade.

No período de transição da idade média (feudalismo) para idade moderna com ascensão do capitalismo, ocorreram na Europa Ocidental alterações na organização familiar, educacional e nos sentimentos de infância, ou seja, as crianças passaram a ser vista como sujeitos indefesos em desenvolvimento, por isso, redobraram-se os cuidados e as atenções.

Kramer (2007), em seu artigo “A infância e sua singularidade” revela que as visões sobre a infância foram, e continuam sendo, construídas sócio-historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização das sociedades.

⁶ Evangelho de Oto III, Munique.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p.15)

Já no final do século XVIII, a partir de 1750 desenvolveu-se na Europa um processo de grandes transformações socioeconômicas motivadas pela Revolução Industrial que certamente marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, normatizada pela industrialização e por avanços técnicos. Este conjunto de transformações influenciou profundamente a vida de milhões de pessoas no mundo.

Desta forma, com o Iluminismo, a Revolução Industrial e a criação dos Estados Laicos, ascende o pensamento burguês, que demarcou a valorização da escola e do ensino pedagógico das crianças, onde foi instituído o ensino primário às classes populares que tinham um ciclo de pequena duração e exclusivamente prático com o intuito de aperfeiçoar mão-de-obra. Ou seja, a formação era tecnológica, cujo objetivo era formar futuros trabalhadores.

Um efeito do capitalismo industrial, escreve Lawrence Stone, foi dar apoio aos aspectos penais e disciplinares da escola, que eram vistos por alguns, antes de mais nada, como um sistema para dobrar a vontade da criança e condicioná-la ao trabalho rotineiro nas fábricas. Isto se a criança tivesse a sorte de frequentar uma escola”. (POSTMAN,1999, p.66).

Já para a burguesia e a aristocracia, instituiu-se o ensino secundário que privilegiava a formação acadêmica e erudita, sendo disponibilizado o ensino superior nas universidades. O que podemos perceber é que a escola passou a ser um instrumento de segregação da sociedade, na medida em que separou os “ricos” abastados dos “miseráveis” populares.

Entretanto, não bastava apenas reconhecer a infância, era necessário que houvesse infraestruturas para todas as crianças, independente da estratificação social, e foi assim que foram surgindo às primeiras instituições denominadas “refúgios” ou “asilos” destinados ao atendimento específico para crianças pequenas.

As criações destes espaços genuinamente infantis visavam prioritamente remediar uma demanda emergencial, ainda não manifestando qualquer caráter pedagógico, mas atuavam

promovendo o cuidado e a assistência às crianças que ficaram órfãs, filhas e filhos da Segunda Guerra Mundial colocadas em abandono produzido pela miséria e pela pobreza que historicamente assolaram os países em guerra ou em desenvolvimento.

O período entre 1850 e 1950 representa a preamar da infância. Nos Estados Unidos, alvo agora de nossa atenção exclusiva, foram feitas tentativas bem-sucedidas durante esses anos de pôr todas as crianças fora das fábricas e dentro das escolas, dentro de suas próprias roupas, de seu próprio mobiliário, de sua própria literatura, de seus próprios jogos, de seu próprio mundo social. (POSTMAN, 1999, p.78).

Por conseguinte, foram sendo criadas as primeiras instituições de “*Educação Infantil*”, ou melhor, os conhecidos “jardins de infância” termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças a partir da primeira metade do século XIX em vários países da Europa.

No Brasil, isto se torna uma realidade a partir da década de 1870, especificamente no ano de 1875, com a fundação do Colégio Menezes Vieira⁷ (1875-1887). Segundo Bastos (2011), esta escola funcionava no Centro do Rio de Janeiro, na Rua dos Inválidos, 26 e oferecia os ensinos primário, secundário e profissional em três sistemas – internato, semi-internato e externato: a escola foi o primeiro jardim de infância do Brasil inspirada na proposta de Froebel.

Imagem 4: Foto da primeira escola “jardim da infância do Brasil”⁸



⁷ Primeiro jardim de infância do Brasil – Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-primeira-escola>

⁸ Colégio Menezes Vieira⁸ (1875-1887).
Disponível em: <http://historianovest.blogspot.com.br/2014/02/a-primeira-escola.html>

Vale ressaltar, que o conceito de “jardim de infância”, se refere à proposta de que as crianças deveriam ser cultivadas e cuidadas como se fossem flores de um jardim. E em 1930, o atendimento pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público, produto das reformas jurídicas e educacionais, que visava tanto atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais, da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos.

Historicamente, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura, ou seja, a formação era estabelecida na cultura da oralidade. Já na sociedade contemporânea, a criança participa de outros ambientes de socialização, entre estes a escola, convivendo e aprendendo sobre culturas distintas mediante diferentes interações com seus pares.

Desta forma a partir do século XIX e XX, a infância passou a ser identificada, colocando a criança como protagonista. A sociedade burguesa se permitiu a pensar nestes sujeitos de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. E assim foram os primeiros traços sendo delineados, dentre os quais mais tarde passaríamos a identificar como infância.

Para tal, Rita Ribes (2012, p. 28), nos propõe que possamos compreender a experiência da infância na contemporaneidade como “*um pequeno mundo inserido no mundo maior*”, ou seja, que reconheçamos que nossas pequenas questões de pesquisa são estilhaços de grandes e complexas questões.

Em consonância com o pensamento da autora, trago a partir das narrativas das crianças, questões tanto sobre os desenhos que são elaborados para serem transmitidos na TV, quando a respeito dos filmes de animação originalmente elaborados para serem exibidos no cinema e disponíveis em DVD, pois ambos estão presentes no cotidiano escolar, em nossas vidas, à medida em que somos participantes de uma sociedade, onde adultos e crianças interagem.

A história da infância é necessária para que possamos compreendê-la como um fenômeno social dentro de determinado contexto. Por essa razão não é possível compreender a história como fatos lineares, descontextualizados, normatizando a infância a partir de modelos engessados e fossilizados, onde a essência do ser criança se distancia cada vez mais

do que entendemos como infância, sendo, portanto necessário uma readequação constante sobre os conceitos de infância vigentes. Para Neil Postman (1999, p.11) *“As crianças são as mensagens vivas que enviaremos a um tempo que não veremos”*.

A criança é uma pessoa ávida de sensações e conhecimentos. Seu aprendizado é a marca mesma do seu estar no mundo. O grande equívoco está no adulto que vê a criança como sua miniatura. Na criança a experiência e a expressão são brinquedos, a invenção é prazer, viver significa descobrir: abrir portas, ir além do espelho. (SANTOS; LAURO; 2010, p. 4).

Santos e Lauro (2010, p. 4) trazem as contribuições de Arroyo (1994), no sentido de compreendermos que as infâncias são múltiplas, e se distinguem de criança para criança. A partir desta colocação, é possível afirmar que a infância dos cantões nordestinos é diferente, ela é mais curta, as crianças passam a ter responsabilidade desde cedo. Já nas metrópoles a infância pode ser vivenciada por mais tempo, as crianças não precisam sair cedo de casa para ajudar na subsistência de sua família. Assim como as das crianças da Baixada Fluminense não são iguais as das do subúrbio da zona oeste, do condomínio da zona sul e norte, elas não deixam de ser crianças, mas, cada uma vive a infância de forma diferente. Para Santos e Lauro (2010), a criança traz consigo características próprias de estar no mundo.

Castro (2002) faz colocações referentes, à infância e seus destinos no contemporâneo, revelando a seguinte inquietação. Será que a infância acabou e que vivenciamos a morte da infância?

Em seu artigo a autora descreve:

Frequentemente tem-se afirmado que a infância acabou... Como e por que a infância, e somente a infância, pode ser considerada como morta, acabada? Por que não surge com igual força simbólica, no horizonte de inquietações pertinentes ao espírito da nossa época, a morte da adolescência, ou ainda da adultidade? Acabou a adultidade? Parece que não. Se só a infância pode morrer, e morre basicamente para nós adultos (as crianças não me parecem tão preocupadas a respeito de sua própria morte!), talvez não seja de todo impertinente indagar qual a ansiedade/angústia de morte que a infância de hoje nos evoca? Que profundos complexos são mobilizados em nós adultos para que perguntemos, cheios de temor e inquietação, “morreu a infância”? como? por quê? Ou ainda, de quem foi a “culpa”? quem a matou? (CASTRO, 2002, p.48).

A autora se coloca crítica diante da “morte da infância”, para Castro (2002), o que “morreu”, foi o entendimento sobre o que vem a ser infância na perspectiva dos adultos. Por essa razão, é necessário que não venhamos a considerar a infância no sentido singular, e sim as infâncias sob as perspectivas da pluralidade, assim como ocorre com o conceito das

juventudes. Castro (2002) nos sinaliza que a concepção de infância é uma construção de cada grupo, e que não podemos compreender como essência, simplesmente pelo fato de ser construção social.

A partir das contribuições de Jens Qvortrup (2001), foi possível conhecer o estudo sobre as *“Nove teses sobre a infância como um fenômeno social”*, onde nos chama a atenção para o ponto crucial da questão que é justamente o fato de existir jogo de forças na sociedade. Que ora normatiza as percepções sobre as infâncias a partir de um modelo e impõem que a validação da infância seja aceita exclusivamente por este modelo, e quando foge a regra é declarado a morte da infância.

No entanto, para Castro (2002), as infâncias não devem ser mascaradas, e o que deve acontecer é de fato a morte do conceito universalizado de infância, haja vista, que fazemos parte de uma sociedade em movimento. O ser criança está para além do respaldo da jurisprudência que legitima o direito.

Castro (2002) nos permite a seguinte reflexão:

A infância universalizada nas práticas socioculturais que lhe deram um estatuto de inocência e fragilidade não seria, então, a meu ver, nada mais que uma narrativa, uma ficção por onde a racionalidade ocidental moderna construiu, através de marcos etários rígidos e universais, o acesso à “idade da razão”, ou ainda, à plena cidadania, dentro de uma sociedade que se quis igualitária e livre. Esta infância por certo hoje morre, e acrescentaria, deve morrer, na medida em que, enquanto narrativa que orienta a ação no mundo dos vivos, se torna cada vez mais inadequada para explicar a relação entre adultos e criança, no mundo contemporâneo. (CASTRO, 2002, p. 51)

O crítico social norte-americano Neil Postman (1999), propõe-se discutir os indícios que confirmam o desaparecimento da infância, uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. O autor enfatiza que no período pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância.

Antes de nos referirmos às mudanças em nosso mundo simbólico que estão levando à desagregação da ideia de infância, é necessário fazer um breve balanço da jornada da infância do século dezessete em diante. Quando falo do desaparecimento da infância, falo do desaparecimento de uma ideia. (POSTMAN, 1999, P.66)

Sendo assim, este desaparecimento da ideia de infância, faz com que se promovam transformações, as quais têm refletido diretamente no comportamento, nas atitudes e, conseqüentemente, no interesse do educando sob o ponto de vista da aprendizagem. Ao falarmos de infância na contemporaneidade, é passível de nos remetermos ao conceito de criança clássica, defendido pela classe burguesa, como tempo da brincadeira e estudos, onde a criança é formada para o trabalho.

Ao realizar este levantamento histórico, procurei não conceituar o que é ser criança, não identificando as infâncias a partir de um padrão formatado segundo os padrões capitalistas. Ao contrário, busquei a história social da criança, respaldada pelos estudos do historiador francês Philippe Ariès, que mostra uma variedade de conceitos e tratamento que as infâncias receberam no decorrer das décadas.

1.2. Contribuições dos Estudos Culturais

Certamente os conhecimentos advindos da tradição dos Estudos Culturais⁹ são de grande valia. A autora Ana Carolina Escosteguy (2001) relata que este termo consistiu em uma invenção britânica, e que atualmente na sua forma contemporânea, transformaram-se em um fenômeno internacional, nos auxiliando a compreender de maneira mais abrangente o que vem a ser cultura, fazendo relação com os estudos das teorias da comunicação. Ou seja, o campo dos Estudos Culturais é diversificado e amplo, pois investiga a multiplicidade presente no interior de cada cultura.

Assim é preciso percorrer a trajetória dessa perspectiva teórico-metodológica, das suas origens até a atualidade. Entretanto, é necessário estabelecer um recorte dentro desse vasto empreendimento, diversificado e controverso dos Estudos Culturais. (ESCOSTEGUY, 2001, p.151).

O interessante é que cultura, em muitas vezes, é reconhecida por duas óticas: a primeira tende a ser universalista, onde todos os sujeitos possuem cultura, já a segunda percepção se fortalece através da estratificação de classes, aonde só possuem cultura aqueles que detêm um capital cultural.

Vale destacar a importância de sermos críticos e que tenhamos uma boa compreensão conceitual dos Estudos Culturais, uma vez, reconhecida tal relevância na realização de

⁹ A autora Ana Carolina Escosteguy, traz em seus escritos o termo Estudos Culturais, utilizando letras maiúsculas. No entanto, quando a mesma denominação aparece em inglês, a autora mantém o uso das letras minúsculas conforme o original.

diversos trabalhos acadêmicos. Em seu artigo “Estudos culturais, educação e pedagogia O que é, afinal, Estudos Culturais?”¹⁰

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.37).

Em virtude disso, os autores Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira, e Luis Henrique Sommer informam que o conceito de Cultura deixa gradativamente de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas.

Mediante as colocações da citação acima, destaco que os Estudos Culturais vinculam-se às relações sociais, principalmente no que se refere à formação de classe. Esta denominação foi pensada a partir das movimentações de determinados grupos sociais. Como enfatiza Bourdieu (1998), a cultura está envolvida com poder, e a educação por consequência, reproduz as desigualdades sociais, favorecendo a teoria do capital humano que consiste no conjunto de capacidade, conhecimentos e competências que, por sua vez, favorecem a realização de trabalhos, estes, adquiridos por um trabalhador por meio da educação, e da crença na existência de "aptidões", onde o sujeito estará apto ou não a realizar determinados ofícios. Neste contexto, as crianças que pertencerem à classe abastada podem ser classificadas como sujeitos com cultura.

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 1998, p.73).

Nesta citação Bourdieu (1998), coloca como o conceito de capital cultural se tornou justificativa para fracasso ou êxito escolar. Escosteguy (2004) também traça pontos-chave que mostram a influência de diferentes teóricos na formação dos Estudos Culturais. O primeiro deslocamento se dá na nova formulação do sentido de cultura, que diz respeito ao lado

¹⁰ Cito como exemplo: John Storey (1997); Cary Nelson; Paula Treichler, Lawrence Grossberg (1992); Richard Johnson (1986/1987); Tomaz Tadeu Silva (1999b)

subjetivo das relações sociais e se consolidam a partir de uma abordagem que se difere daquela que convencionalmente separa a “alta” e “baixa” cultura, bem como distingue o “popular” e o “erudito”.

Com a extensão do significado de cultura de textos e representações para práticas vividas, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como, o desprendimento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas. (ESCOSTEGUY, 2004, p.90).

Já o segundo deslocamento, segundo Ana Carolina Escosteguy (2004), trata-se da relação entre práticas culturais com o econômico, político e instâncias ideológicas. Na visão do Althusser¹¹ que argumentava que as estruturas são complexas e existem várias forças competindo e em conflito compondo uma complexa unidade – a sociedade.

O terceiro deslocamento diz respeito ao conceito de ideologia, proposto por Althusser, que vem a ser um conjunto de ideias e pensamentos, dos sujeitos, orientados para suas ações sociais e, principalmente, políticas. No entanto, vários autores se colocam críticos, quando a questão caminha para o viés ideológico, haja vista, que pode ser utilizado como movimento de dominação, através da persuasão e não da força física. A autora Ana Carolina Escosteguy (1998), nos informa que para os Estudos Culturais, os produtos culturais advindos dos meios de comunicação de massa são agentes de reprodução social que favorece a construção de hegemonia.

Discordando do entendimento dos meios de comunicação de massa (MCM) como simples instrumentos de manipulação e controle da classe dirigente, os estudos culturais compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia. (ESCOSTEGUY, 2004, p. 91).

E as mídias transmitem para os espectadores imagens que revelam distintas formas de representação cultural. Em seu livro *Cartografia dos Estudos Culturais*, Escosteguy (2001), cita a trajetória de Hall, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, para justamente a centralidade do tema mídia.

¹¹Termo desenvolvido pelo teórico marxista Louis Althusser para designar as instituições, como a educação, às igrejas, família, mídia, sindicatos, que se colocam como instrumentos ideológicos do estado.

Para estudiosos Williams¹² e Thompson¹³, culturas são uma rede vivida de práticas e relações que se constituem na vida cotidiana, sendo mesclada por diversidades econômicas, pluralidades étnicas, desigualdades estruturais.

Em seu artigo Lima (2009, sem página), cita a autora Maria Elisa Cevasco, que inspirada em Raymond Williams, concorda que o termo cultura, até o século XVIII, significava uma atividade, a cultura de alguma coisa, em geral animais e produtos agrícolas. A partir do período final do século XVIII, o termo cultura passou a ser utilizado como correspondente ao termo civilização. Civilização esta que até então, era aceita como um estado realizado, originado de civitas (ordenado, educado), mas em oposição. Portanto, ao estado natural da barbárie. Mas este estado realizado também era caracterizado pelo seu desenvolvimento, isto é, um estado civil, civilizado, educado, que teve progresso. Williams afirma que nesse sentido, os termos cultura e civilização eram interligados.

Nas demandas da sociedade contemporânea, o conceito de cultura perpassa por outros sentidos e significados que se afasta das ideias pautadas nos processos civilizatórios segundo o ponto de vista sociológico de Norbert Elias (1993), a cultura estava embutida no processo civilizador, ou seja, eram criados “modelos”, que sustentavam a sociedade burguesa.

A partir dos aportes teóricos faço relação com a pesquisa. E problematizo: *Afinal, o que os estudos culturais têm a nos dizer em relação à pesquisa?* Certamente muitas foram as contribuições para nossa investigação, o que nos levou a refletir sobre as relações entre cultura, história e sociedade, e a compreender que pesquisar, é estar inserido entre diversas culturas, por isso, faz-se necessário estar atento para os detalhes e especificidades presentes no campo. Assim como, a pedagogia da imagem, os Estudos Culturais buscam lançar a ideia de uma interação mais flexível entre professores e estudantes, pretendendo, assim, libertar-se do âmbito das relações estabelecidas nas salas de aula.

Como nos propõe Ribes (2012, p.29), “pequenas questões de pesquisa são estilhaços de grandes e complexas questões”. E de certo, no cotidiano escolar, participamos de uma

¹²O pesquisador, crítico e escritor galês **Raymond Williams** nasceu no dia 31 de agosto de 1921, no pequeno vilarejo, no País de Gales, localizado no Reino Unido. Seu pai trabalhava em uma ferrovia e, como seus colegas, apostava no Partido Trabalhista Britânico.

¹³ O historiador inglês **Edward Palmer Thompson** nasceu na cidade de Oxford, na Inglaterra, no dia 3 de fevereiro de 1924. Marxista convicto, ele é respeitado até hoje como um dos maiores da história do século XX nesta área. No período da Segunda Guerra Mundial ele atuou na Itália, no combate contra o fascismo e seu líder, Benito Mussolini.

realidade onde emergiram várias culturas, e cada qual deve ser reconhecida pela sua importância. Os estudos culturais nos ajudaram a transformarmos pequenas questões, em grandes e complexas questões de pesquisa.

E neste conjunto de ideias sobre cultura destaco o pensamento Martín-Barbero e Néstor García Canclini, que apontam as interferências da indústria cultural nas relações entre produção, distribuição e consumo dos bens simbólicos destinados as classes populares.

O processo de enculturação não foi em nenhum momento um processo de pura repressão. Já desde o século XVII vemos pôr em marcha uma produção de cultura cujos destinatários são as classes populares. Através de uma indústria de narrativas e imagens, vai-se configurando uma produção cultural que de uma vez medeia entre e separa as classes. Pois a construção da hegemonia implicava que o povo fosse tendo acesso às linguagens em que ela se articula (...). Não há hegemonia nem contra hegemonia sem circulação cultural. (MARTÍN- BARBERO, 1978. p. 14)

Como Martín-Barbero coloca na citação acima, desde século XVII, é possível perceber uma produção de cultura cujos destinatários são as classes populares, ou seja, passou a existir uma indústria de narrativas e imagens que ora medeia e ora separa as classes. No entanto, coloco a seguinte questão: ter simplesmente o acesso as tecnologias não garante que os sujeitos sociais compreendam as linguagens das mídias, principalmente sua intencionalidade na construção de hegemonia de sentido, é necessário que os sujeitos tenham sim acesso aos distintos recursos tecnológicos, mas que saibam interpretar as diferentes linguagens que visam promover processo de enculturação que não valorização os aspectos culturais das classes populares, e sim normatizam e criam padrões de cultura seguindo a égide capitalista.

A tradição dos estudos culturais na América Latina sob a perspectiva Hall (1999 p.7), contribui para destacarmos a importância das pluralidades e compreendermos que: “(...) os estudos culturais não configuram uma “disciplina”, mas, uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo dos aspectos culturais da sociedade”. Entendemos assim, que os estudos culturais atuam no cenário contemporâneo como instrumento e suporte, propondo uma interligação entre as disciplinas e culturas, visando interação entre elas, cuja proposta maior, se volta para os aspectos culturais de uma sociedade que busca novos conhecimentos.

1.3. Reflexões sobre os caminhos percorridos

Para Benjamin (1985), o narrador, nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros. E ao narrar, ele as transforma, tornando-as experiências daqueles que estão ouvindo. Assim ocorre a transmissão de conhecimentos, o que afirma o papel constitutivo do discurso na vida social, em uma concepção de “literatura como prática social” (BAUMAN, 1986, p.3).

Portanto, os percursos metodológicos aqui relatados, também estão pautados em uma perspectiva Benjaminiana, onde a criança está inserida na história, pertence a uma classe social, é parte da cultura e produz cultura. No entanto, Walter Benjamin evidencia que tenhamos atenção ao escrever no tempo presente sobre o passado e nos sugere em suas teses sobre o conceito de história, ao dizer que “*Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal qual ela relampeja no momento de um perigo*” (BENJAMIN, 1994, p. 224)

Por tudo isto, compreendo que o princípio de uma metodologia para a pesquisa com crianças, passa pela postura do pesquisador diante deste sujeito, da sua concepção de infâncias.

Sob esta perspectiva, este trabalho pretende-se como investigação de caráter qualitativo, debruçar-se sobre as infâncias, e como estas recebem e ressignificam os desenhos transmitidos na TV, bem como, os filmes de animação exibidos na telas do cinema. O espaço escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o cotidiano escolar, onde consistirá em abordagens metodológicas teóricas e prática. Desta forma, a perspectiva do trabalho de campo não consiste apenas no olhar de constatação da realidade ou cenário educativo, pelo contrário, o mesmo possibilita uma interação da pesquisadora com os sujeitos.

Outra preocupação está voltada para as narrativas destas crianças, a fim de que seja possível analisar as relações entre sujeito e sociedade. Moreira (2001), traduz o significado mais inclusivo do conceito de “narrativa” onde o termo se refere a qualquer apresentação escrita ou oral. Este método permite o desprendimento de conceitos estabelecido como *certo* e *errado*, que consistem nas concepções que foram historicamente estabelecidas, resultando em atitudes mecanizadas e/ou generalizadas, pois as narrativas revelam vivências, onde os conhecimentos são compartilhados, permitindo a construção de novos olhares e percepções.

Trago a reflexão de Lev S. Vygotsky (1988) que nos indica “... estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança;” (p. 74). Ou seja, o conhecimento tem origem nas relações sociais, marcado por condições culturais e históricas, quando estudamos a história podemos acompanhar cronologicamente como os fatos foram acontecendo.

Cabe ressaltar que uma das grandes inquietações que me acompanharam no decorrer desta pesquisa foi: *Será que ao realizar a parte prática da pesquisa com a minha turma não poderia interferir no resultado, uma vez que se trata da minha turma?* Este pensamento me permitiu chegar a algumas reflexões que apresento a seguir.

As crianças possuem algo a nos dizer, e isto não é tão somente uma frase célebre e bonita, ela tem que fazer sentido e ter expressividade. Enquanto professora percebo como as crianças se posicionam: seus gostos, suas opiniões. Corsaro (1997, p.95), já apontava no início do século XX que: “*Crianças estão merecendo estudos como crianças*”. Segundo o autor acima citado, percebe-se nesse momento a existência de um olhar mais focado para as reais necessidades da criança em seu desenvolvimento educacional.

Outra observação importante, surge com relação à minha postura enquanto professora-pesquisadora: procuro ter cuidado com o meu olhar e com a minha escuta, o campo não está ali para trazer confirmações para minha pesquisa, senão deveria assumir o lugar da ciência positivista.

Quando se faz pesquisa em ciências humanas, temos que nos abster do sentido de comprovações, e ter em mente que os sujeitos se modificam. Se porventura daqui a um ano eu voltar a realizar o mesmo percurso metodológico com os mesmo sujeitos, poderei encontrar novas questões a partir de novos olhares.

Ao ler o artigo da autora Macedo (2012), percebi que ela encontrou as mesmas dificuldades que eu. E mesmo que tenhamos referenciais teóricos como Becker e Marques (2007), que nos respalda na aproximação do ensino e da pesquisa, defendendo que o professor deve ser um pesquisador de sua prática. Penso que há muitas limitações, pois os papéis se confundem, como define Macedo (2012), ou isto, ou aquilo, é como se sentir hospede e anfitriã.

Por diversas vezes me senti como Macedo (2012),

O poeta lamenta. Não se pode estar ao mesmo tempo nos dois lugares. Ou isto ou aquilo. Ao longo da pesquisa, muitas vezes escolhi entre calçar a luva e não pôr o anel, ou por anel e não calçar a luva. Mas é certo admitir que, por vezes, a autoridade desta escolha me escapou. Em muitos momentos, pus a luva e também o anel. (p. 129).

Apesar de existir a possibilidade da ambivalência, onde ora estamos aqui e outrora ali, como pesquisadora foi difícil estar em dois lugares ao mesmo tempo, e como a autora coloca na citação acima, em muitos momentos pus a luva e também o anel. No entanto, a partir dos resultados da pesquisa, decidi mudar o caminho, e deixei de ser professora que pesquisa, para ocupar apenas o papel da pesquisadora, e aprendi muito ao realizar este exercício, como refleti sobre o tema com neutralidade, reconhecendo que devia me debruçar sob a luz das teorias, para compreendê-las de maneira consolidada. Porém, pelo o que já entendo, não existe realidade que nós não estejamos. É no agir da vida que se materializa, seja eu a professora, ou a pesquisadora, ainda assim, vai existir uma pulsão que me levará a olhar atentamente para as narrativas das crianças no cotidiano escolar, sempre pautada na ética que se faz presente no momento que estou face a face com os sujeitos.

O capítulo a seguir foi construído a partir das considerações de Bakhtin que trabalhou o conceito de *dialogismo e alteridade*, que neste sentido equivale aos diálogos estabelecidos nas relações sociais que possibilitam a construção e o desenvolvimento do eu, o autor destaca que “*A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*” (BAKHTIN, 2003, p. 113).

Voltando o nosso olhar para o contexto educativo, pode-se perceber a busca pela inserção da alteridade como objetivo pedagógico que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos sociais. Ou seja, a educação deve primar para que os espaços educativos promovam interação, onde para que as crianças se desenvolvam é necessário o convívio com o outro. É importante ressaltar a importância da educação para a diversidade, promovendo o multiculturalismo, que consistem no encontro de distintas culturas, que passam a se comunicar.

Dentre as propostas emergentes encontra-se a noção de interculturalidade, a busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultural propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de “temor” perante o “outro”, visando provocar uma leitura positiva da pluralidade cultural, social e étnica, proporcionando o respeito e valorização das diferenças existentes entre os diversos grupos culturais.

PARTE II - NARRATIVAS

2.1. Bakhtin e suas contribuições teóricas na pesquisa

A linguagem é sempre histórica e social.

BAKHTIN, 1997.

E assim ao buscar conhecimento nos escritos de Bakhtin, reconheço que me inspirou com o seu olhar sensível para vida, para os outros (sujeitos sociais), e como estes se comunicam na sociedade, a citação acima revela a importância da linguagem, onde a descoberta e a apropriação da palavra pelo homem, estão ligados ao contexto histórico e social de um grupo. Bakhtin se tornou, para mim, uma referência no tocante à percepção/constituição dos sujeitos. Entendo a teoria bakhtiniana como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sócio interacionais, orais e escritas.

É notável a contribuição deste autor tanto nas ciências humanas quanto nas artes, de modo que nos leva a pensar as linguagens, como produção de conhecimento, onde todo signo prevê significação e toda significação exige o acompanhamento dos signos linguísticos. Bakhtin (1997), em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, faz menção as relações estabelecidas entre sociedade e linguagem e afirma que: “*as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais*”. Ou seja, para o autor as estruturas sociais que se refere à colocação e à posição dos sujeitos na sociedade interferem na constituição da linguagem, onde os códigos linguísticos específicos variam de acordo com cada grupo.

E o fator social foi percebido por nós na pesquisa, haja vista, que os sujeitos da pesquisa pertencem a classe econômica média e alta, onde as crianças trazem em seus discursos um *capital cultural* elevado, fruto do investimento dos responsáveis em literaturas, em viagens, possibilitando o acesso a bens culturais. Lembrando que o conceito de *capital cultural* foi estabelecido por Pierre Bourdieu, formalizado inicialmente em colaboração com Jean-Claude Passeron na obra *Les héritiers*, publicada em 1964, que consiste em um princípio de diferenciação cultural quase tão poderoso como o capital econômico.

De acordo com Bourdier e Passeron (1964), a cultura e os sistemas simbólicos impõem significados legítimos por meio das instituições totais e das relações familiares e comunitárias. Assim o poder quando legitima a ordem vigente torna homogêneo o comportamento social. Os *ethos* refere-se a um sistema de valores implícitos e profundamente

interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, a atitude face ao capital cultural e à instituição escolar. É um sistema de valores transmitidos pela família que se difere conforme as classes sociais. Os *Habitus* são *inculcados* desde a infância no *trabalho pedagógico* realizado pela família e depois pela escola, de modo que as normas de condutas que a sociedade espera sejam internalizadas pelo sujeito. Ainda para os autores, toda ação pedagógica tanto familiar, quanto escolar, é uma violência simbólica por exercer um *poder arbitrário*, que é encharcado de um *arbitrário cultural*. A educação difusa, escolar e institucional trabalham para reprodução das relações de força que são constitutivas das formações sociais.

Santos e Silva (2013), em seu artigo para o EEBA 2013, ressaltam que segundo o posicionamento de Bakhtin, o ser humano é constituído por três dimensões que devem permanecer integradas, sendo estas a *ética, estética e teórica*. Sobral (2005), a partir desta perspectiva traçou uma leitura sobre o agir do sujeito, revelando que o conteúdo do ato pertence, propriamente, no que se refere a (dimensão teórica), ao processo do ato a (dimensão ética) e a valoração do agente sobre o próprio ato pertencem a (dimensão estética). Neste último, o autor considera que esta se caracteriza por uma ou mais representações do mundo de um ponto de vista da questão exotópica do sujeito, que carrega consigo relações sócio históricas as quais vivenciou.

Para Sobral (2005, p.109),

A posição exotópica, equivalente a estar num lugar de “fora”, é um “fora” relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo, mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção da obra, estética ou não.

Bakhtin (2003) revela que o *Eu* se constitui através do *Outro*. Pois é a interação como outro que permite que tenhamos um *acabamento*, ainda que temporário, somos assim, constituídos pelos outros. Nesta pesquisa as crianças me trouxeram informações a partir das suas vivências e experiências.

Este movimento dinâmico de colocar-se no lugar do *Outro* é o que Bakhtin denominou como *exotopia*. E sem dúvida este movimento vem carregado pela ética e pela estética fazendo surgir do autor-criador uma teoria.

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular da existência – apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto (BAKHTIN, 2003, p.13)

Para Bakhtin (2003), o conceito de vivencia se distingue em dois aspectos: o primeiro diz respeito à vida de uma personagem, na visão e dimensão do autor, e o seguinte refere-se à vida existencial do próprio ser, que se relaciona com o outro num contexto ético e distinto. Sobre este último aspecto lançamos o nosso olhar para às indagações feitas no ambiente escolar, onde reconhecemos que é preciso ser observador, para perceber as problemáticas que permeiam esse cotidiano, que se inquieta e se desloca para um lugar, descobrindo o que não era conhecido até então, ultrapassando os espaços-tempos em busca de conhecimento.

Sob a perspectiva de Bakhtin pode estabelecer uma metodologia científica pautada numa concepção que considera, ser mais importante do que reconhecer a forma utilizada, é entendê-la dentro do contexto, perceber que essa significação varia de acordo com o uso social da palavra. Partindo dessa concepção, entende-se que o comportamento de uma sociedade e a sua expressão estão diretamente ligadas aos valores e princípios veiculados pelo grupo social que se compõe.

Bakhtin (1997), nos chama atenção para o seguinte exercício: *“Quando nós olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”* (p.21), portanto, pesquisar significa olhar atentamente para o que queremos saber, e neste movimento interferimos no outro e somos afetados por eles.

Outro aspecto importante são as análises dos dados que se dão através das contribuições de Bakhtin (2003). Elas são de suma importância na busca da compreensão do “outro”. Como sujeito, a revelação que se dá através de um diálogo, onde são manifestadas as potencialidades, inquietações, questionamentos. Isso ocorre a partir do exercício da exotopia, que consiste na capacidade de perceber e dar notoriedade ao sujeito, imprimindo valor às suas palavras, permitindo a atividade autoral dos sujeitos.

Para Bakhtin (2003, p.283), *aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)*. Que possamos enxergar a identidade de um fato não como algo isolado de todas as outras categorias, pois a sociedade é um acontecimento e não há como ser

em prontidão, onde cada palavra proferida, ou gestos demonstrados nos levam para além dos seus limites.

Kramer (2006, p. 2) nos chama atenção para que: *“o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas as subjetividades do pesquisador e sua bagagem teórica”*. Ou seja, qual a perspectiva do pesquisador, como o “olhar” será direcionado sobre o objeto estudado, e o que se quer responder. Para isto, é necessário apontar de que lugar observo, ouço e falo com as crianças.

Para que possamos identificar este lugar, Vygotsky (1988) nos chama atenção no sentido de levarmos em consideração as particularidades dos contextos sócio históricos, até mesmo porque os sujeitos constroem histórias, e são construídos por elas. Este pensamento vai ao encontro das contribuições de Michel de Certeau (1994) que em suas abordagens, nos mostra o quanto é importante levarmos em consideração as diferentes raízes históricas, para que possamos pensar o cotidiano. Seja através de questões presentes na rotina de uma escola, ou seja, através da “arte do se fazer revelar” nas conversas, nas distintas expressões presentes nos instantes da vida diária das crianças. Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessária ou, forçosamente reconhecida como tal, pois, *“para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”*.

Deste modo primo para que este trabalho possa estabelecer um diálogo entre a pesquisadora, e os sujeitos participantes da pesquisa (crianças) em consonância com os autores citados. A fundamentação metodológica me permite aproximar o trabalho de campo com a teoria. Desta forma, ao interpretar as produções das crianças, busco perceber as mediações que estas fazem a partir de suas percepções sobre os desenhos e cinema. Assim, se instaura o desafio de entender como pensam e produzem narrativas nesse contexto.

2.2. Os sujeitos e a escolha do campo na pesquisa qualitativa

Neste momento apresento os dados da pesquisa, as análises das informações provenientes do trabalho de campo, onde foi possível perceber como as crianças se apropriam dos conteúdos veiculados nos episódios dos desenhos na TV e nos filmes de animação exibidos nos cinemas, e disponibilizados em DVD. Vale ressaltar, que para atingirmos os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa inserida no cotidiano escolar, sendo utilizados

como fontes de pesquisa: as observações do cotidiano, o registro fotográfico e as anotações no caderno de campo.

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Marista São José localizado no bairro da Tijuca – Rio de Janeiro. A escola foi fundada em 1902 e consiste no Centro Educativo Católico que a Igreja, por meio do Instituto dos Irmãos Maristas.

Em primeiro lugar, conforme exposto no primeiro capítulo do trabalho, o processo de construção do objeto de investigação se deu nas vivências em sala de aula, onde pude estabelecer ligações entre teoria e prática, uma vez que faço parte do corpo de profissionais da escola, na função de professora. Assim, a opção pelo colégio para realização desta pesquisa se deu em razão a disponibilidade de acesso e a oportunidade de participar no decorrer de dois anos do seu cotidiano escolar.

Imagem 5: Sede do Colégio Marista São José – Tijuca



Velho (2004, p. 131), refletindo sobre o que ele diz: “*O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações*”. Assim, não é porque faço parte do contexto que irei ficar permeável as situações, o olhar atento do pesquisador permite nos distanciar da perspectiva simplória e descompromissada.

A partir desta perspectiva a metodologia da pesquisa foi fundamentada cientificamente pelo viés qualitativo, que pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, p. 21 e 22), como aquela que possibilita a valorização do “*(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis*”.

Nosso principal objetivo, foi inserir no cotidiano escolar as rodas de conversas, propondo que as crianças fizessem suas escolhas: se preferiam assistir a episódios de desenhos que são transmitidos na TV e/ou filmes de animação que já estiveram em cartaz nos cinemas em todo Brasil, quando já estivessem disponibilizados em DVD.

Este método visou conhecer como as crianças percebem as personagens, como elas se identificam ou não, e como os estudantes ressignificam as imagens televisivas e/ou cinematográficas. Assim, verificamos as distintas percepções de cada criança envolvida na pesquisa, que pertencem a instâncias culturais que produzem saberes, identidades e subjetividades.

Silva (2007) traz em sua dissertação “Saber e fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora”, os referenciais teóricos das autoras Ludke e André (1986, p.11-13), que citam Bogdan e Biklen (1982) como estudiosos que discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas, que configuram esse tipo de estudo, tais como: 1. A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto. 4. Os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; 5. A pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar

a comprovação de hipóteses definidas a priori, os focos de atenção do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa.

Desta forma, a partir da primeira roda de conversa, os filmes foram escolhidos pelas crianças 3º e 5º ano. Durante quatro meses, exibimos os filmes “Meu Malvado Favorito” e “O Menino Maluquinho”, para os estudantes do turno do integral, que permanecem na escola o dia inteiro. O objetivo foi trabalhar o tema da pesquisa com crianças cuja a faixa etária é de 7 a 11 anos, que vivenciam o cotidiano escolar de maneira intensa, pois chegam à escolas as 7 h e saem as 18 h. Durante a exibição dos filmes, o objetivo foi observar as reações das crianças a partir das imagens, bem como pude escutar suas narrativas, perceber seus olhares e gestos. Neste cotidiano escolar compartilhamos saberes com as crianças, que de maneira objetiva diziam: “*Não gostamos mais de desenhos, já somos grandes!*”.

A partir desta fala, a criança não pode ser vista apenas, como um receptor passivo, nem tampouco como um objeto de manipulação da indústria cultural. A criança age, reage, cria e se transforma a todo instante. Ou seja, há uma aceitação e ou não dos conteúdos veiculados na TV e no cinema.

2.3. Os procedimentos adotados

*Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Gonzaguinha¹⁴*

No cotidiano escolar surgiram inquietações e então segui o conselho de Gonzaguinha fiquei com a pureza das respostas das crianças, pois percebi que uma das demandas desses sujeitos é justamente se colocarem através de suas narrativas. A autora Rita Ribes (2012, p.29), nos aponta: “*O mundo inteiro nos detalhes do cotidiano*”. Ela traz este tema em seu artigo “Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”, ressaltando que o cotidiano pode ser o fragmento de um momento específico que caberá no todo.

Ribes (2012) evidencia a partir das colocações de (Benjamim, 1985), os conceitos de “pequeno” e “grande”, ressaltando que estes são desenhados e significados a partir de relações

¹⁴ Canção “O que é o que é” – compositor – Gonzaguinha, sem ano.

éticas, estéticas e epistemológicas. A autora faz relação dos fatos do cotidiano com as crianças que possuem em comum sua pequenez.

Assim, “pequenos” não são apenas os fragmentos e os detalhes supostamente banais do cotidiano; são também os sujeitos excluídos pelas políticas sociais ou pelos grandes sistemas explicativos. “Pequenos” são também as crianças – seja em termos de estatura física, seja em termos políticos – uma categoria social então com pouca visibilidade e autonomia. (RIBES, 2012, p. 30).

Desde o primeiro bate-papo com o grupo de estudantes do 3º e 5º ano, muitas coisas chamaram a minha atenção, como por exemplo, a curiosidade das crianças diante da minha presença. Os estudantes do 3º ano diziam: *“tia, você vai dar atividade para a gente? Vai pegar a nossa turma? Vai dar aula de quê?”*. Já os alunos do 5º ano me perguntavam: *“tia, você não vai dar aula mais para o 4º ano?”*. Respondi as inquietações e expliquei que estava realizando uma pesquisa sobre crianças, desenhos animados e cinema.

Em muitos momentos, me perguntavam o que era pesquisa, o que eu pesquisava, pude perceber neste grupo, que o significado da pesquisa, estava voltado para um sentimento de curiosidade nunca antes experimentado. Assim como, observamos também que as crianças estabeleceram uma relação com a pesquisa, fazendo referência ao programa de televisão Discovery Channel, o que demonstra a existência de uma associação entre os fatos. E por último, podemos perceber que foi uma dinâmica inserida no cotidiano escolar, que permitiu uma aproximação entre as crianças e as atividades propostas, uma vez que puderam experimentar outras possibilidades vivenciadas, fazendo comparações com a realidade em sala de aula. Vejamos alguns diálogos em que está interlocução ocorre:

“Tia, legal esta atividade de pesquisa com a gente. Nunca ninguém nos pergunta nada”.

“Legal tia! Você é pesquisadora! Legal, pesquisa o que?”

“Ser pesquisador deve ser maneiro, descobre novas coisas. Igual no Discovery Channel”.

“Você vai fazer alguma atividade com a gente?”.

Neste encontro com os estudantes do turno integral, realizei uma roda de conversa com as crianças do 3º e 5º ano, optei em seguir a perspectiva de uma conversa entre iguais, e não um intercâmbio de perguntas e respostas. Vale destacar que a escolha pelas séries se deu por conta da faixa etária, pois consideramos como fator preponderante no desenvolvimento da pesquisa, onde tínhamos dados provenientes de um grupo crianças cujas idades variavam.

Diante da colocação precedente, intervir para transformar. Significa, aqui, olhar criticamente para a atividade “roda de conversa” em sua totalidade e ver como crianças/pesquisadora interagem no espaço educativo, produzindo coletivamente novos significados. Tomando as palavras de Marx e Engels (2006, p. 25), significa partir do entendimento de “*como agem os indivíduos, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais...*”, para que transformações necessárias ocorram.

Vale lembrar que as “rodas de conversas” são implementadas como metodologia nas pesquisas do nosso grupo de pesquisa *Estudos Culturais em Educação e Arte*. Adão (2012), relata que este método começou a ser usado no grupo a partir da pesquisa *Pedagogia da Imagem: Raça, gênero e pertencimentos vistos com o cinema – Uma pesquisa para jovens/com os jovens*, coordenada pelo Prof. Dr. Aristóteles Berino, cujo objetivo foi promover diálogos através das “rodas de conversas”, que possibilitavam a problematização dos próprios jovens sobre os destinos das juventudes no contemporâneo.

As “rodas de conversas”, consistem em uma atividade voltada à constituição de um agir colaborativo-crítico. Escolhemos este método por consistir na criação de espaços de conversa, em que as crianças possam se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmo. O objetivo é estimular a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação.

Estas trocas através das conversas favoreceram, portanto, a abertura das crianças, que se sentiam a vontade para interagir e revelar seus pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, é importante destacar a importância da dinâmica trazida pela palavra, pois ela vivifica as relações, possibilita mudanças, remete a outras palavras, posições e lugares. Além disso, a dinâmica da palavra fez com que surgissem continuamente, no interior da escola, momentos de surpresa e de impasses a partir das manifestações dos participantes. Com isso, o projeto

ganhou uma configuração nova. Ele pôde ser recriado pelos seus participantes, a cada momento, por meio da palavra.

No caso específico deste estudo, verifica-se um posicionamento crítico, propondo novas alternativas de organização da dinâmica discursiva no cotidiano escolar, de maneira a superar os modos de agir e/ou papéis de alunos predominantemente marcados pela passividade e dependência no processo educativo.

Neste primeiro momento, elaborei uma questão, que tinha como objetivo trabalhar com as crianças o sentimento de autoria e escolha. Por isso, a questão inicial da conversa, foi a seguinte: *“Vocês preferem desenhos animados ou filmes de animação?”*. No total, participaram deste momento 52 crianças, 35 alunos da 3ª série e 17 da 5ª ano. A “roda de conversa” foi realizada na instituição no espaço multimídia, fiz questão de levá-los para outro espaço que não fosse sala de aula, onde pudéssemos sentar em roda no chão.

Deste modo, as crianças declararam que é muito mais interessante assistir filmes do que desenhos, pelo fato de se considerarem mais velhos, isso demonstra uma diferenciação no gosto e/ou na escolha do que querem assistir.

Pode-se, desta forma constatar que crianças com a faixa entre sete e onze anos não se consideram crianças, em virtude de receberem influências de seus pais em muitas situações adversas do seu cotidiano, o que corrobora para a existência de um estado de dúvida gerados no ambiente familiar. Isso me fez recordar o termo desaparecimento da infância colocado muito bem pelo autor Neil Postman.

As evidências do desaparecimento da infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes. Há, por exemplo, a evidência fornecida pelos próprios meios de comunicação, pois eles não só promovem a desmontagem da infância valendo-se da forma e do contexto que lhes são peculiares, mas também refletem esse declínio em seu conteúdo. (POSTMAN, 1999, p.133).

Um estudo interessante presente no artigo “O Mundo Da Mídia Na Educação Infantil: Um Estudo Sobre A Influência Da Mídia Na Formação Cultural Da Criança” a autora Silva e Teruya (2002) investigaram o tempo que as crianças ficavam diante da televisão e como esse veículo midiático influenciava a visão de mundo e o comportamento, e comprovou-se nesta investigação que os conteúdos transmitidos pela televisão estão impregnadas de valores estéticos, éticos e morais que atuam no comportamento infantil.

Observando o momento em que das 52 crianças 45 não se enxergam como crianças, e afirmam em seus discursos que são “grandes”, e que preferem filmes de animação, justificando que estes são mais elaborados e complexos, já os desenhos são fáceis de serem compreendidos, por isso, são coisas de “bebê”.

Por se tratarem de estudantes do período do integral, muitas crianças revelaram em nossas conversas que não assistem televisão, foram muitas as falas que diziam, “(...) *nós somos iguais aos nossos pais, saímos cedo e voltamos tarde*”; “*Não assistimos desenhos, pois além de serem para “bebezinho, preferimos ir ao cinema para sentar da na cadeira do 3D*”.

Estas colocações me permitiram refletir sobre questões que envolvem diretamente a formação do educador, pois diante das demandas das crianças, os professores devem estimular o interesse dos estudantes para as leituras das imagens no mundo televisivo e cinematográfico. Para Postman (1999), a mídia é a instituição de socialização mais recente e controversa do mundo ocidental. Mediante a esta colocação pode-se entender que as imagens e mensagens difundidas possuem sentidos e juízos de valor, reforçando muitas das vezes padrões hegemônicos. No tocante a cultura da mídia temos a contribuições teóricas e metodológicas de Douglas Kellner, para este autor:

(...) fazer uma leitura crítica da cultura da mídia significa situá-la em sua conjuntura histórica e analisar o modo como seus códigos genéricos, imagens, discursos, elementos estéticos formais e sobretudo a posição dos espectadores incorporam certas visões políticas e ideológicas (KELLNER, 2001, p.76).

Em determinados momentos na “roda de conversa”, tivemos o olhar reflexivo e crítico dos estudantes, existiram situações que as crianças não quiseram participar, pois ficaram envergonhadas, e disseram que não saberiam responder se gostavam mais de desenhos ou filmes.

Há um caso específico de um estudante que inicialmente se recusou a participar, pois relatou que não saberia falar sobre o assunto. Percebi que ele ouvia os colegas e demonstrava querer falar, mas ficava envergonhado. Percebendo o que estava ocorrendo, comecei a incentivá-lo, pois o que verdadeiramente importava era que ele se expressasse a respeito da temática, foi então que após a fala de um amigo que se colocou contrário aos desenhos e favorável a filmes de animação, que o referido estudante se encorajou e disse a seguinte frase:

“eu gosto de desenho, e de filmes, sabe por quê? Por que gosto de tudo que se movimenta, e os bonecos possuem vida. Acho fantástico”. Esta frase me impressionou no sentido de perceber nesta criança um posicionamento perante o assunto, de não se deixar influenciar pela opinião da maioria.

Fiz questão de mencionar este fato, por perceber também que as instituições de ensino, muitas das vezes não levam em consideração os saberes pessoais dos estudantes. Simplesmente os fazem dar respostas prontas que devem ser memorizadas. Por meio da educação, a visão reflexiva da existência da opressão, no contexto da sociedade humana e da autonomia como atributo de liberdade faz de Paulo Freire e de suas propostas educativas um desafio e um marco na educação denominada como “educação libertadora”, que por sua vez desafia a dinâmica educativa definida por ele como “educação bancária”, em função da forte influência que ela recebe da tradição mercadológica que permeia o cotidiano de nossa sociedade.

Freire considera a educação libertadora como proposta de formação humana que visa a problematização das relações sociais, mediadas pelo conhecimento. Nesse sentido, destaca que um ato cognoscente, ou seja, o sujeito possui autonomia no processo de construção do conhecimento que se caracteriza como agente de libertação na medida em que:

o objeto cognoscível de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro. A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1996, p. 78)

Assim, os conhecimentos devem ser respeitados conforme as construções inerentes a cada pessoa e não, diferenciados e hierarquizados, conforme a posição que ocupam na sociedade, como professor e o aluno¹⁵. Nesta pesquisa em todos os momentos que nos remetemos ao aluno, preferimos utilizar a expressão estudante, justamente pelo sentido etimológico que a nomenclatura aluno trás de significado. Acreditamos que, nas relações educativas, é extremamente necessário ter uma relação de afetividade e de cumplicidade com

¹⁵ Aluno como construção do prefixo a-, que significa ausência, e lumem, que significa luz. Neste ponto utilizamos a expressão aluno para indicar os estudantes como sendo o sujeito sem luz que será iluminado pelos saberes do professor “iluminado”.

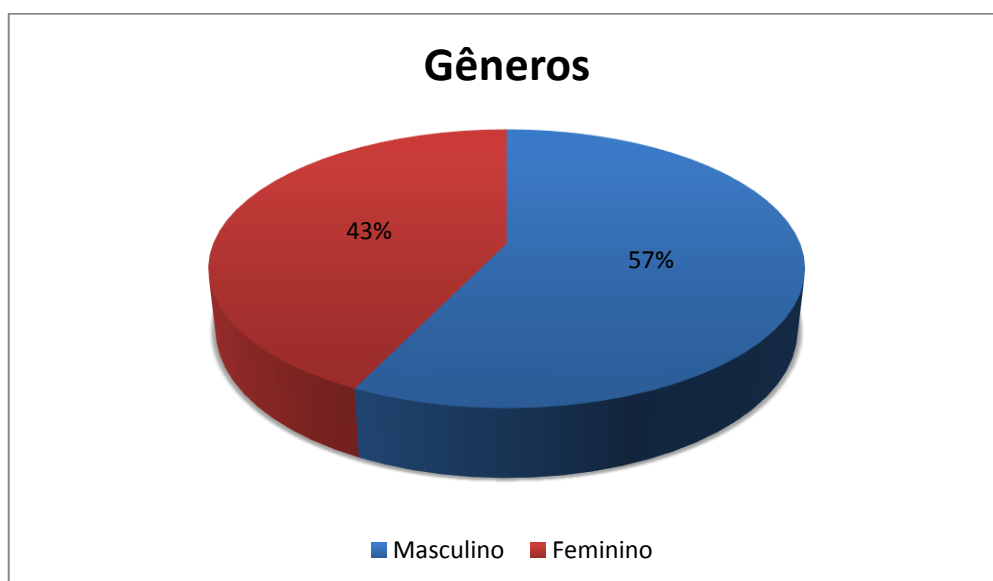
o educando, que respeita, escuta e percebe o outro, valorizando as potencialidades criativas e produtivas, eles são os protagonistas desta pesquisa.

O pensamento de Bakhtin (2003) faz parte dessa análise no que diz respeito ao reconhecimento do “outro” como o “outro” e seus significados, assim como acabamento de mim, pesquisadora, e eu dele. Como observa Brait (2001):

Com extremo rigor, Bakhtin vai perseguir no texto as várias formas de presença da palavra do outro, do discurso do outro no discurso do protagonista, descrevendo, analisando e apontando as consequências das diferenciadas relações suscitadas no que diz respeito a esse discurso, advindo ficcionalmente da projeção e desdobramento do mesmo em outro. (p.13)

As narrativas dos estudantes possuem significados para nós, os caminhos desta pesquisa contaram com a presença da palavra do “outro”, que para nós ocuparam o lugar de protagonistas. Assim, o reconhecimento da criança como constituinte e parte integrante, deve ultrapassar os muros da teoria, para que ocorra aproximação. No cotidiano escolar as crianças revelaram saberes que expressaram valor social e educacional dos mais relevantes, basta que saibamos ouvi-las para que reconheçamos as suas demandas

No decorrer da pesquisa surgiram informações importantes, trago o gráfico abaixo, para evidenciar que dentre estes trinta e cinco alunos do 3º ano são do integral, vinte eram meninos e quinze meninas. Dos dezessete alunos do 5º ano do integral, dez eram meninos e sete meninas. Apresentamos o seguinte gráfico revelando o percentual de meninas e meninos que participaram da “roda de conversa”.



O gráfico acima revela o maior quantitativo de meninos do que de meninas. Este dado é predominante em turmas do período integral, o número de meninos é superior ao das meninas. Isso nos faz pensar que as meninas são mais protegidas pelos responsáveis, os mesmos só as colocam em turno integral, quando não há mais alternativa, por conta das atividades em que estão envolvidos no “mundo do trabalho”, percebemos até mesmo que as crianças trazem em seus discursos a questão dos pais trabalharem e não terem tempo para elas.

Já no final desta primeira “roda de conversa”, lancei a seguinte pergunta, “*O que vocês gostariam de assistir na escola?*”. Os alunos ficaram atentos, e logo disseram: “*tia, passa Meu Malvado Favorito e O Menino Maluquinho*”. Realizamos uma votação, e estes dois títulos foram os mais bem colocados. O filme. *O Diário de um Banana*, também ficou entre os mais cotados entre o público do 3º quanto do 5º ano. Perguntei para eles quais eram as razões da escolha dos filmes, e eles me disseram porque era de humor, e o Menino Maluquinho porque a história acontece dentro da escola, aonde é possível perceber como os alunos se comportam.

A partir desta colocação foi possível perceber que as crianças gostam de assistir a programações cujas cenas de humor estejam presentes. Assim, como optaram em escolher por filmes em que o ser criança seja um dos temas centrais. Acreditamos, que seja em decorrência do processo de identificação. Para os autores Moura; Leal; Padilha (2012), os mecanismos de identificação e projeção estão em pleno funcionamento. Exatamente os dois mecanismos mais explorados e utilizados pela televisão na captura da atenção do público, como veremos na seção seguinte. É comum à criança atribuir vida a todos os seres, inclusive a objetos inanimados (animismo), como também, o artificialismo, atribuir origem artesanal humano a todas as coisas.

2.4. As narrativas das crianças

Na primeira exibição de filme com as crianças do turno do integral, logo que cheguei, as crianças disseram: “*Que maneiro, hoje é dia de filme na escola!*”. Neste dia foi exibido o filme de animação “*Meu Malvado Favorito 2*”. Cabe destacar que os alunos assistiram ao filme no espaço multimídia, pois meu intuito era favorecer um ambiente de cinema.

Meu Malvado Favorito 2 é um filme norte-americano de animação 3-D da Universal Studios e da Illumination Entertainment. O longa-metragem é a sequência de *Meu Malvado Favorito 1* que foi lançado em 2010. Ele foi dirigido novamente por Pierre Coffin e Chris Renaud, e escrito por Cinco Paul e Ken Daurio. Steve Carell, Russell Brand, Miranda Cosgrove e Kristen Wiig reprisam seus papéis, na dublagem original. O filme foi lançado no Brasil em 5 de julho de 2013.

Após assistirem a estreia nos cinemas, as crianças chegaram à escola animadas, só comentavam sobre os filmes. O enredo deste filme de animação, encantou as crianças; vários temas abordados na história, foram ressignificados por elas, isto ficou bem presente em nossa roda de conversa após a exibição do filme.

Enquanto, o filme não começava, elas conversavam, falavam alto, quem olhasse diria “que confusão”. Mas, assim, que o filme começou o silêncio imperou e todos ficaram quietos. Pareciam que estavam no cinema, falavam baixinho no ouvido do colega, quando queriam comentar algo interessante, todos riam ao mesmo tempo, ao se tratava de uma cena engraçada. O clima instituído era de uma sala de cinema.

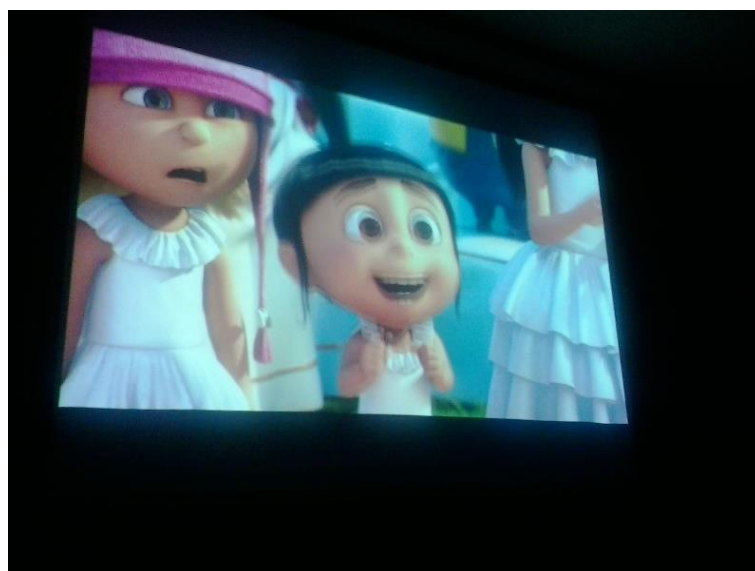
Diante desse cenário percebe-se o interesse em comum do grupo numa relação de troca e de respeito pelo direito do outro e da coletividade, expressando a internalização do sentimento de companheirismo. Além desses aspectos, verificam-se outros, que demonstram habilidades de atenção e concentração sobre um determinado assunto e sobre o objeto observado.

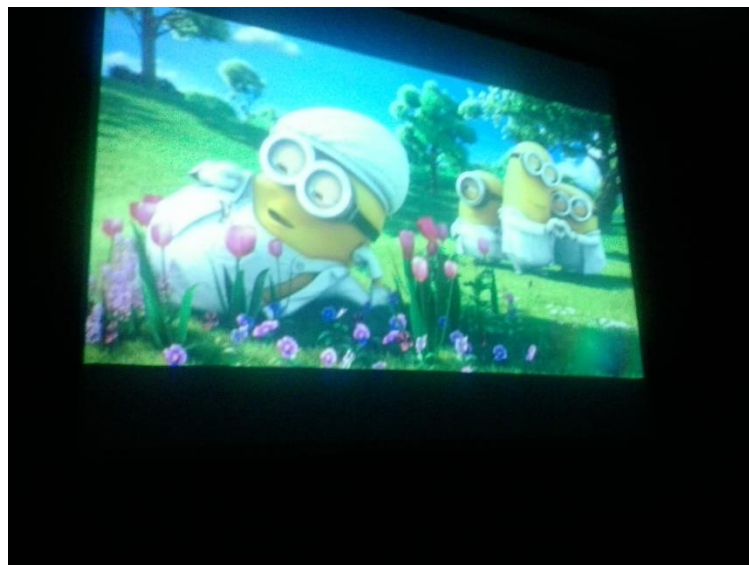
As instituições de ensino em decorrência das demandas voltadas para a formação humana em um contexto social, dominado por imagens, os educadores possuem a tarefa de formar essa nova geração da tecnologia. A grande questão que se faz presente, abre uma discussão de como introduzir essas tecnologias no currículo escolar, e principalmente, na rotina do cotidiano da escolar. Percebe-se, então, a importância de uma reflexão que nos permita ampliar nossa compreensão sobre processos educativos, visando estabelecer uma relação de aproximação entre o ambiente educacional com os recursos oferecidos pelos meios de comunicação, assim com as artes.

A partir desse olhar, é possível realizar com legitimidade a discussão sobre o reconhecimento de influências dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, no contexto escolar, entrelaçando sempre o viés que vise promover um desenvolvimento

acadêmico satisfatório do educando, estimulando-os por meios da ludicidade, do imaginário e da criatividade. A seguir algumas imagens do momento da exibição:

Imagem 6, 7, 8, 9: Cenas do filme “*Meu Malvado Favorito*”





Assim, que terminou a exibição, as luzes foram acesas, eles automaticamente bateram palmas para o filme. Sem que eu pedisse, todos os alunos sentaram no chão no mesmo formato: de círculo, conforme foi organizado no encontro anterior. Os estudantes começaram com um questionamento, dizendo que já haviam assistido ao filme por várias vezes, mas, ainda assim achavam muito legal a ideia de assisti-lo outra vez, “*Meu Malvado Favorito 2*”, contraria a visão de vilão e mocinho. Vejamos alguns diálogos em que está interlocução ocorre:

“Nós crianças estamos cansados desses filmes onde o herói é o bonitinho e perfeito, não tem defeito”.

Nesta fala pode-se perceber a construção do questionamento, a percepção do real e da fantasia, e a busca pelo novo.

“O Cru é um vilão que foge as regras”; “A cena dos minions salvando o Gru é perfeita, sensacional! - Cara os minions são os caras!”.

Através destas narrativas é possível compreendermos que as crianças não querem assistir a um filme com cenas lineares, onde desde o início já é esperado o que vai acontecer no decorrer da história. Neste filme em específico, o vilão foge às regras, pois possui características carismáticas. Outro fator, que podemos identificar, é a formação do senso moral da criança.

“As principais características desse filme é que podemos ser amigos e que devemos acreditar no amor”. “Neste filme as crianças são adotadas, um bom exemplo para as pessoas”.

Nestas colocações as crianças nos fez perceber que existe a construção do pensamento e de princípios e valores que são apreciados pela criança.

“Acho que este desenho foi feito para crianças e adultos. Todos se divertem ao assistir. Eles mostram como as crianças são mesmo, os sentimentos da Agnes e Edith revelam como criança pensa, e da Margot, o que os adolescentes pensam. Isso é legal”.

Através desta narrativa identificamos a construção do próprio sujeito do seu “eu” a partir da visão do outro, o que se encaixa perfeitamente com as contribuições de Bakhtin ou seja, a partir da ação do outro a criança internaliza saberes e fazeres do que é ser criança e/ou adolescentes.

No momento da conversa, as crianças apontaram algumas cenas que mais chamaram atenção. Pude perceber a veemência com a qual elas opinavam, houve uma estudante que chegou a dizer: *“Nossa, viramos críticos de cinema”*. Algumas falas foram surgindo e as narrativas sempre vinham carregadas de emoção, humor e de experiências das crianças, aonde observou-se que a linguagem era a forma de expressão dos sentimentos, que estavam presentes na narrativas, conforme veremos a seguir:

“Nossa aquela cena da Agnes pedindo ao Cru que lesse uma historinha foi sensacional. Ela aos poucos transformou o Gru”. “É, foi muito show, essas meninas terem sido adotadas foi o que deu sentido ao filme! Sem as órfãs Agnes, Margot e Edith, o filme não seriam o mesmo”.

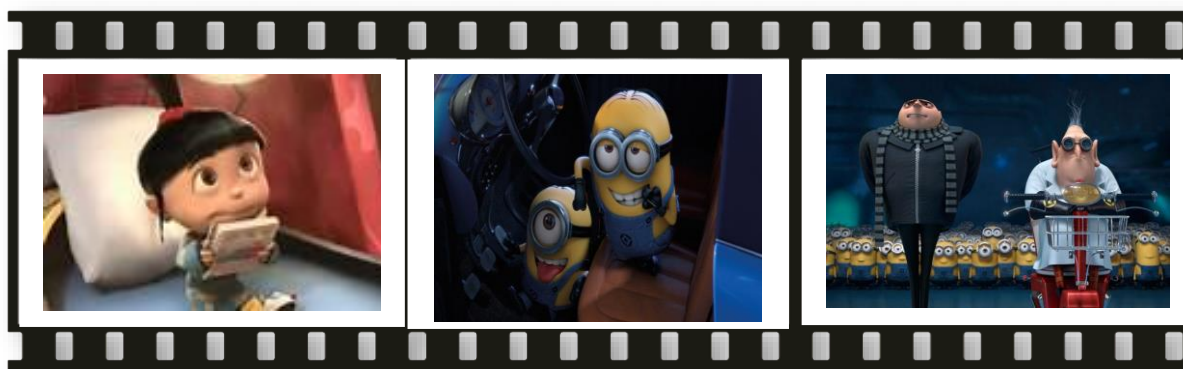
Constatamos que o fato de as meninas do filme *“Meu Malvado Favorito”* terem sido adotadas foi algo relevante para as crianças, pois em momentos diferentes elas destacaram cenas que remetiam a esta questão. E continuaram dizendo que para as crianças do filme, a melhor coisa foi ter encontrado o Cru.

Já nas colocações a seguir percebemos que as crianças tiveram uma grande empatia com as personagens. Todos comentavam só sobre o filme. Quando isso, de fato acontece, nos leva a compreender como se dá a percepção do real e do imaginário na relação interpessoal das crianças. Assim como, também, nota-se a presença de um movimento familiar, ou seja, a criança motiva os pais a acompanhá-las ao cinema.

“O ronco do motor dos Minions é maneiro. Como eles conseguiram dirigir? Só filme mesmo!”.

Dr. Nefário não tem jeito mesmo. Personagem engraçado, nos faz rir. Minha mãe adorou este filme, nós fomos no dia da estreia nos cinemas”.

As imagens a seguir foram as que mais chamaram atenção das crianças durante a exibição. Consegui perceber por meio das reações das crianças que por estarem no espaço multimídia, internalizaram a ideia de estarem no cinema, e como um espectador espontaneamente, davam gargalhadas e aplaudiam as cenas. Este movimento me fez entender que o trabalho com filmes de animação no cotidiano escolar, não deve se restringir ao uso de produções elaborados para este fim, mas se deve aproveitar o potencial educativo de toda e qualquer produção sem que, no entanto, isso signifique sua mera pedagogização.



Tanto a narrativa como as personagens de um filme interferem nos sujeitos. Por mais que todos, já soubessem do desfecho final. A história visualizada é capaz de emocionar, fazer rir, deixar as crianças indignadas, movimentando assim uma rede de sentimentos nos espectadores, no sentido de fazê-los torcer pela vitória e pelo sucesso das personagens, se colocando no lugar do outro, experimentando as emoções despertadas pela a ação das personagens, numa relação de cumplicidade entre atuante e espectador, aproximando realidade e ficção. Neste filme especificamente, os simpáticos “Minions” viraram febre nacional. As crianças ficavam atentas a quaisquer movimentos dessas criaturinhas no filme.

No dia da exibição do filme “*O menino maluquinho*”, era visível a agitação dos estudantes. As crianças queriam saber se iriam assistir ao filme na sala de multimídia. Ao responder que não seria lá, mas já havia preparado a sala para que a exibição fosse na televisão, pude perceber a decepção expressa em seus rostos. Disseram que assistir filme na televisão era chato. A justificativa para tal mudança, era perceber se existia diferença no comportamento dos estudantes diante do recurso midiático. Foi fácil perceber o comportamento, das crianças ao dizerem o seguinte: “*poxa, hoje não teremos cinema!*”, outras afirmavam, “*assistir filme na televisão é chato!*”.

Estes dados me surpreenderam enquanto pesquisadora, pois, é notório a força comercial e cultural do cinema para a infância. É possível realizar um levantamento do número de filmes de animação que entram em cartaz anualmente, e quando estes saem de circuito logo são disponibilizados em formato de DVD e Blu-ray. O fato de criança dizer que queria cinema e considerar que TV é chato, foi uma informação muito importante, onde é percebido que as crianças gostam de simular a presença no cinema, através de experiências semelhantes, como salas adequadas nas escolas, que “lembram” o cinema: o auditório ou sala multimídia. Gostam de assistir aos filmes, mas gostam também do cinema, do seu ambiente como espaço de frequência.

Menino Maluquinho - O Filme se encaixa no gênero infantil, esta obra cinematográfica brasileira estreou em 1995 e foi dirigido por Helvécio Ratton e produzido por Tarcísio Vidigal. O filme foi baseado no livro infanto-juvenil do cartunista Ziraldo. É estrelado pelo ator Samuel no papel principal do Menino Maluquinho, um menino travesso da classe média, adora brincar e pregar peças nos amigos, mas sofre quando seus pais se separam. Mas aí aparece o Vovô Passarinho, papel vivenciado pelo ator Luiz Carlos Arutin, que o leva para umas férias na fazenda, onde vive agitadas aventuras.

Como a sinopse acima anuncia, a história de Maluquinho propicia ao espectador grandes aventuras. Assim que iniciou-se a apresentação do filme, as crianças silenciaram, e a polêmica de assistir ao filme na TV, foi logo sendo deixada para trás. A atenção era ainda mais redobrada do que quando exibimos o filme: “*Meu Malvado Favorito*”.

Eles conversavam baixinho, a fim de compartilhar suas percepções e opiniões naquele momento do filme. Esta situação me fez lembrar do trecho do artigo *Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema*, onde as autoras Duarte; Labrunie; Migliora; Alves; Lima; Alves; Leite destacam a importância do currículo cultural na formação do espectador.

Em sociedade audiovisuais, narrativas em imagem-som comportam o que convencionou chamar de currículo cultural, ou seja, um conjunto mais ou menos organizado de informações, valores e saberes que, via produtos culturais (nesse caso, audiovisuais), atravessa o cotidiano de milhões de pessoas e interferem em suas opiniões e em sua forma de aprender, de ver e de pensar. (2004, p.37)

Para entendermos um pouco mais sobre as contribuições do cinema, Fresquet (2007) sinaliza algumas questões, afirmando que:

O processo bidirecional de transmissão e produção cultural leva-nos a pensar na interfunção do ensinar e do aprender, desde essa tripla possibilidade. A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Aprendemos com os outros, em experiências sociais, fundamentalmente naquelas mais intensas afetivamente. Por isso nos é tão difícil distinguir no ato de aprender os valores dos pré-conceitos e inclusive desvinculá-los das pessoas das quais os aprendemos. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes nem totalmente conscientes. Eles são carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais. E o cinema, que aprendizagens facilita? Que valores, conceitos, questões nos permite escovar a contrapelo para desaprender? (p. 47-49)

Partindo do princípio que a sociedade humana é uma instituição que se comunica através da linguagem, e o professor, como parte integrante desse grupo social, possa aprender e desaprender, aperfeiçoar suas práticas de ensino. Para tanto deve atentar-se para uma linguagem que funcione como mediadora entre os sujeitos e o contexto social a que pertencem.

Segundo Fresquet (2007) afirma que *“aprendemos com os outros, em experiências sociais, fundamentalmente naquelas mais intensas afetivamente”*. Esta percepção nos leva a refletir sobre o quanto a conduta, princípios e valores podem interferir na relação entre educador e educando no processo de aprendizagem. Tais fatores permeiam áreas do conhecimento, onde o conteúdo ensinado apresenta-se empregando de significado depositado, veiculados a valores pré-existent.

Um dado importante que percebi na pesquisa, foi que o ambiente de exibição dos filmes, interferiram na organização e no comportamento das crianças diante das imagens exibidas no espaço do audiovisual e na sala de TV. Como podemos perceber nas fotografias a seguir, existiu a atenção por parte das crianças, mas para elas assistir no audiovisual é como estar no cinema.

Imagem 10 e 11 – Cenas da exibição do filme O Menino Maluquinho



Assim, que o filme terminou não houve aplausos, não foi preciso ascender às luzes, pois, nós o assistimos em uma sala comum que estava iluminada pela luz da manhã. Os estudantes não se sentaram no chão sem que eu pedisse, foi preciso que fosse solicitado.

Perguntado sobre o que mais chamou a atenção no filme, disseram que esse filme era muito maneiro! Declaram que já eram grandes e que gostavam de coisas de adolescentes. Neste momento, percebemos que as crianças já possuem “um olhar” voltado para elas próprias reconhecendo que são capazes de fazer suas escolhas, de acordo com o que mais gostam. Além disso, nos chamou atenção também para o fato de não se considerarem pequenos, equiparando-se a adolescentes.

A partir desta resposta, outras foram surgindo; o interessante é que a roda de conversa foi tomando corpo. Destaco abaixo alguns dos diálogos que foram narrados pelas crianças.



“Não conhecia o filme, já li o livro. Mas, gosto, porque este filme traz a resposta para várias questões nossas, como nos sentimos como aluno”; “Isso é verdade, este filme mostra a vida como ela é, como é ser aceito pelos outros. Isso responde mesmo várias questões”.

Nestes trechos podemos perceber que o interesse pelo filme surgiu a partir da literatura que aborda questões próprias das crianças. Como por exemplo: ser aceita pelos outros, entre outras demandas, e por essa razão surtiu interesse do público infantil.

“Os adultos acham que é fácil crescer, que nada é difícil pra caramba. Quando crescem esquecem como era”; “Eu quero mais é crescer, ser independente, ser dono de mim”.

Já nestas narrativas, pode-se destacar como se apresenta o olhar de uma criança em relação ao adulto, demonstrando perceber que os adultos quando crescem esquecem de como eram quando crianças. E desejam fazer o mesmo movimento, crescer para ser “dono de mim”, ou seja, ser independente.

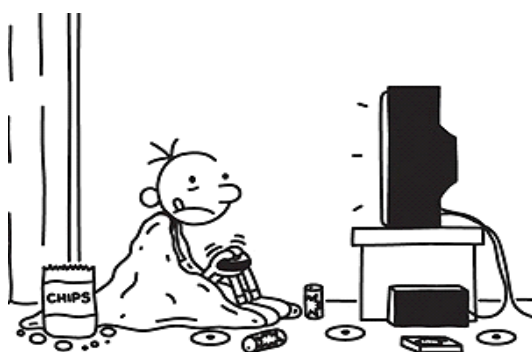
“Tenho o mesmo desejo do Maluquinho: queria ser famoso e popular na escola!”; “Malandro, O Maluquinho, filme legal de assistir! Assim como ele perdi meu avó. Mas ele soube lidar com isto.”

Estas colocações chamaram minha atenção, pois é comum que os estudantes desejam ser populares na escola. Neste caso específico, as crianças almejam ser como Maluquinho, não somente por ele ser um menino popular, mas, também pelo fato de saber lidar com os problemas, reconhecendo que muitas das vezes não sabem o que fazer.

O filme do Menino Maluquinho foi considerado por todos como algo muito agradável. A única coisa que não gostaram foi o fato da exibição ter sido na televisão. Houveram estudantes que comentou que: *“Estragou o filme passando na TV”*. Perguntei para eles o que devemos assistir na TV? E na roda de conversa os alunos foram enfáticos ao dizer, na TV só dá para ver novelas como “Chiquititas”, as da Rede Globo ou jogar videogames. Afinal, novelas não passam no cinema. Os resultados que obtive com a exibição do filme na TV, foi que para este grupo o cinema possui maior apelo que a TV.

Outra fator importante, é que para este grupo de crianças, a TV é reconhecida como instrumento para jogar vídeo games. Chegavam a me dizer que: *“Tia, nós não assistimos televisão, gostamos mesmo de jogos!”*. A partir das falas dos estudantes é possível identificar os gostos que se distinguem a partir do fator gênero feminino e masculino. Os dados que temos, informaram que para os meninos a TV é utilizada para jogos, já para as meninas, a TV não é tão utilizada para jogos, e sim para assistirem a programas como a novela “Chiquititas”, além dos shows e filmes de animação disponibilizados em DVD.

Dando continuidade à discussão sobre as influências da televisão no processo de aprendizagem, valorizando as expressividades dos desenhos, veiculados na TV quanto no cinema, trouxe também para discussão a leitura do livro *“O Diário de Um Banana”*, com o objetivo de observar as reações do grupo diante de uma leitura da imagem. Pude verificar que, apesar da mudança do veículo – o livro, para a compreensão da mensagem contida na obra, as crianças demonstraram grande interesse pela leitura, reconhecendo e/ou identificando situações comuns às suas realidades. Surgiram declarações que veremos a seguir:



Livro: O Diário de um Banana

Quando as crianças viram a imagem, ficaram agitadas e começaram a falar todos ao mesmo tempo, dizendo que, esse livro era maravilhoso. Foi então, que perguntei, O que a imagem quer nos informar? Todas as crianças foram categóricas ao dizerem, “*Tia, só reforça o que estávamos dizendo, a TV serve para jogar videogame*”. Observei que elas já haviam dito a mesma frase sobre o filme de *O Menino Maluquinho*. A figura acima mostra um garoto jogando. Então, as crianças mantêm um ponto de vista/conceito sobre a funcionalidade do aparelho de TV.

Mas, por outro lado, constata-se também que o interesse expresso pela história de *O Menino Maluquinho* se dá por questões que lhes permitem estabelecer uma associação de seu cotidiano com a história do livro.

Percebemos que os conteúdos transmitidos pela televisão não ocupam um lugar de destaque no cotidiano dessas crianças observadas, muitos não assistem à TV. Considerando-se os dados da pesquisa podemos identificar através dos diálogos das crianças o interesse por conteúdos veiculados na internet. Estes, por sua vez, interferem no comportamento sociocultural, e na preferência de “consumo” por este ou outro produto veiculado pelos meios de comunicação, qualificando-se como infância contemporânea.

Ao atribuímos o conceito de infância contemporânea, admitimos uma realidade que nos leva a crer que elas (as crianças) estão na escola, entretanto seus pensamentos estão fluindo num mundo imaginário das personagens dos desenhos que mais gostam de assistir e com os quais se identificam. Atualmente, esta realidade é percebida nos jogos e nas brincadeiras pelo computador, o que denota a preferência das crianças em buscar e/ou participar de brincadeiras online.

Este momento da pesquisa me fez perceber a importância do recurso tecnológico na motivação do espectador, pois para o grupo de crianças acima, ter assistido o filme na TV foi algo extremamente decepcionante.

Em virtude desta demanda, ocorreu o terceiro momento da pesquisa. Resolvi exibir o filme: *“O Menino Maluquinho”*, na sala multimídia. O grupo de crianças continuava a serem as matriculadas no período integral. Meu intuito foi perceber a interação dos estudantes neste espaço que se aproxima de uma sala de cinema.

E de fato, as crianças ao assistirem a exibição do filme, se colocam como espectadores atentos. A reação do público se assemelha ao comportamento dos espectadores dos filmes nas salas de cinema, estes conversam baixo, se há uma cena engraçada no filme e um rir, os demais se motivam a rir também, e o grupo rir coletivamente, achando humor das mesmas cenas. Poderíamos realizar inúmeras sessões deste filme para distintos grupos, que as discussões vivenciadas nas rodas de conversar apontariam para outros caminhos. Isto ficou evidente, neste momento da pesquisa, haja vista, que o filme já havia sido exibido anteriormente para outro grupo de crianças, e os resultados revelaram saberes e compreensões únicas e múltiplas.

O outro fator observado e que não ocorreu na primeira exibição foi o fato das meninas fecharem os olhos, quando aparece a cena do Menino Maluquinho, tomando banho sem roupa. Os meninos, neste momento se calam e não esboçam nenhuma reação, só observam as meninas que comentam entre si: *“Nossa, Maluquinho aparece sem roupa”*. Uma menina chegou a me perguntar se o filme tinha classificação livre, o que demonstrou que as crianças estão atentas, ou seja, elas sabem que existe uma faixa etária para cada filme.

Segue abaixo as cenas do filme que mais chamaram atenção das crianças, motivando-as a levantarem as seguintes questões: como ser criança é legal, preconceito racial, separação dos pais, morte e TV.

A cena a seguir, foi dita como a mais polêmica em nossa roda de conversa, simplesmente pelo fato da empregada que trabalha na casa do Menino Maluquinho ser negra. Todas as crianças foram categóricas ao dizer: *“Poxa, só porque é empregada tinha que ser negra”*. Na roda de conversa as crianças demonstraram insatisfação quanto a este fato. Como a **imagem 13** revela, todas as crianças pararam para prestar atenção no que a colega dizia sobre a questão da empregada ser negra.

Imagem 12: Cena do filme do Menino Maluquinho



Imagem 13: Momento da roda de conversa.



A metodologia da roda de conversa permite que vários temas venham à tona. As crianças demonstram parecer livres no contexto escolar, um menino disse: *“Tia, não vai valer nota não, né?”*. Mediante esta fala, podemos entender que a roda promove um momento em que as crianças podem se expressar para o grupo. Tiveram circunstâncias em que alguns estudantes diziam: *“Que legal, é a primeira vez que eu falo, e todos prestam atenção!”*.

No período de quatro meses realizamos três sessões de filmes: uma sessão do “Meu Malvado Favorito 2” e duas sessões do filme: “O Menino Maluquinho” , cabe ressaltar, que participaram deste momento diferentes grupos de estudantes. Em todas as exibições a aproximação das crianças com a TV e/ou Telão são notórios, existiu situações, em que os estudantes me ajudaram a lidar com o recurso tecnológico, me auxiliando a ligar os equipamentos. As crianças sentem grande satisfação, e ficam orgulhosas, pois, auxiliar um adulto, possui uma significação importante para elas.

Neste momento, acredito que já posso responder as seguintes inquietações que surgiram no início deste trabalho, sendo a primeira: os desenhos e filmes estão dentro da escola? Sim, para o grupo de crianças que participaram da pesquisa estes gêneros estão no interior das escolas, presentes em suas narrativas. E estas se apropriam com maestria dos conteúdos das mídias, comentam sobre TV e cinema com propriedade, se expressam e demonstram suas opiniões com segurança.

Kellner (2001, p. 68), em seu livro *A cultura da mídia*, nos chama a atenção para a seguinte questão: (...) *que ao usar a cultura da mídia como recurso e objeto pedagógico, estariam oferecendo um novo espaço de reflexão crítica sobre os elementos da cultura contemporânea*. Muitas vezes a TV como recurso viabilizador de comunicação, não é empregada na sua devida função pedagógica. Penso que seja o momento de ir além, sair do verbalismos e criar alternativas a partir de uma pedagogia crítica, que se afaste da pedagogização das mídias.

Fernandes (2012) nos sinaliza que com frequência, os meios de comunicação de massa são vistos sob a ótica negativa pela escola e pelos professores: a mídia como aquela que “perverte” ou “deseduca” a criança.

Guardadas as devidas proporções, é nessa direção – de pensar a TV a partir de conceitos não reapropriáveis pela ideologia do consumo – que proponho que a educação não é mais algo que possa prescindir da TV e dos demais meios de comunicação, ao contrário, deve procurar maneiras de dialogar com estes e integrá-los ao cotidiano escolar como mais um dos muitos modos de leituras capazes de promover uma pedagogia do olhar. (FERNANDES, 2012, p. 184)

Sob o olhar da autora citada acima, no tocante a viabilização do uso da TV como meios para a promoção do diálogo e de integração no cotidiano escolar, estreitando esta relação com o educando, visando ampliar a percepção e compreensão deste, no processo de aprendizagem, a TV, como outras mídias, passam a fazer parte desse cenário, cuja função

pedagógica, é o desenvolvimento da criança. Além disso, pode-se compreender também que a indústria cultural cria um mundo de significações já prontos e estabelecidos, sustentado pela hegemonia de sentido, onde há a saturação de um sentido único. No entanto, Barreto (2002) considera que os sujeitos não sejam meros repetidores da ideologia dominante, pois eles são capazes de agir no sentido de realizar suas próprias conexões entre as ideologias a que estão expostos.

Em concordância com este pensamento, Gonçalves (2005) afirma que a ideologia é a expressão, em nível das ideias, existindo interesses concretos e contraditórios que são historicamente produzidos e que conferem uma referência objetiva e determinada aos significados sociais.

De um modo geral, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como um recurso adicional e secundário em relação ao processo ensino-aprendizagem. Os livros são assumidos pelos educadores com um recurso fundamental para a educação e os filmes raramente são levados em conta. As pedagogias das imagens devem fazer parte do cotidiano escolar. Adão (2011, p. 11-12), (...) *a pedagogia da imagem é aqui entendida como o espaço da produção das visibilidades, das práticas do olhar, do campo social em que, por meio das trocas de conhecimento exibe-se as aproximações e transgressões vivenciadas pelos praticantes do cotidiano.*

Fabris (2008) destaca o cinema e toda a sua filmografia como objetivos de estudo produtivos para a educação. Os filmes podem ser tomados como textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos, contribuindo na produção de significados sociais. Entretanto, é preciso entender a educação como um processo cultural amplo que ultrapassa os limites da escola.

Freire (1996) nos coloca que aprender é uma aventura criadora, portanto, muito mais rica que repetir conteúdo. É pensar em construção, reconstrução a todo o momento da prática pedagógica. Desta forma o educador pode utilizar-se dos desenhos e dos filmes de animação como recursos didáticos. Levando em consideração que se deve selecionar previamente as obras que contenha o conteúdo desejado para que lhe permita trabalhar o tema escolhido.

PARTE III - IMAGENS

3.1. Educação e mídias: quando nasce a aproximação com as infâncias

Duplicidade da aventura colonizadora na América. Dificuldade da "transplantação" dos sistemas escolares. Evolução dos sistemas escolares europeus. Evolução do sistema escolar brasileiro. Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos. Distância entre os valores proclamados e os valores reais.

Anísio Teixeira

Assim como ocorreu com o sistema educacional do Brasil que foi transplantado da Europa, o mesmo ocorre quando referimo-nos à infância, quais são os valores proclamados e os reais? Ao pensarmos nas questões que permeiam o desenvolvimento e formação da criança, é impossível não dedicar uma atenção redobrada para questões referentes às mídias e às transformações que estas produzem.

Na **parte 2** desta dissertação, foi possível perceber como as infâncias estão próximas das mídias, neste estudo especificamente, este movimento se dá através dos desenhos que passam na TV e dos filmes exibidos no cinema que rapidamente são disponibilizados no formato de DVD ou na internet. Por essa razão, faz necessário que a educação e as mídias se aproximem das infâncias. Mas, como isto é possível na sociedade contemporânea?

Neil Postman (1999, p. 133) nos responde a esta inquietação quando problematiza a seguinte questão referente aos meios de comunicação, o autor nos afirma, "*Tenho em especial tentado explicar como a nossa nova e revolucionária mídia vem causando a expulsão da infância depois de sua longa permanência na civilização ocidental*". Mediante a esta colocação, qual seria o papel dos educadores na sociedade midiática? Minha inquietação surge no sentido de aproximar mídias e educação para pensarmos infâncias.

Ao estudar o documento dos Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) é possível perceber a preocupação com a atuação dos sujeitos do processo educacional. Sendo estes os docentes e os estudantes. Segundo os pensadores da educação podemos compreender que a educação é, em todas as suas dimensões, um grande desafio. Portanto, no exercício docente faz-se necessário construir uma relação educacional com base nas habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos sujeitos que constituem e são constituídos pela sociedade.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está a se passar além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Observando-se, as informações e dados contidos nos estudos de educação e história, percebe-se sempre foi exigida dos pesquisadores uma interpretação minuciosa, pois, estes se tornaram referência para compreendermos historicamente o cenário educacional.

E ao ler no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) a idealização de renovação educacional, faço menção a Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de Maio de 2006 que no ano de 2006, instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, neste documento o Conselho Nacional de Educação estabeleceu proposições que visam contribuir para a formação plena do pedagogo para o exercício de sua profissão.

Art. 4º.

VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (CNE/CP Nº. 1, de 15 de Maio de 2006).

As contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) são importantes no sentido de reconhecer a importância do passado na construção da identidade de um campo científico. Seguindo este pensamento, afirmava-se que o processo educacional deveria romper com a estrutura existente, possibilitando ao educando “*o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social*”. (Manifesto dos Pioneiros da Educação in Guiraldelli, 2001 p. 59).

Outra questão importante que é problematizada no documento que se refere ao seguinte questionamento “*A educação, porém, não se faz somente pela escola (...)*”. Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do sujeito à sociedade, do sujeito ao grupo ou dos grupos à sociedade. Para os pioneiros a escola possui sua função social, no entanto, a educação ocorre em múltiplos espaços.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Por conseguinte, este perfil de educador crítico e inovador foi idealizado também no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)” com uma diretriz importante e por que não pautada em vertentes contemporâneas.

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se inculcava, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Mediante a tais aspectos, como é possível pensar as mídias contemporâneas a partir das contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)? Neste sentido, ao pensarmos em educação, não é possível eximir da dimensão política, social e econômica que estão envolvidas.

Desta forma, deve-se promover uma educação que seja de fato uma prática da liberdade através da responsabilidade e comprometimento social. Este conceito de desenvolvimento emerge da obra de Paulo Freire numa variante que é inseparável do modelo utópico de sociedade brasileira, concebido pelo autor a partir de suas ideias sobre a educação como um processo crítico. Haja vista, a relevância de uma perspectiva progressista freiriana, que nos afirma: “*Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”. (FREIRE, 1996, p.47).

No entanto, muitas vezes o que falta a educação é justamente promover nos estudantes a capacidade de formular perguntas, ao invés de fazê-los responder algo pronto, reconhecido como verdade suprema e absoluta. E a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova conhecemos as propostas e valores de educação crítica que possibilitam aos educadores autonomia no exercício do magistério.

A História da Educação nos revela que o processo de ensino sempre esteve centralizado na linguagem ortográfica, sistematizada no código da escrita, pautados nos métodos verbais da pedagogia. Hoje, faz-se necessário focarmos o nosso olhar para as pedagogias da imagem, voltada para autoria, a compreensão dos saberes e a promoção de diálogos, todos esses aspectos trabalhados dentro dos ensinamentos da metodologia aplicada à prática educativa freiriana transformadora e motivadora que nos ajuda a compreender que: *“Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”*. (FREIRE, 1996, p. 12).

Na esfera educacional as pedagogias das imagens geram grandes transformações que, por consequência, que ainda provocam uma grande desconfiança sobre o alcance e as possibilidades dos usos do audiovisual como recurso didático que possibilita o compartilhamento de pensamentos. A interpretação que fazemos de uma imagem corresponde a nossa maneira de ver a sociedade e os sujeitos, e talvez, seja esse um dos grandes motivos da dificuldade de inclusão das mídias como uma forma de linguagem diferenciada a ser trabalhada pelas instituições educativas.

Em sua obra *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2000) nos relata que a *alfabetização em televisão, nos remete a duas questões fundamentais – a curiosidade humana e a leitura do mundo, enquanto leitura primeira, anterior à leitura da palavra*. (p.39).

Assim, como em muitas obras de Paulo Freire, ele nos apresenta uma abordagem em que a educação deveria promover uma *“alfabetização para o mundo das imagens”*. Portanto, só através da leitura atenta de mundo, as crianças seriam estimuladas a curiosidades, que incontestavelmente, equivale à maestria do saber, assim o exercício de se pensar criticamente promoveria uma maior habilidade perante a intervenção no mundo, possibilitando-lhes condições de criar e construir em todos os momentos da vida.

Brandão (1985, p.9), diz que *“não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante”*. Esse processo é amplo e varia de acordo com as necessidades de cada grupo. A partir desta questão surgem a educação formal, informal e não-formal. Gohn (2006), explica a diferenciação destes três conceitos de educação.

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o outro, aquele que com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. (p. 29).

A educação, seja ela formal, informal ou não-formal, busca proporcionar aos sujeitos conhecimentos e competências que os tornem aptos a atuarem em distintos setores da sociedade. A mídia televisiva como espaço de educação informal é um importante espaço de interação entre os sujeitos e a sociedade, os saberes são transmitidos sem que seja preciso sair de casa, contrariando o propósito da educação formal que acontece na escola mediante a participação do professor e que tem os objetivos relativos ao ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados por leis.

Atualmente, antes mesmo das crianças ingressarem na educação formal, elas já passaram pela educação informal e não-formal, mediante as estas interferências no desenvolvimento de uma criança. Homero¹⁶ (2007), salienta que a mídia pode ter influência positiva sobre a formação das crianças. Ou seja, a autora nos revela que as crianças que aprenderam a trabalhar com os inúmeros recursos da mídia são as que conseguem ser autoras de suas produções culturais possuindo múltiplos olhares frente à realidade social que as cercam. Já aquelas que não tiveram a mesma oportunidade revelam em seu discurso certa passividade e paternalismo. Portanto, reconhece-se que: *“É preciso que a escola passe a ocupar esse lugar, escutando e dando vazão às formas de expressão das crianças. E principalmente fazendo uso dos instrumentos da tecnologia e da mídia”*. (HOMERO, 2007.p. 4).

Partindo destas considerações, os pioneiros da educação manifestam que as práticas educativas não devem caminhar de forma prescritiva, mas que estas promovam criação e autonomia e não, a alienação e a conformidade. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, acrescenta o seguinte:

Mas, além de atrair para a obra comum às instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que

¹⁶ HOMERO, V. **A Influência positiva da mídia sobre a formação de jovens**. Rio de Janeiro, RJ: Boletim Interno FAPERJ, 2007.

assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Vivemos em uma sociedade intensivamente midiaticizada, o que metaforicamente pode-se chamar a “idade da mídia” ou sociedade do espetáculo¹⁷, como conceitua Nascimento (2007. p. 53) “... *A ideia de espetáculo está associada às práticas de exibição e teatralização realizadas pelos novos atores sociais, que devem remeter para a exterioridade, para uma constante exaltação do eu*”. Assim, podemos compreender que a indústria cultural¹⁸ constrói um mundo de significações já prontas e estabelecidas, sustentada pela hegemonia de sentido, mantendo a saturação de um sentido único.

Deste modo, as expressões de linguagens da escola devem se aproximar dos discursos das mídias, estes valores não devem ser apenas proclamados, mas vividos, pois os recursos didáticos, que são mediados pelos recursos tecnológicos são instrumentos pedagógicos que favorecem à aprendizagem, pensar o ensino a partir da vertente tradicionalista é uma abordagem insuficiente, pois é possível trabalhar com um “mundo de imagens” na sala de aula.

Mas, até quando teremos uma educação que só visa o resultado da prova e/ou aprovação, que só enxerga os alunos pelo viés quantitativos? Sem dúvida não há respostas absolutas e nem previsão de término. Explorando o trecho da música "Até quando", do músico e compositor Gabriel O Pensador, onde ele valoriza a reflexão e nos leva a questionar sobre o que podemos fazer face a esta realidade. “(...) *Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura. Na mudança de postura a gente fica mais seguro. Na mudança do presente a gente molda o futuro*”.

¹⁷ A Sociedade do Espetáculo é o trabalho mais conhecido de Guy Debord (1960). Em termos gerais, as teorias de Debord corresponde a uma fase específica da sociedade capitalista, quando há uma interdependência entre o processo de acúmulo de capital e o processo de acúmulo de imagens.

¹⁸O termo indústria cultural foi criado pelos filósofos e sociólogos Theodor W. Adorno (1903-1969 e Max Horkheimer (1895-1973).

3.2. As imagens como recursos no cotidiano escolar

A multiplicidade de suportes para usos de imagens, diante de novas tecnologias – eletrônicas e digitais –, além da própria composição imagética do corpo no estágio avançado do capitalismo, como uma característica cultural do nosso tempo, nos permite falar de uma pedagogia da imagem. As imagens são pedagogização, porque são usadas para transmitir valores, sentidos, ideologias, impressões, visões etc. As imagens são, portanto, formativas.

Aristóteles Berino (2013)

Como Berino (2013), afirma na citação acima, a partir da multiplicidade de suportes para o uso de imagens, tanto tecnologias eletrônicas quanto as digitais, e também devido a composição do capitalismo, é possível falarmos de uma pedagogia da imagem. No entanto, o autor nos chama atenção para pedagogização das imagens, onde muitas das vezes são utilizadas para transmitir valores e ditar comportamento, posto que as imagens são, formativas. Fernandes (2012, p. 30), traz as contribuições de Martín-Barbero, através de uma entrevista a Martha Montoya (apud BRITTOS, 2002) no tocante a Teoria da Comunicação e Recepção.

(...) Estudar a recepção é, segundo ele, estudar este novo mundo de fragmentações dos consumos e dos públicos, essa liberação das diferenças, essa transformação das sensibilidades trabalhando com a valorização da experiência dos receptores. (FERNANDES, 2013, p. 30).

No transcorrer deste trabalho, percebemos como as crianças receberam as imagens, demonstraram suas opiniões, seus gostos e revelaram em suas narrativas saberes importantes, muitos destes envolviam valores e experiências pessoais. Por outro lado temos uma educação que não faz uso das mídias de forma coerente e responsável, porém utilizam o pensamento pedagógico, que legitima o sentido de “educar”, para transmitir com valor mercadológico tanto produtos tangíveis que compreendem a materialidade quanto os intangíveis que se referem aos aspectos emocionais e à satisfação abstrata, onde os usos de uma marca específica podem agregar valor ao produto físico.

A expansão do audiovisual na sociedade trouxe consigo novos modos de ensinar, agir, pensar, perceber e compreender a educação e as práticas pedagógicas. Esta situação gerou um quadro de incertezas quanto à postura a ser tomada diante das infinitas possibilidades educativas deste tipo de linguagem. Duarte (2002) se coloca crítica ao uso que os professores fazem dos recursos midiáticos:

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria dos professores faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ilustrar de forma lúdica e atraente o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (p.87).

Rojo (2013), destaca a importância da cultura dos novos letramentos. Isso se dá pelo fato das crianças estarem inseridas desde cedo no contexto das linguagens das mídias, esta situação reforça o uso desses recursos, nas suas formas mais variadas de consumo, promovendo a inserção de uma cultura através das imagens da TV, videogame, cinema, computador, permitindo trabalhar com uma nova configuração na circulação dos textos.

Assim, podemos entender que as imagens são elementos que detêm uma função pedagógica no processo de aprendizagem. Para falar sobre as mudanças sociais e tecnológicas sob o ponto de vista da inserção dessas tecnologias no contexto escolar, a autora Rojo (2013) afirma o seguinte:

As mudanças sociais e tecnológicas da últimas décadas, decorrentes de um processo histórico complexo, principalmente provenientes do advento do computador pessoal e da web 2,0, apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade. Tais transformações estão relacionadas às mudanças na própria linguagem. (ROJO, 2013, p.20).

Os fatos apontam para uma realidade de uma atuação pedagógica que se utiliza de um formato didático que, além de fomentar a fragmentação de saberes e a consolidação hegemônica, ainda propicia a distinção entre o ensino elitizado e o ensino voltado para a classe popular. Para Rojo (2013, p. 39), que afirma: *“para propor uma pedagogia dos multiletramentos que dê conta das diversidades culturais e semióticas, é preciso compreender as maneiras como elas se manifestam e funcionam na sociedade”*. É importante explicar, que o termo semiótica é empregado na ciência para definir o estudo da linguagem, que, junto à Linguística, estuda as várias formas das linguagens humanas.

Ainda destacando a importância da imagem sob o enfoque de se promover a comunicação empregando as diferentes formas de linguagem. Guareschi e Biz (2006, p. 128) nos ajuda a compreender a força e a importância da imagem ao afirmarem o seguinte:

E não digamos que isso não é importante. A imagem possui um enorme poder de comunicação e de persuasão sobre todos nós. As teorias de “enquadramento” vieram mostrar as inúmeras estratégias presentes nos meios que empregam a imagem, tanto o cinema como principalmente televisão e, em boa parte, as fotografias de jornais e revistas.

De acordo com os autores citados, percebe-se que o uso das imagens torna-se instrumentos facilitadores na construção de saberes, nas mais variadas formas de veículo de comunicação. Mediante a esta importante contribuição cabe destacar que os projetos pedagógicos devem estar pautados no reconhecimento e valorização das diversidades. Para Silva (1999), a escola só será realmente democrática quando o currículo se tornar multicultural.

Lembrando que a ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade e multiplicidade. E na pesquisa foi possível encontrarmos a diversidade nas narrativas dos estudantes. Ao comentarem as imagens dos filmes, as crianças buscaram subsídios em suas múltiplas experiências, muitas dessas, ressignificadas a partir das suas vivências como espectadores da TV e do cinema. Por isso, Rojo (2013) reforça que “(...) *as práticas de letramento contemporâneos envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significado para multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural*”. (p.14).

Por essa razão, somos favoráveis a uma pedagogia da imagem que incentive os estudantes a serem leitores e espectadores críticos. E que neste processo se apropriem de informações para que possam reelaborar e construir novos conhecimentos. Discordamos da ideia onde o cinema assim como a TV não possam ser utilizados apenas com fins de entretenimento, porém acreditamos que estes não se restrinjam apenas a esse papel. Assim concordamos com Almeida (2004) quando diz:

O cinema não é só matéria para fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para a explicitação demonstração e afirmação de ideias, ou negação destas, mas como produto de cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados (p.32)

Os filmes estão presentes no cotidiano e fazem parte do imaginário dos sujeitos, sejam estes crianças, jovens e adultos, mesmo que não frequentem as salas de cinema, assistem aos filmes e desenhos na Televisão ou DVD. No entanto, no caso específico da pesquisa, as crianças afirmaram que são frequentadoras assíduas do cinema. Assim que são lançados os filmes, os responsáveis se encarregam de levá-los às salas de projeção que ficam localizadas nos shoppings do Rio de Janeiro.

É importante destacar que os dados apresentados neste trabalho, equivalem à minoria da população que dispõem de condições que permite ter acesso a estes bens culturais. No entanto, este cenário educativo presente neste cotidiano escolar, nos faz pensar que as temáticas infâncias, mídias e educação precisam ser reavaliadas constantemente. O fato de sabermos que as mídias estão presentes no dia a dia das crianças, e que a educação enquanto legitimadora dos processos de ensinar e aprender deve oportunizar aos educadores o acesso a instrumentos e formação para que sua atuação em sala de aula seja plena e fomentadora de uma aprendizagem que leve os estudantes a construir sentidos diante do que estão aprendendo. Para Abramowski (2012), os recursos das imagens em sala de aula devem promover espírito crítico.

Nesse sentido, essa premissa da promoção dos olhares críticos está instalada já há algum tempo no campo educativo. Materializada em forma de programas, projetos, entre outros, tal ideia aparece largamente nos “manuais” com intuito de “formar espíritos, consciências, olhares, pensamentos, posições críticas”. (p.6-7).

O cinema, assim com a TV, são importantes veículos de comunicação. Uma linguagem universal que exerce enorme influência sobre os sujeitos. Setton (2004, p.67), nos chama atenção para o cinema como instrumento reflexivo e pedagógico, a autora destaca a seguinte questão: “(...) *qualquer produto da cultura da mídia, independentemente de sua especificidade, filme, jornal, revista em quadrinhos etc., pode ser utilizado como recurso pedagógico, desde que submetido a uma análise crítica e interpretativa.*”

Lins (2004) problematiza em seu artigo, a seguinte questão: como o cinema entra na escola? Pautada nas colocações de Ángel Quintana (2012), a autora revela que quando os filmes entram na escola, estes são trabalhados pedagogicamente de forma equivocada, para a autora, “*as imagens, as mídias e as tecnologias acabaram se tornando um amálgama indigesto, ainda que necessário às escolas*”. (p. 250).

Pensando nisto, considerando que as instituições educativas, conscientemente ou não, se deparam com as mídias como “parceira” da atividade pedagógica, por isso, torna-se imprescindível que os educadores tenham contato com essa outra forma de linguagem individualmente e/ou em seu processo de formação. No entanto, o que podemos perceber é que os cursos de licenciatura possuem o modelo de educação tradicional em suas grades curriculares, isso fica exposto quando pensamos nas avaliações realizadas nas Universidades.

Assim, questiona-se sobre como os educadores irão se imbuir da tarefa de educar utilizando-se de recursos das mídias nas escolas de educação básica, diante dos fatos, torna-se evidente a necessidade de também pensar uma educação que priorize o uso das mídias nas instituições de ensino superior, a fim de oferecer um curso de formação de professores de qualidade. E o que pensam os educadores sobre estas temáticas? Busquei nos professores respostas para esta questão.

3.3. A formação de professores para as pedagogias das imagens

Kenski (2007), coloca no decorrer da sua obra duas questões importantes, a primeira se refere às novas formas de aprender. Diante destas colocações, penso como será que os educadores se darão conta de que os recursos tecnológicos possibilitam novas aquisições de conhecimentos. Segundo a autora, *“O uso das mídias digitais permite a essa nova geração falar de igual para igual com os adultos”*. (p.51). Ou seja, crianças e jovens têm a possibilidade de navegar pela rede, criando e descobrindo novas informações. Este movimento exige muito mais dos educadores, torna-se visível a necessidade de uma nova escola, que esteja atenta as demandas e aceite o desafio de estabelecer uma educação comprometida com os contextos socioculturais. Adão (2011, p.11), afirma que se faz necessário nos posicionarmos em defesa da pedagogia da imagem. E justifica este posicionamento a partir das considerações de Berino (2009), no texto desenvolvido para o trabalho encomendado do GT Currículo da ANPED onde o autor ressalta que:

A pedagogia da imagem propicia uma análise das visualidades dos praticantes no cotidiano escolar. Observando que as “táticas desviacionistas” não colaboram com o teatro dos costumes, modelos e regulamentos que a forma curricular enseja para a vida nas escolas, suas marcas são assinaladas pela diferença, inadequação e resistência. Com isso são produzidas impressões classificatórias, desenhos sumários e selos identificáveis. A diligência de uma pedagogia da imagem pode ser a busca de outra correspondência com a exibição dos deslocamentos que provocam os praticantes do currículo escolar. Os extravios são desfalques comunicativos e

aparências conectivas ansiosas por encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as práticas do olhar (BERINO, 2009, p. 103).

Ao voltarmos nossos olhares para a formação dos professores, pretendemos falar sobre a formação do educador, que antes de ocupar esse papel, foi aluno, e em alguns casos específicos acaba reproduzindo o que outrora demonstrava possuir ideias contrárias. Outro ponto importante, é criar estratégias dinâmicas na transmissão dos conteúdos pedagógicos. E pressupõe-se que o lugar mais indicado para se aprender estas práticas, certamente deveria ser nas Universidades, porém nestes espaços acadêmicos ainda nos deparamos com a falta de espaços e/ou abertura para discussão de temas, encontramos ainda pontos a serem revistos, pois os graduandos, pós-graduandos, mestres e doutores leem e discutem clássicos, mas, não conseguem ser mais ousados, para sair desta configuração costumeira. Portanto, o que estamos fazendo com estes conhecimentos, que pelo menos possamos pensar as artes e as mídias, criando novas epistemologias.

O segundo ponto importante trabalhado por Kenski (2007), foi problematizar o que não deu certo em educação. Certamente, com o histórico que temos na formação dos professores, quando estes chegam à educação básica, muitas são as dificuldades encontradas na sala de aula. A autora exemplifica a seguinte situação:

Todos nós conhecemos várias histórias sobre o mau uso da tecnologia ou o que não deu certo na relação entre educação e tecnologias. Muitas vezes, o aluno sente que aquele vídeo longo é uma forma de o professor ocupar o tempo, por várias razões. A mais comum, porque não preparou a aula. Deixa a turma vendo o filme e descansa, corrige exercícios ou faz outra atividade. O pior é que, na aula seguinte, não são feitos comentários sobre a “aula” anterior, o conteúdo do filme ou mesmo as relações entre o vídeo e a matéria. (p. 54)

A situação narrada acima, é grave e demonstra uma total falta de compromisso com o educando. Sem dúvida não foi aplicado o conceito da pedagogia da imagem, e sim o filme foi transmitido como passatempo. Isto nos leva à crítica ao que Freire (1996) que chamou de educador “bancário”, ou seja, aquele que visa depositar os conteúdos das mentes dos estudantes, se afastando cada vez mais da proposta do educador “problematizador”, referindo-se ao professor que possibilita aos educandos que sejam criadores, curiosos, persistentes, que tenham a experiência de produção de saberes, os quais foram construídos, e não meramente transmitidos.

Para Freire (1996, p.26) diz:

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educando.

Infelizmente, no cotidiano escolar é possível perceber um certo afastamento dos docentes perante as uso das mídias. Bergala faz o seguinte questionamento: *será que uma instituição como a escola pode acolher a arte?* (Bergala, 2002, p. 32). Na escola, que temos não há este acolhimento, não existem as reproduções e debate das artes. Vagas são a vezes que promovem arte, a escola não foi pensada para este fim.

A escola se detém apenas nos dias letivos que obrigatoriamente devem ser cumpridos por lei. Desta forma, que nestes há a exigência de transmissão de conteúdo, onde os estudantes mal assimilaram os conhecimentos, já se sentem “cobrados” a compreender outros saberes. Não há espaço nas salas de aula para o debate, para leitura de imagens, para troca de vivências, os professores não possuem tempo de ouvir os estudantes, e estes, por sua vez, até demonstram que prestam atenção nos professores.

Bakhtin (2003) ressalta a educação, precisa ser fundamentada com base na perspectiva da alteridade, passando a ser idealizada como um processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos. A contemporaneidade, ao mesmo tempo em que uniformizou os padrões culturais, também atuou nas relações sociais.

Para Belloni (2001), os objetivos da educação para as mídias dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo diante de todas as tecnologias de informação que, por sua vez, possuem dupla função: a de ferramenta pedagógica e objeto de estudo. Para a autora, a educação para as mídias é educação para a cidadania, um instrumento indispensável à democratização de oportunidades educacionais e para o acesso ao saber e, conseqüentemente, da redução das desigualdades sociais.

Almeida (2004, p. 65) faz o seguinte apontamento: *“Daí ser possível falar de uma linguagem visual e de uma educação visual”*. Assim, com a chegada dos nativos digitais, os relacionamentos passaram a ser estabelecidos muitas vezes através dos recursos tecnológicos. As formas de interação com o outro, vem acompanhadas dos canais de televisão, do

computador, do telefone com internet, das redes sociais, do vídeo game e MP3 que estão presentes no cotidiano das crianças.

Nessa sociedade de oportunidades tão passageiras, as identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal ao mesmo tempo, uniformizando e diferenciando grupos culturais e sujeitos no panorama social. Nesse contexto cabe, “*Adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental*” (ORTIZ, 1996, p. 42).

Sendo assim, os resultados desta pesquisa revelaram, que quando se trata de TV, cinema e internet, os docentes ainda não estão adaptados e tendem a mudar de assunto. Há pouco tempo assisti a uma palestra sobre os perigos da internet. De fato, a apresentação revelava apenas os aspectos negativos, e porém os positivos, não foram expostos. Cabe ressaltar, que a plateia era constituída por professores da educação básica, refleti, a respeito do que os docentes precisam ouvir. Será que eles precisam só ouvir sobre os perigos da TV e da internet, ou é preciso que sejam criados instrumentos de formação para que eles possam lidar melhor com os meios de comunicação, pois assim, através da mediação pedagógica, possam motivar os seus alunos a usar esses recursos, mas também, a orientá-los quanto aos conteúdos, de forma responsável. E então, alunos e professores deixem de serem espectadores e passam a ser protagonistas na construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos relatados neste trabalho trazem elementos para refletirmos sobre questões ligadas TV, cinema, educação e infância, onde foram abordados os aspectos do cotidiano escolar, numa perspectiva que procurou valorizar a relação de aproximação entre os educandos e as influências dos desenhos exibidos na TV e o cinema. Entendendo que este trabalho não se esgota em si devido a abrangência do tema, o que permite a continuidade de novos estudos sobre os aspectos explorados.

Desta forma, a pesquisa, consolidou-se a partir dos questionamentos abordados, bem como, das informações trazidas em decorrência da participação das crianças e de suas falas. A todo o momento ressaltamos que sem a presença destes estudantes a nossa pesquisa seria apenas uma pesquisa bibliográfica, o que implicaria em corrermos o risco de não evidenciarmos o que estas infâncias tem a dizer, e poder demonstrar como interpretam as imagens presentes nos desenhos e filmes.

Assim sendo, os capítulos que compõem este trabalho refletem o círculo dialético de uma prática permanente, que gera reflexão, que se propõe buscar outras possibilidades voltadas para a criação de novas práticas pedagógicas. Se só conseguimos enxergar aquilo que estamos treinados a enxergar, pois olhar é uma atividade física que se dá através dos olhos, mas enxergar depende muito daquilo que nossas crenças e valores nossos limites no permitem ver. Não enxergamos o que existe, de fato, mas “o real”, ou a realidade subjetiva, enxergamos o que podemos e o que queremos enxergar.

A multiplicidade de olhares dos estudantes me mostrou a impossibilidade de tecer generalizações. As crianças tinham interesses e modos de focar diversos assuntos, nas rodas de conversa foi possível perceber as riquezas de saberes que os sujeitos desta pesquisa revelaram no cotidiano escolar.

Merece também ser destacada a relativa familiaridade dos estudantes com os aparatos tecnológicos. A esse respeito penso que a tela está cada vez presente no cotidiano das crianças, seja a tela da TV, na tela do celular, ou na tela do tablet ou do computador. Expressando-se no momento de criação e dando novas formas ao lidar com as imagens. Para muitas das crianças, apenas a tela já satisfaz, pois até as formas de brincar é através de instrumento tecnológico, cujas infâncias passam a se compor não apenas nos espaços físicos, mas também, online.

A pesquisa permitiu-me percebê-los como pertencentes a um mundo cada vez mais tecnológico. Em vários momentos as crianças relatavam como lidavam com as diferentes tecnologias, fazendo conexões e relações entre elas e ressignificando o que assistem na TV, no computador, no celular. Ou seja, as ações, atitudes e expressões observadas neste trabalho, apontam para uma mudança de comportamento da infância atuante nessa contemporaneidade. Todas essas mudanças agregam valores à aprendizagem e passam a explorar a união do som e da imagem em movimento como mais uma possibilidade de expressão coletiva.

Ao longo da pesquisa experimentei diferentes possibilidades de organizar os registros das crianças, mas percebi que nenhuma forma de ordená-los daria conta das múltiplas lógicas presentes. A dificuldade que encontrei em ser a professora e pesquisadora me fez mudar o caminho, o que fez com que enxergasse uma multiplicidade de olhares.

A análise dos dados me permitiu o encontro da prática com a teoria. Desta forma, ao interpretar as falas das crianças, busco perceber as mediações que estas trazem sobre as suas percepções sobre os desenhos exibidos na TV e os filmes do cinema. Assim, se instaura o desafio de entender como pensam e produzem narrativas nesses contextos.

Os capítulos que compõem a dissertação foram construídos a partir de um cotidiano escolar, em uma turma do integral, ou seja, o desafio se instaurou também no sentido de saber o que as crianças que passam o dia inteiro fora de casa, assistem na televisão. E estas informações me permitem entender as pedagogias da imagem, no sentido de pensar em uma prática que não contemple aquele círculo vicioso que é a “didatização” das imagens.

Pensar que a pesquisa qualitativa exige que saíamos daquele lugar que está tudo instituído, para poder nos lançar em busca de novas respostas, cito Paulo Freire, que em uma das suas frases belíssimas explica a essência de ser pesquisador, “*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro*” (1996, p.29).

A partir das vivências na pesquisa, destaco um ponto importante, e por que não imprescindível que é aprender com as experiências dos estudantes, pois o que as crianças dizem é pouco ouvido, que esta transmissão oral, através das narrativas deveriam ser mais valorizadas. Nós educadores precisamos ficar mais atentos aos que estudantes estão falando, se afastando cada vez mais daquele posicionamento clássico de saber-poder que Foucault traz em suas obras, onde quem sabe ensina e quem não sabe aprendem. Portanto, o conhecimento é construído e se (nestes dois anos) construímos conhecimentos com as crianças, isso só foi possível através de um olhar sobre o outro, para entendermos determinadas colocações, perceber que elas possuem histórias, demandas e desejos.

Atualmente vivemos um tempo de desigualdades sociais cada vez mais presentes. A necessidade emergencial de despertar valores humanos numa sociedade em que a identidade está em jogo nas lutas sociais, na qual vemos a coexistência de um derretimento dos conceitos rígidos, congelados, endurecidos. Por exemplo, a possibilidade de realizar uma passagem de identidade para identidades; de cultura para culturas do sujeito; de infância para infâncias; de maneira especial, a possibilidade de se pensar uma subjetividade social sem determinantes individuais ou sociais.

Assim, considero que vale ainda problematizar o significado de conclusão. E o quanto é difícil finalizar, algo que foi tão intenso, não vejo fim, pois a história continuará. No entanto, irei parafrasear a frase imortalizada por Fernando Pessoa quando nos diz: “*navegar é preciso e viver não é preciso*”. A partir de uma visão contemporânea direi: “*pesquisar é preciso e viver o campo também*”. Afinal, nesta pesquisa qualitativa a escrita deste texto só deu devido às experiências compartilhadas com as crianças vivenciadas no cotidiano escolar. Sendo assim, minhas ideias não cessam com o encerramento dessa pesquisa, mas permanece o desejo de continuidade e a ampliação sobre essa discussão. Este tema não se encerra aqui, ele estará comigo, fazendo parte da minha realidade enquanto educadora da educação básica, buscando os conhecimentos com um propósito de ir além.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, A. *Imagens da Educação: e Currículos: Trilhando Caminhos*. Revista do Difer. v. 1, n. 2, dez/2011. Disponível em: <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20adriene.pdf> Acesso em: 20 de jan. 2014.
- ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: _____. (Org.): Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.
- AMORA, D. *Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa?* In: FREIRE, W. (org.). Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak ed., 2008.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.
- ARROYO, M. *O significado da infância*. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC ISEF COEDI, 1994.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAUMAN, R. *Story, Performance and Event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge University Press, 1986.
- BECKER, F.; MARQUES, T. *Ser professor e ser pesquisador*. Porto Alegre: editora Mediação, 2007.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3. ed. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERGALA, A. *L'hypothèse cinéma*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002.
- BERNARDET, J. C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos. 119 p.
- BERINO, A. (Org.). *Ensino e pedagogia da imagem*. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2013.
- _____. *Juventudes: circulação das imagens e fruição de identidades entre atos curriculares*. Projeto de pesquisa: FAPERJ/UFRRJ, 2009.

- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- BRAIT, B. (org.). *Estudo Enunciativos no Brasil – História e Perspectivas*. Campinas: Pontes FAPESP, 2001.
- BRASIL, MEC. *Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de Maio de 2006*. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. / Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wayskop. – São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, P. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *Les Heritiers: les Etudiants et la Culture*, Paris, Minuit, 1964.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Trad. Maurício Santana Dias. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CASTRO, L. R. de. *A infância e seus destinos no contemporâneo*. In: *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 8, n.11, jun. 2002. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134> Acesso em: 18 mai. 2012.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.
- COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H; e SOMMER, L. H. (2003). *Estudos culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.
- DELGADO, A. C. C; MÜLER, F. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*. Cadernos de Pesquisa, v. 35. N. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf> Acesso em: 06 abril.2012.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema*. In: ESCOSTEGUY, A.C. *Cartografias dos estudos culturais*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- _____. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, T. T. da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____; JACKS, N. *Comunicação e recepção*. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.
- FERNANDES, A. H. *As crianças e os desenhos animados - mediações nas produções de sentido*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013.

_____. *A Televisão e o Cenário do Conhecimento das Crianças na Contemporaneidade*. Teias, ano 4, nº 7-8, jan./dez 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=204> Acesso em: dez.2012

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FRESQUET, Adriana (org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007. (Coleção Cinema e Educação).

GONÇALVES, M. G. M. *Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens*. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas a visão da psicologia sócio histórica*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. da G. *Educação não formal: participação da sociedade civil e colegiadas na escola. Ensaios: avaliação, política pública e educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 23-30, jan./mar. 2006.

GUARESCHI, P. A; BIZ, O. *Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUIMARAES, S; FREIRE, P. *Sobre Educação: Diálogos – Vol. 2*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: DP&A, 1999.

_____. Estudos culturais e seu legado teórico. In: *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

HOMERO, V. *A Influência positiva da mídia sobre a formação de jovens*. Rio de Janeiro, RJ: Boletim Interno FAPERJ, 2007.

Disponível em: http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=3866 Acesso em: Março de 2008.

KRAMER, S; LEITE, M.I (ONGs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

KELLNER, D. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*, Bauru, SP, EDUSC, 2001.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LARROSA, J. *Tecnologia do Eu e Educação*. In: (org.) por Tomaz Tadeu da Silva. O sujeito da educação: estudos Foucaultanos. - Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, R, S. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência. Niterói, RJ, Revista Cantareira, 2009.

Disponível em:

<http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf>

Data do acesso: 16/02/2014.

LÜDKE, M. *A complexa relação entre professor e a pesquisa*. In: ANDRÉ, M. (org), O papel da pesquisa na formação e na prática do professores. 12 ed. Campinas: Papirus 2012.

MACEDO, N. M. R. *Alterar, alterar-se: Ser professora, ser pesquisadora*. In: RIBES, R.

MACEDO, N. (orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. *Uma nova era da comunicação para as crianças*. Rio Pesquisa Faperj. Ano VII/ Nº 26/ Março 2014.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Ghiraldelli Jr, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. *Comunicación masiva: Discurso y poder*. Quito: Editora Época, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, L. L. *Protagonismo juvenil: fragmentos de um olhar*. In: FILÉ, V. (org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.) et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NASCIMENTO, P.P. *A relação ética da arte na sociedade do espetáculo*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Rio de Janeiro: Benício Biz Editores Associados, 2007.

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. Entrevista concedida em 13 de Setembro de 2001.

Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59

Acesso em: jan. 2014.

ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

QVORTRUP, J. *Nove teses sobre a infância como um fenômeno social*. In: Proposições. Campinas, vol. 22, nº. 01 (64), jan./abr, 2011.

- RIBES, R. *Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior*. In: RIBES, R.
- ROJO, R. (org.) *Escol@s Conect@d@s: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. IN: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004, p. 9-34. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em 02 de mar.2012.
- _____. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 12.mar.2012.
- SANTOS, C. A. R; SILVA, J, Q, G. *A ação exotópica do pesquisador: uma reflexão sobre pesquisa ação*. II Encontro de Estudos Bakhtinianos Vida, Cultura e Alteridade: Caderno 1. Espírito Santo. Editora Pedro de João. 2013. pp.13 - 20.
- SANTOS, A; LAURO, B.R. *Infância, criança e diversidade: Proposta e Análise*. Juíz de Fora. UFSJ, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a23.pdf> Acesso em: 08 de out. 2013.
- SETTON, M. da G. J. (Org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p.37-52.
- SILVA. C. A. L.da. *Saberes e fazeres das crianças: Manifestações culturas infantis em situações dirigidas pela professora*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2007.
- SILVA, T.T. da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo horizonte. Autêntica, 1999.
- SILVA, E. M; TERUYA, T. *O Mundo Da Mídia Na Educação Infantil: Um Estudo Sobre A Influência Da Mídia Na Formação Cultural Da Criança*. Maringá: XI Encontro Anual de Iniciação Científica, 2002.
- SOBRAL, A. *Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas*. In:
- BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: contexto, 2005.
- TRUFFAUT, F. Reflexões sobre as crianças e o cinema. In: *O prazer dos olhos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXOS

Anexo 1:



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

Prezados Responsáveis,

As **turmas** do 3º ano e 5º ano do Integral - Ensino Fundamental estão sendo convidadas para participarem, no segundo semestre de 2013, da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, de Renata Lopes Machado intitulada **A infância entre imagens no cotidiano escolar: narrativas de filmes e desenhos animados**. Neste estudo, pretende-se perceber os sentidos que as crianças atribuem ao que assistem na TV. Para sua realização estão previstas conversas sobre os desenhos e filmes de animação que elas assistem e em seguida serão promovidos encontros (durantes o horário do integral) para assistirmos aos títulos escolhidos pelo grupo e conversaremos sobre os temas que foram relevantes para eles.

Assim, pedimos sua autorização para que o aluno participe. Informo que o material produzido não terá nenhuma finalidade comercial. Destacamos que a pesquisa pretende contribuir para a construção de uma reflexão acerca do conteúdo dos programas televisivos.

Agradecemos desde já, Renata Lopes Machado

.....

Autorizo a participação do aluno (a) _____ nas
exibições de desenhos e filmes vinculada à pesquisa de Mestrado em Educação da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, de Renata Lopes Machado.

Assinatura do responsável: _____