USP – Universidade Estadual de São Paulo
Faculdade de Educação

Aldo Nascimento Pontes

A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NA SOCIEDADE MIDIÁTICA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Parte II

São Paulo – SP

2010

CAPÍTULO IV

Análise de dados

4 – Exercício de ver, compreender e analisar: limites e perspectivas

A Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia
o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade
esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir a metade mais bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho,
sua ilusão, sua miopia.
(Carlos Drummond de Andrade)

As ações de pesquisar e intervir, pesquisar e ensinar, inevitavelmente nos remetem a movimentos de criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, territórios de vida que, observados com mais atenção, são passíveis de serem captados, registrados, mensurados, analisados quando assumimos a condição de pesquisadores. Dizemos dessa forma por crermos, assim como Drummond, que conhecer e desvelar toda a Verdade, em uma acepção científica, implica, comumente, em uma força movente que por vezes nos escapa.

Isso decorre, como alerta o poeta, dos fatores que nos constituíram e constituem ao longo de nossas vidas, de nossa trajetória de formação. Fatores que, nas palavras de Drummond, ganham formas diversas como *"capricho, ilusão, miopia".*

Essa ressalva faz-se necessária, pois, mesmo cientes do rigor e da criticidade indispensáveis ao desenvolvimento da investigação científica, seria ingênuo de nossa parte pensar atualmente no campo das humanidades, em atrelar a condição de pesquisador a condições como: neutralidade, isenção de valores, imparcialidade, desprovimento de preferências, princípios etc.

É preciso pensar o fazer científico como um fenômeno social e político complexo, implicado em um contexto em que interagem variáveis de diversas naturezas, porque também assim o são o pesquisador, os sujeitos e objetos, a situação e o lócus de pesquisa.

Caracterizado dessa forma, nosso exercício de pesquisa não traz em seu movimento a pretensão de abarcar os dados coletados em toda a sua totalidade, muito menos de esgotar uma discussão tão complexa que é a formação de professores, e prática pedagógica, no sentido de uma educação com, para e através de mídias na Educação Infantil.

Menos que desvelar *'a verdade'*, nos empenhamos em conhecer algumas *'verdades'* subjacentes, aparentes e ao mesmo tempo constitutivas do fazer pedagógico e da formação docente dos professores que atuam na Educação Infantil, sobretudo os que colaboraram conosco neste trabalho.

Os cinco grupos de encontros que apresentamos a seguir resultam de um longo trabalho de seleção e análise daquilo que pensamos ser mais representativo dos trinta e um encontros de pesquisa-intervenção realizados no período de abril de 2008 a junho de 2009.

4.1 – Encontros de embasamento teórico e metodológico

Os momentos de formação continuada, nos quais disponibilizamos às professoras-pesquisadoras fundamentos teóricos para uma Pedagogia da Comunicação viabilizadora de uma educação com, para e através de mídias, tiveram início efetivamente na nosso terceiro encontro de pesquisa-ensino.

Para viabilizá-los, a partir das informações coletadas nos encontros anteriores, elaboramos um programa com conteúdos abertos que serviu de referencial norteador dos caminhos a serem trilhados nessa etapa do trabalho. *(anexo 5).*

Dentre as diversas referências levantadas sobre a temática da formação, os estudos de dois pesquisadores foram cruciais neste momento: as ideias de Nóvoa (1992), especialmente quando defende que a formação docente carece "[...] de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (do professor); e as contribuições de Sacristán (2002), quando pondera que é preciso atender aos limites da formação docente, sobretudo em relação aos bens da cultura valorizados pela sociedade:

> Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura nem sequer nos níveis mais elementares. [...] se os professores não podem dar o que não têm, é preciso antes de mais nada que sejam cultos, para poderem dar cultura. (p. 25).

Profundamente influenciados por esses saberes, tomemos como ponto de partida para nosso trabalho de formação com as professoras-pesquisadoras discutir o conceito de cultura. Buscávamos conhecer a ideia de cultura que cada uma delas trazia, fruto de suas vivências cotidianas, formações (inicial e continuada), de suas práticas docentes...

Atentos aos preceitos da pesquisa-intervenção que negam a possibilidade de neutralidade da presença do pesquisador na pesquisa de campo, que valorizam a construção compartilhada de conhecimentos, e que não privilegiam os saberes do pesquisador frente àquilo que sabem os pesquisadores participantes, optamos por começar a partir da leitura de um texto comum. Assim, sugerimos para leitura o texto *A cultura,* constante no livro *Convite à filosofia* de Marilena Chauí (2000). Dessa forma, todos teriam condições de manifestar nossas impressões sobre a temática indicada.

Já neste momento nos deparamos com o primeiro entrave, que era fazer as professoras lerem os textos que dali em diante embasariam nossas discussões. Afinal, como estabelecer um processo de formação e pesquisa, com reflexões fundamentadas, senão por meio de textos teóricos?

Frente a essa situação, um olhar mais atento não demorou a revelar que essa realidade não era uma exceção, mas sim uma regra quando o que está em questão é a formação continuada docente. Entre os fatores que levam a isso, encontramos: a carência de tempo, o excesso de horas trabalhadas durante a semana, os baixos salários, a desmotivação em relação à profissão, tudo isso aliado ao caráter <u>não</u> prioritário e voluntário dado às atividades de formação continuada e pesquisa por parte de muitos professores.

Muitas são as perdas provenientes dessa condição observada, a qual reafirma a equivocada dissociação entre teoria e prática, afinal, conforme Penteado (2008, p. 105):

> [...] a verdadeira teoria é uma construção que decorre de uma reflexão fundamentada sobre uma experiência prática, ou de reflexão sobre teoria já legitimamente constituída, e que teve seus princípios e conceitos desestabilizados por não dar conta de explicar uma dada prática, ou uma dada situação.

Ao longo dos primeiros encontros quando nos debruçamos sobre a questão da cultura, as reflexões feitas pelas professoras-pesquisadoras não tardaram a revelar as muitas carências legadas do processo de formação inicial, pois era comum referirem-se ao conceito de cultura como algo muito próximo ao conceito de folclore. A ideia de que cultura se limita a um conjunto de costumes era manifesta de forma bastante recorrente.

A leitura do texto de Chauí (2000) somada às discussões fomentadas em nossos encontros de formação levaram a Pro.1. a fazer o seguinte relato:[60]

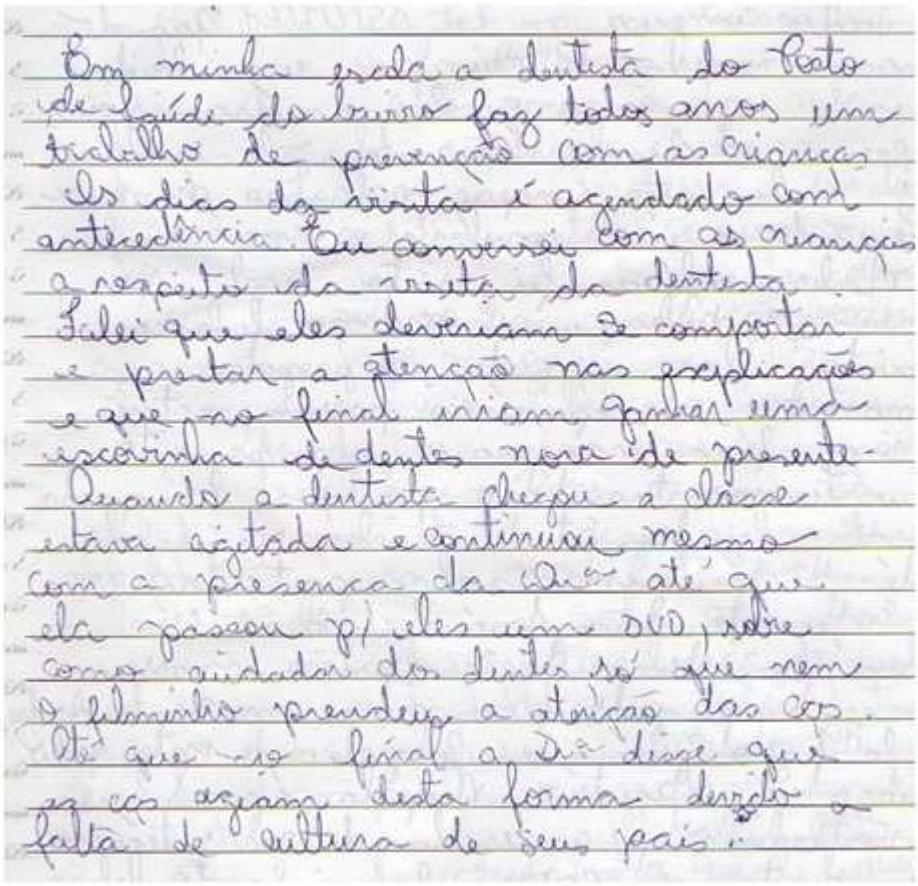
Em minha escola a dentista do Posto de saúde do bairro faz todos anos um trabalho de prevenção com as crianças
Os dias da visita é agendado com antecedência. Eu conversei com as crianças a respeito da visita da dentista.
Falei que eles deveriam se comportar e prestar a atenção nas explicações e que no final iriam ganhar uma escovinha de dentes nova de presente.
Quando a dentista chegou a classe estava agitada e continuou mesmo com a presença da Dra até que ela passou p/ eles um DVD, sobre como cuidar dos dentes só que nem o filminho prendeu a atenção das crianças.
Até que no final a Dra disse que as crianças agiam desta forma devido a falta de cultura de seus pais.

Figura 36: Reprodução de uma das páginas do diário de bordo da Pro.1.

Esse depoimento de uma ‘doutora’ (dentista) sobre as crianças da periferia trazido pela Pro.1 foi bastante elucidativo para compreendermos também uma identificação de *cultura* como um bem de classe social: ‘cultura de elite’. Porém, como havíamos adotado uma postura questionadora, optamos por não oferecer respostas prontas, mas sim levantar

[60] Registro feito pela própria professora em diário de bordo.

alguns questionamentos que encaminhassem a uma reflexão mais apurada sobre o conceito de cultura.

- Mas afinal, o que é cultura?
- Natureza e cultura operam da mesma forma?
- Existe uma cultura melhor do que a outra?
- A condição social é determinante de uma cultura melhor que a outra?
- A educação escolar influencia na cultura?
- Existem pessoas com cultura e outras sem cultura?
- Existem crianças com cultura e crianças sem cultura?

Para potencializar nossa reflexão, lançamos mão de um vídeo que consistia em uma reportagem feita pela atriz e apresentadora Regina Casé para um quadro do programa *Fantástico*, da Rede Globo de Televisão, intitulado *Crianças*. O material consiste em quatro quadros que abordam os seguintes temas: futuro, dinheiro, paixão e medo.

O diferencial desse material é que esses temas são vistos a partir do olhar das crianças. Para nossa conversa, sobre cultura, selecionamos o quadro referente ao dinheiro. A apresentadora abre a matéria afirmando que a criança não é apenas um alvo fácil para os apelos de consumo, sobretudo da tevê. Ela é uma poderosa ferramenta de mercado, é o golpe de marketing mais certeiro. Para falar a respeito dessa temática eminentemente importante no mundo dos adultos, Regina Casé entrevistou crianças de diferentes regiões do país e de classes sociais também bem diversas. Esse aspecto era o nosso principal foco de interesse, a diversidade existente entre as crianças e como elas convivem com essas diferenças.[61]

Ao todo é possível identificar na matéria cinco grupos de crianças: crianças de classe média, representadas como altamente consumistas, capazes de ensinar para os pais até mesmo que as contas podem ser parceladas com dinheiro, cheque, cartão; as crianças pobres de um quilombo, totalmente excluídas das práticas de consumo e que se identificam pobres porque são “pretas”, desconhecendo qualquer possibilidade de um “preto” ser rico; as crianças das favelas dos morros cariocas que se reconhecem pobres e sofrem por não poder consumir os bens mercantis alardeados principalmente pela tevê; uma criança de altíssimo poder aquisitivo que todos os anos viaja para a Disney para ficar brincando no corredor do hotel onde sua família se hospeda; e, por último, uma criança praiana que

[61] Disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM351173-7823-O+DINHEIRO+NA+VISAO+DAS+CRIANCAS,00.html>. Acesso em: 02 fev., 2008.

nunca saiu do arquipélago de Fernando de Noronha, que identifica-se como pobre, mas não demonstra nenhuma ambição na vida. Seu único desejo era ter uma prancha amarela, que lhe foi dada pelo pai.

Figura 37: Cenas da reportagem *Crianças* do programa Fantástico da rede Globo de Televisão.

Diante das imagens e depoimentos das crianças, indagamos se a diversidade/desigualdade social, econômica e cultural que marca a vida de muitos meninos e meninas, que no vídeo havia sensibilizado tanto as professoras, fazia delas crianças sem cultura. Com isso, buscava problematizar o posicionamento da 'doutora' que tanto havia incomodado a Pro.1.

É importante esclarecer aqui que as imagens da reportagem foram também oportunas para constatarmos a veracidade das afirmações de Sarmento (2002), segundo o qual a infância nunca morre, que mesmo em condições de miséria e exclusão, como as crianças quilombolas e as caiçaras; de violência, como as que vivem nos morros cariocas; e até mesmo as crianças muito ricas que por essa condição acabam sendo isoladas do mundo e geralmente fadadas à solidão, conforme retratado na reportagem, permanecem sendo crianças, em um permanente movimento de esvaziamento e preenchimento da categoria: infância.

Após um tempo de reflexão e discussão, as professoras chegaram à conclusão de que não é porque a criança é pobre que ela não tem cultura, que não é porque mora na periferia que não tem cultura. Justificaram afirmando que pensar dessa forma seria muito perverso com as crianças, afinal, como muitas ali retratadas no vídeo, *"elas não têm culpa de pertencerem a famílias menos favorecidas"*. O que evidenciava que ainda não haviam atingido um entendimento sócio-antropológico desse conceito (cultura), mesmo após o estudo e a discussão realizada do texto teórico e a conscientização sobre o fenômeno 'cultural' com a exposição e exploração pedagógica do vídeo. Ainda era perceptível uma negação da condição de sujeito das crianças, que continuavam sendo concebidas como seres incondicionalmente merecedoras de compadecimento.

A recepção das imagens também fez aflorar traços constitutivos da cultura das professoras. Nas falas delas, percebemos manifestações tanto da cultura cristã como da cultura de uma sociedade organizada em classes, como registramos respectivamente:

"Elas não têm 'culpa' de pertencerem a famílias menos favorecidas."

"Não é porque a criança é pobre que ela não tem cultura."

Neste segundo argumento, parece-nos plausível observar que o conceito de cultura das professoras começa a se distanciar daquela concepção que ver a 'cultura enquanto um privilégio de classe'.

Todavia, foi necessário um bom tempo para as professoras atingirem uma consciência, mesmo ainda influenciada por ideais religiosos, que conseguia desatrelar a cultura da condição social. Relevante também registrar que mesmo mostrando sua indignação com os que dizem o contrário, como o que passou a ocorrer com a dentista que visitou a escola, por exemplo, não podemos ser ingênuos em pensar que esse novo saber construído naquele momento execraria, aniquilaria, prescindiria da concepção expressa pela dentista, que concebia a boa cultura como um bem de fato e de direito das camadas mais afortunadas da sociedade.

Partindo desse suposto, insistimos em ampliar, redefinir o entendimento das professoras em relação ao conceito de cultura. Sustentados pelos estudos de Sacristán (2002, p. 27), sabíamos da importância da cultura para nosso processo de pesquisa e intervenção, pois:

> [...] a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação. Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que devam atuar.

Assim, com base no texto de Chauí (2000) e o auxílio de uma apresentação em Power Point, adotamos um conceito de cultura que a define como algo inerente ao homem que contempla a totalidade dos sistemas de significação e que possibilita que o ser humano, ou um grupo humano particular, mantenha sua coesão.[62]

Desse modo, a cultura abarcaria um universo bastante complexo e dinâmico que compreenderia:

- ✓ Manifestações artísticas (a literatura, o cinema, a pintura, a música, a dança etc.).
- ✓ Padrões de comportamento orientadores de várias atividades humanas.
- ✓ E os métodos pelos quais a comunidade preserva sua memória e seu sentido de identidade: mitos, histórias, sistema de leis, crença religiosa, arquitetura, invenções, pensamentos etc.

Diante do detalhamento do conceito de cultura apresentado pelo pesquisador-professor, as professoras-pesquisadoras não se furtaram em tecer críticas à sua formação acadêmica inicial, afirmando que ao longo dos anos de faculdade, no curso de Pedagogia, não haviam tido em nenhuma das disciplinas cursadas acesso a um conceito tão completo de cultura.

Olhar a cultura dessa forma mais ampla e complexa contribuiu decisivamente para repensarmos também os diversos fatores que influenciam a cultura e como nós humanos nos movimentamos tanto na condição de consumidores como de produtores de cultura. Tal reflexão levou-nos a questionar qual seria então o papel da escola em relação à cultura.

Pro.1: *"Eu penso assim, oh... Em casa, ela* (a criança) *tem um modo de vida. Tem um relacionamento com as pessoas lá. É uma cultura no caso, né? Quando chega aqui, eu acho que..., ela vai adquirindo uma cultura nova, vai ampliando a cultura que ela tem."*

Questionamos então como a Pro.1 compreendia as diferenças entre as culturas da escola e a cultura que a criança vivencia em sua casa, e que acaba se manifestando também no ambiente escolar. Se havia, na concepção da docente, uma relação de inferioridade e superioridade entre elas.

Pro.1: *"Eu acho que a realidade de casa é diferente da realidade da escola. Porque aqui ela vai se relacionar com outras pessoas. Ai, Aldo! Sabe por quê? Porque aqui ela vai aprender coisas novas. Vai aprender outros valores, vai se relacionar com pessoas diferentes das que convive em casa. Então eu acredito que essa cultura que ela tá recebendo aqui na escola tá ampliando a cultura, né? A cultura que ela já tem, tá acrescentando."*

[62] Outra referência utilizada para essa conceituação foi a obra *A cultura das Mídias* de Lúcia Santaella (1992).

Ao tecerem uma comparação entre a cultura escolar, que entendem ser hegemônica, e a cultura familiar de seus alunos, as professoras expõem com mais clareza que as bases de suas concepções iniciais sobre cultura foram abaladas, indicando-nos assim um processo de mudança em andamento, ao longo das reflexões que vimos provocando, do que é ilustrativo o depoimento que segue:

Pro.1: *Por exemplo, eu vou dar um exemplo. Aqui ela fala assim, tem criança que chega pra mim e fala assim: '-Ô tia! Eu vou mijá. Tia, eu vou mijá.' Eu falo assim: '-Não, você vai ao banheiro. Não precisa falar o que você vai fazer lá no banheiro.' E agora eu já tenho percebido que essa criança chega para mim e diz que vai ao banheiro. Ela já assimilou aquilo que aqui na escola eu ensinei para ela. Agora eu não sei se em casa, porque pra ela falar isso é porque em casa ela deve falar isso. Eu acho que é isso. A cultura ela vai adquirindo, ela vai melhorando. Ah, eu não sei, será que vai melhorando?"*

Essa insegurança em sustentar um posicionamento em relação ao seu trabalho docente nos remete às considerações de Kishimoto (2001, p. 101) sobre a formação dos professores que irão atuar nessa modalidade de ensino, Educação Infantil. Segundo essa pesquisadora, comumente exige-se e valoriza-se nesses profissionais apenas a dedicação à criança e a disponibilidade horária, relegando a formação à "[...] uma questão periférica e são vagas as referências e estudos especiais e exercícios informais na prática para aqueles que viriam a atuar com a criança de 0 a 6 anos."

Para avançarmos nos exercícios de reflexão sobre a cultura, sobretudo em relação às manifestações observadas no contexto escolar, introduzimos a leitura do texto: *"Os saberes das crianças e as interações na Rede"* (BARRA; SARMENTO, 2008). O intuito dessa leitura era buscar respostas para questionamentos ora manifestos, ora sugeridos, ora subjacentes, desencadeados pela leitura do primeiro texto sobre a cultura:

- ✓ O que leva à hegemonia de algumas culturas em relação a outras?
- ✓ Como, por que e quando uma cultura passa a ser mais valorizada que outra?
- ✓ Que mecanismos desencadeiam esse processo?
- ✓ Como a escola deveria lidar, se comunicar com às culturas que emergem em seu contexto?
- ✓ Há alguma influência da televisão e de outras mídias na cultura?
- ✓ As crianças, além de consumidoras, são também produtoras de cultura?

Para potencializar as reflexões propostas, com o auxílio de um *Power Point*, apresentamos algumas ideias de Santos (1999), Gadotti (2003) e Soares (1997) sobre as características do mundo globalizado em que vivemos hoje. Em comum, esses autores comungam que, mesmo com os avanços das tecnologias de informação e comunicação que encurtaram as distâncias e possibilitaram a edificação de uma aldeia global, porém ainda hoje grande parte da população brasileira, por exemplo, encontra-se excluída desse processo. Para muitos brasileiros, os avanços tecnológicos acabaram convertendo-se em novas formas de exclusão social, o *analfabetismo digital* é um bom exemplo disso.

> A globalização da economia atinge de forma direta o mundo da cultura. Os bens simbólicos (difundidos através de filmes, programas de TV e de rádio, livros, revistas e jornais) já não escapam a uma subordinação inapelável à nova prática econômica, alimentando o imaginário da maior parte dos seres humanos de todo as raças, religiões e poder aquisitivo (SOARES, 2003, p. 86).

As ideias desses autores desencadearam uma série de reflexões nostálgicas por parte da professora-pesquisadora sobre experiências vivenciadas em suas infâncias, especialmente aquelas que tinham a ver com hábitos de consumo, aspecto mais tocante para as professoras, das idéias apresentadas dos três autores citados. Creditaram às mídias, como a tevê, às revistas, ao rádio, à Internet a responsabilidade pelo consumismo que, segundo esses pesquisadores, tornou-se referência para a sobrevivência na sociedade atual.

Pro.2: *"Nossa, quando eu era criança eu era doente pela Lilica Ripilica. Eu enchia o saco da minha mãe pra ela comprar as roupas de lá pra mim, mas eu sabia que ela não tinha condições. Mas mesmo assim, eu pedia, né?!"*

Pro.1: *"Na minha infância não tinha tantos recursos quanto hoje! Eu lembro, por exemplo, que quando íamos visitar os meus avós, fazíamos uma roda no chão da sala onde ficávamos ouvindo as histórias do vovô. Era muito gostoso, muito legal aqueles momentos. E hoje a gente já não vê mais as crianças fazendo isso. Mudou tudo, né?!"*

Concordamos com as professoras que realmente, em virtude dos avanços das tecnologias, principalmente midiáticas, e as implicações disso na política e na economia, a sociedade veio/vem passando por transformações significativas nos últimos anos, as quais podem ser agrupadas em dois pólos. De um lado, mudanças bastante positivas como, por exemplo, o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação e seu uso na saúde, na educação, na geração de empregos, ampliando assim o acesso a esses bens; de outro, mudanças negativas como o consumismo, o desemprego, a enorme exclusão digital e a qualificação de alguns setores sociais privilegiados. Porém, alertamos que é preciso tomar

cuidado ao responsabilizar as mídias por problemas como esse, afinal, se eles existem, são em função de necessidades humanas postas pela sociedade globalizada, predominantemente consumista, em detrimento do bem estar da humanidade.

Para tornar mais inteligível o que dizíamos, recordamos com as professoras os estudos de Marshall McLuhan (1974) que sustentavam serem as tecnologias midiáticas extensões do homem, uma ampliação cultural de suas potencialidades desenvolvida para suprir as necessidades humanas.

Nessa altura de nosso processo de pesquisa sobre formação continuada de professores da Educação Infantil para uma educação com e para mídias, expomos às professoras uma série de fotografias que foram feitas das mochilas das crianças que freqüentavam suas salas de aula. Enquanto observavam, indagamos se para elas as crianças sofriam alguma influência das culturas que caracterizam a sociedade atual.

Figura 38: Fotos das mochilas dos alunos da Pro.1 e da Pro.2.[63]

À medida que olhavam as fotos, não conseguiram esconder a surpresa em constatar que ali mesmo, na escola, tinham exemplos claros de como a cultura industrializada veio/vem padronizando também a vida das crianças. A segunda reação foi de que, na sociedade midiática, nem mesmo as crianças escapam das armadilhas do consumo. Que todas consomem os mesmos produtos, as mesmas bonecas *Barbie*, os mesmos carrinhos *Hot Wheels*, os mesmos brinquedos, mesmo que para isso precisem comprar produtos pirateados das marcas valorizadas pela sociedade.

[63] Fotos 38 – acervo do pesquisador.

Essa constatação lembra-nos do que afirma Kehl (2004, p. 61) quando diz que “[...] mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave para a felicidade, consome a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los.”. Ainda segundo essa psicanalista, consumindo produto original ou pirata, o cidadão “Consome a identificação com o ‘bem’ (mercadoria), com o ideal de vida que ele supostamente representa.” (p. 61).

O entendimento de que as crianças da mesma forma que os adultos são alvo da cultura do consumismo serviu também para as professoras compreenderem o que alertam alguns autores quando afirmam edificar-se uma estratégia de globalização da infância. (BARRA; SARMENTO, 2008; SARMENTO, 2004).

Numa tentativa de verificar se haviam entendido o que dizíamos ao nos referirmos a uma estratégia de globalização da infância, pedimos para que as professoras nos dessem exemplos de como esse processo poderia ser observado no cotidiano. A partir das situações apresentadas, propusemos que pensassem sobre qual era o lugar da infância no mundo globalizado. Que lugar era reservado para as crianças nesse mundo que estávamos buscando entender minimamente naquele momento.

De forma geral, as professoras responderam que achavam que não tinha muito lugar para a infância hoje, não. Segundo elas, as crianças da atualidade querem logo ser adultos, não aproveitam a infância; e os pais também são coniventes com essa situação.

A despeito de manifestarem entendimento de que não há um lugar para a infância na sociedade atual, começava a surgir a consciência de que as crianças, dependendo de fatores como geração, classe social, cultura em que estavam inseridas, eram bem diversas umas das outras. Para nosso trabalho de pesquisa essa compreensão era muito relevante porque constituía o caminho para problematizar o conceito de infância das professoras-pesquisadoras. Seguíamos as pistas deixadas por Sarmento (2004, 2005), Corsaro (1997), Cohn (2005) e outros que comungam com a ideia de que atualmente é necessário concebermos a existência não de uma infância única, mas das muitas infâncias que habitam a contemporaneidade. Segundo esses autores, é imprescindível abrirmos os olhos para o plural dessa categoria social, etária, geracional e plural.

Nossa estratégia então foi provocar as professoras a refletirem sobre o que faz com que, mesmo com todos os apelos do mundo globalizado para que se edifique uma infância globalizada, que atenda aos interesses mercadológicos, a infância continue manifestando-se de forma diversa nos diferentes contextos. A discussão fomentada logo desembocou na cultura; esse foi o mote para convidar as professoras a pensarem que as crianças também têm suas culturas, as culturas infantis, as quais se diferem da cultura dos adultos.

As provocações feitas em nossos encontros logo começaram a surtir efeito, a exemplo do que correu com a Pro.2 que, diante de um princípio de conflito com a classe, trouxe o problema para buscarmos a solução em nossos encontros.

Pro.2: *"Então, eu sempre tive muita coisa da Hello Kitty, o meu caderno é da Hello Kitty, né?! E uma criança viu o meu caderno, né?! Foi a Fernanda, lembra da Fernanda? A Fernanda falou assim, '- Tia, o meu pai disse que a Hello Kitty é do capeta, é do demônio. Na igreja eles falam que ela é do demônio.' Eu sei que eles falam isso porque igreja evangélica tudo eles fazem um furdunço, tudo o que faz sucesso, né?!. Aí a Maria* (copeira da escola[64]), *que também é evangélica, me contou uma história assim sobre a Hello Kitty: uma moça que tinha uma filha com câncer na boca, alguma história assim, e que se a filha dela se curasse, ela faria uma boneca símbolo disso, aí fez pacto com o capeta etc. Aí ela fez a Hello Kitty, a boneca sem boca por causa disso. Aí, eu falei, gente, não é possível esse absurdo! Aí eu fui pesquisar."*

Inicialmente não havia entendido muito bem qual era o impasse, porém, uma conversa mais atenta com a professora logo mostrou que estávamos diante de um problema de comunicação escolar, no qual diferentes culturas religiosas - a da professora e a dos alunos - defrontavam-se no espaço escolar. O grande dilema vivenciado pela professora era que enquanto sua classe era composta por 90% de crianças evangélicas, ela era praticante de outra religião que defendia preceitos abertamente combatidos pelos evangélicos. Assim, temia que os pais das crianças reclamassem dela, fazendo-a perder o emprego, mesmo estando contratada por 12 meses em uma instituição pública.

Pro.2: *"Sabe por que eu fico preocupada? Porque das minhas crianças, acho que uns 90% são evangélicas. Além do mais, já aconteceu várias vezes das mães mandarem perguntar a minha religião. Eu sempre pergunto por que a mãe quer saber, mas ninguém retorna. Eu fico apreensiva porque eu sou substituta, né?!, porque numas dessas, vai que alguém ligue no 156[65], posso até perder meu emprego."*

O problema trazido pela Pro.2 era muito conveniente para continuarmos nossa discussão a respeito das culturas infantis que havíamos iniciado. Ao refletir a respeito do relato da professora, nossa hipótese era que uma das formas mais razoáveis de encaminhar

---

[64] Nome fictício.

[65] 156 é o número que a prefeitura de Campinas disponibiliza ao cidadão para que interaja com a Prefeitura, para pedir informações, fazer críticas e reclamações... No caso específico das reclamações, o órgão alvo da reclamação tem um prazo de 48h para responder por escrito ao cidadão. O temor por parte dos funcionários públicos, inclusive dos professores, se dá em virtude de que, quando denunciados, esses são chamados a responder ao cidadão denunciante por escrito, justificando atitudes, posturas tomadas.

o problema era levar a professora a compreender que essas crianças indagadoras, questionadoras a respeito a condição da boneca *Hello Kitty* são sujeitos sociais agentes, não apenas consumidoras de cultura, mas também produtoras dessa. (SARMENTO, 2004; COHN, 2005; DELGADO; MÜLLER, 2005; BELLONI, 2007). Crianças têm suas culturas e atuam a respeito da cultura dos adultos. (CORSARO, 2002).

Partindo disso, e convicto de que essa também deveria ser uma constatação da professora, antes de qualquer receita pronta do que fazer, optei por indagar como ela pensava encaminhar a questão.

Em resposta ao meu questionamento, a Pro.2 foi enfática em dizer que ela havia se comprometido com as crianças em pesquisar e dar uma resposta, que elas tinham direito a isso, que ela enquanto professora tinha obrigação de falar a verdade para as crianças.

Frente a tal posicionamento, perguntamos se realmente ela era obrigada a dar uma resposta definitiva para as crianças, o que fazia com que se sentisse na obrigação de agir dessa forma, e afinal, o que ela chamava de verdade?

Questionamos, então, se ela não supunha que as crianças, conforme havíamos estudado nos nossos encontros e nos textos lidos, enquanto seres sociais agentes e produtores de cultura, também pudessem ter uma resposta para aquela pergunta, uma resposta que, assim como a professora, concebiam como verdade.

A professora sentiu-se bastante intrigada. Depois de um tempo de introspecção, assegurou que realmente não havia atentado para isso, que tinha certeza que se ela perguntasse, cada um deles teria uma hipótese do porquê de a boneca Hello Kitty não ter boca.

Então sugerimos que o ideal seria sim que a professora conversasse com os seus alunos a respeito do assunto, afinal, como defende Penteado (1999, 2002, 2006), a atividade de ensinar é essencialmente uma atividade de comunicação. Porém, em vez de apresentar a sua resposta, a sua verdade, mesmo que proveniente de pesquisa na Internet, como se propunha, seria pedagogicamente mais adequado ouvi-las a respeito do assunto, que as crianças apresentassem os seus saberes, as suas impressões, as suas hipóteses a respeito da boneca.

Posicionar-se dessa forma, além de respeitar e valorizar as concepções das crianças a respeito de uma questão polêmica que as incomodava, ao dar voz e condições de participação aos pequenos, estaria constituindo uma boa oportunidade de constatar que seus alunos são sujeitos sociais ativos, produtores de cultura, das culturas infantis. (QUINTEIRO, 2005).

Após vivenciar a experiência com as crianças, conforme havíamos orientado, a professora não hesitou em manifestar seu contentamento. Disse que se sentia mais leve, pois ao devolver o questionamento às crianças e deparar-se com hipóteses diversas como *'Ela não fala porque meu pai disse que é do diabo'; 'Não, ela não fala porque, eu não sei'; 'Tia, ela não fala por que ela não quer';* a professora percebeu que também as crianças podiam elaborar suas respostas para todas as perguntas por elas levantadas.

Um dado que merece atenção nessa postura da Pro.2 é a sua insegurança em relação à condição profissional docente da Educação Infantil. A angústia vivenciada por ocasião do episódio da boneca, o medo de ter alguma reclamação por parte dos pais evidencia o quanto os professores que estão sendo formados na atualidade, sobretudo nos cursos de Pedagogia, o que é o caso da Pro.1. Estão desamparados seja em relação aos conhecimentos específicos de que necessitam para fundamentar suas ações no exercício do magistério; seja no que se refere aos seus direitos e deveres profissionais. Ao que parece, a falta de confiança em si mesmos, no processo de formação inicial pelo qual foram formados faz desses professores, conforme Sacristán (2002, p. 23) formados já "Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência, quem manda é o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência."

É também com base nos estudos desse autor que atentamos para outro aspecto relevante quando consideramos as concepções de infâncias dos profissionais da Educação Infantil. Segundo esse pesquisador, "Essas visões (de infância) determinam a importância que damos a eles (os pequenos), o comportamento que temos com eles, os sentimentos que desenvolvemos em relação a eles, <u>as atitudes pedagógicas com as quais trabalhamos para seu bem-estar</u>, assim como o que consideramos que "falta" e "sobra" para eles." (SACRISTÁN, 2005, p. 26), (grifo nosso).

Nos encontros de pesquisa-ensino posteriores, buscamos então repensar as concepções de infância e as formas de socialização trabalhadas pelas professoras. Para isso, recorremos às ideias de Philippe Ariés, especificamente em seus estudos sobre a história social da infância.

Algumas das referências utilizadas para isso foram telas do pintor flamenco Pieter Bruegel (1525-1569), especialmente a tela *Jogos infantis.*

Figura 39: Jogos infantis, Pieter Bruegel (1525-1569)[66]

Uma observação atenta ao trabalho de Bruegel serviu de mote para pensarmos em como as concepções de infância foram/vão mudando ao longo dos tempos. Nosso objetivo era fazer compreender que o olhar que se tinha da infância naquele momento retratado por Bruguel, quando crianças e adultos compartilhavam as mesmas vivências, não se assemelha em nada com olhar que temos hoje sobre a infância, quando os adultos delegaram às instituições o acolhimento das crianças.

As professoras também foram instigadas a refletir sobre as suas infâncias e as infâncias atuais. A partir disso, alguns questionamentos se fizeram necessários: quem constrói as concepções de infância? Caracterizadas dessa forma dinâmica, as infâncias são naturais ou culturais? Existe uma infância, ou várias infâncias?

Essas indagações serviram para problematizar uma idéia que desde o início da pesquisa as professoras vinham manifestando: o entendimento da infância como uma fase da vida, apenas uma etapa natural, biológica da vida humana.

Constituir um ambiente de pesquisa e ensino em que teoria e prática estivesse em constante diálogo era o desafio a que nos propúnhamos a cada encontro. Estávamos cientes que os profissionais professores não se formam apenas nos cursos de formação inicial e continuada, mas também, e de modo marcante, nas experiências de vida que trazem e no trabalho que desenvolvem. (TARDIF, 2002). Por isso, muitas vezes, mesmo

[66] Disponível em: <http://www.wisdomportal.com/Pinsky/Bruegel-Children(800x572).jpg>. Acesso em 15/07/09.

sendo previamente planejados, os encontros eram desencadeados e encaminhados considerando as necessidades das professoras manifestas naquele momento.

Ao nos propormos, por exemplo, a avançar na discussão sobre o conceito de infância das professoras, as mesmas desviaram o foco da discussão para aquilo que estavam vivenciando na cultura escolar naquele momento: o mês do folclore.

Em um primeiro momento, na condição de pesquisador, pensamos em insistir naquilo que nos interessava. Porém, ao retomar as bases que me sustentavam naquela atividade de investigação (pesquisa-ensino) e na condição assumida (pesquisador-professor), entendemos que poderia reorganizar nosso planejamento e buscar respostas às indagações levantadas naquele contexto (folclore) que era de interesse da comunidade na qual estava inserido. (PENTEADO, 2010).

A discussão sobre o folclore veio à tona novamente em virtude da insegurança da Pro.2 em trabalhar ou não o folclore, considerando as famílias evangélicas que têm seus filhos matriculados na escola.

Aquele momento pareceu-nos bastante oportuno para chamar a atenção das professoras para um aspecto riquíssimo da cultura escolar que também, por limites da formação inicial, estavam deixando escapar: a diversidade cultural que tinham em sala de aula. Do quanto essa diversidade, se adequadamente trabalhada, poderia ser saudável para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e para o crescimento profissional do professor.

Para tanto, recorremos aos estudos de Corsaro (2008):

> A cultura de pares é fundamental para a criança pois permite-lhe, apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (CORSARO apud BARRA; SARMENTO, 2008, p. 03)

Ambas as professoras concordaram que realmente aquilo que dizíamos era fato, porém, havia um consenso entre elas de que não seria um trabalho fácil, pois em outras ocasiões, como na festa junina, por exemplo, haviam se deparado com situações em que determinadas manifestações culturais foram reprimidas na escola por recomendação da direção que buscava não entrar em conflito com os pais de religiões evangélicas.

Aproveitamos a oportunidade, já que estávamos estudando sobre cultura, para perguntar para as professoras-pesquisadoras se elas enquanto profissionais da educação

acreditavam que a escola deveria ou não trabalhar o tema folclore. Ambas foram unânimes em dizer que sim, pois disseram entender que assim como as religiões, o folclore também era uma manifestação cultural, a diferença é que esse é uma manifestação cultural brasileira, por isso a religião não poderia prevalecer sobre ele.

Encontramos nessa afirmação mais um indicador de um processo de mudança em andamento, como consequência dos exercícios de reflexão trabalhados em nossos encontros. Já compreendiam que manifestações religiosas são manifestações culturais tanto quanto é o folclore. No entanto, ao se servirem da palavra 'prevalecer' permite-nos supor ainda que resquícios de uma concepção elitista de cultura. Daí outro questionamento nos pareceu necessário, se no curso de formação inicial elas tiveram algum respaldo teórico-metodológico, ou se haviam tido alguma formação continuada para lidar com temas controversos, polêmicos como aqueles que vivenciavam. Ambas disseram que não.

Ainda com base no texto de Chauí (1999) e nas falas das professoras, propusemos pensar a respeito da relevância que tem o contexto para as práticas educativas. Nosso intuito foi elucidar que, enquanto sujeitos do processo educativo, estamos lidando com um aluno que tem um contexto, assim como nós (professores) também um. Estamos inseridos em uma escola que tem um contexto, está localizada em um bairro, em uma cidade, em um estado, em um país que também tem um contexto. Que dessa forma, considerava bastante razoável o posicionamento das professoras ao insistirem, mesmo com tantas resistências, no trabalho com esta manifestação da cultura brasileira que é o folclore. Chegamos a um consenso de que a escola não pode negar a relevância do folclore, visto este inserir-se em um contexto mais amplo que é a cultura brasileira.

Pro.2: *"Nem a festa junina, aqui, a gente pode chamar de festa junina. Eu acho um absurdo. Eu vou trabalhar o folclore e pronto."*

Pro.1: *"É, tipo assim, é cultura. Eu sempre trabalhei o folclore e nunca tive problema com os pais. Inclusive eu sempre falo pra as pessoas que isso que você falou* (para o pesquisador professor), *é um mundo mágico, é fantasia. É um respeito a várias culturas. Agora em relação à festa junina, a decisão de chamar festa do campo foi por conta disso mesmo. Aí o Cimei decidiu chamar festa do campo devido respeitar as crenças das pessoas."*

Salta aos olhos a forma como cada uma das docentes lida com o a temática do folclore. Enquanto a Pro.2 que tem uma formação mais recente e menos tempo de prática pedagógica sente uma grande dificuldade em abordar tal assunto, a Pro.1 mostra-se muito tranquila. O que é sugere conjecturar que: apesar de a formação inicial legar ao docente saberes teóricos e metodológicos fundamentados, esses não alteram decisivamente as

crenças que os professores trazem de suas vivências que antecedem esse nível de formação; os saberes provenientes da experiência do trabalho docente são hegemônicos em detrimento aos legados pela formação inicial.

Algo que chamou muito a atenção em nossas rotinas de observação do trabalho docente das professoras foi que muito raramente faziam uso dos recursos audiovisuais com alguma intenção pedagógica claramente definida, para trabalhar temas polêmicos, por exemplo. Convencido das ricas possibilidades pedagógicas desses meios, questionamos das professoras o porquê dessa ausência. Essas foram enfáticas em afirmar que não se tratava de uma negligência da parte delas, o problema era que o acervo era tão carente que os alunos já estavam cansados de assistir ao material que havia disponível na escola, e que mesmo apelando para a direção, continuavam carentes desse tipo de material.

Tanto a Pro.2 como a Pro.1 manifestaram descontentamento com a carência de materiais audiovisuais novos na escola, que tratassem de temas mais atuais, temas mais adequados à realidade vivenciada pelas crianças. Falaram que sabem que há muito material interessante produzido pela TV Cultura, mas que isso infelizmente não chegava àquela escola.

Pro.2: *"É, eu não passo mais essas fitas horrorosas que tem aí para eles. Depois do lanche passa Harry e o Balde de Dinossauros, aí eu coloco pra eles assistirem, porque essas fitas que tem aí, pelo amor de Deus! Ninguém merece!*"

Pro.1: *"Vídeo mesmo, a diretora nunca investiu mesmo. Quando comprou, comprou pouca coisa. Mas é que essas coisinhas assim da Disney eles tão cansados de ver em casa, tem que trazer coisas que eles não conhecem. Coisas com qualidade porque isso aí eles são entupidos de besteira em casa o tempo todo."*

Para não perdermos o foco da proposta daquele encontro que era refletir sobre as concepções de infância, insisti que retomássemos os estudos de Ariés (1985), especificamente aqueles relativos aos sentimentos de infância que foram construídos na passagem da Idade Média para a Idade Moderna e que se subdividem em dois: as crianças como criaturas engraçadinhas que enchiam de animação as habitações - crianças concebidas como *bibelô;* e as crianças entendidas como criaturas que precisavam ser moralmente educadas para efetivamente serem consideradas anjos, assim legitimarem-se como filhos de Deus - crianças concebidas como seres irracionais.

Alertamos que esses dois sentimentos em relação à infância, emergentes naquele momento, ainda coexistiam em nossos tempos. As crianças na sociedade contemporânea

ora são vistas como anjos de candura, ora são consideradas terríveis demônios. É com este olhar maniqueísta que comumente se vê as crianças e a categoria que as incluem: a infância.

Após uma longa discussão sobre esses modelos de infância, chegamos a um consenso de que é preciso repensar esses modelos, sobretudo com o apoio nos estudos realizados na Sociologia da Infância, pois enquanto sujeitos agentes, complexos, constitui um equívoco conceber as crianças dentro desses modelos estanques.

Para exemplificar a forma como havia entendido o que abordávamos naquele momento, a Pro.1 falou de um filme iraniano que havia assistido e que lhe chamou a atenção pela maneira como os adultos tratavam as crianças naquele país:

Pro.1: *"Você já assistiu aquele filme 'Onde fica a casa do meu amigo?*[67]*' Aldo, nesse filme é esse tipo de educação que você tá falando aí. Nos moldes do adulto mesmo, eles querem educar a criança. A professora passou lá na pós. É um filme que você sai de lá com o coração apertado de ver como eles educam a criança. É um filme iraniano. Na escola, como que era lá, como a criança era tratada na escola. E depois precisa ver como ela era em casa também."*

O relato da professora revelou que ela começava a perceber claramente que as concepções de infância, como indicam Steinberg; Kincheloe (2004, p.12) são "[...] uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas; por outro lado, um aspecto que chamou a nossa atenção foi a forma como a Pro.1 havia assistido ao filme. Conforme o registro que ela fez daquela vivência, a ficção havia tomado forma de realidade, com um agravante, generalizando um olhar sobre a infância naquele país.

A fala da Pro.1 representou uma oportunidade riquíssima para solidificarmos mais ainda a ideia da infância como uma categoria social mutável, que tende a ser diferente em decorrência de diversos fatores. Segundo nos ensina Sarmento (2005, p. 365, 366), "A

---

67 *"Onde fica a casa do meu amigo?"* (Khane-ye doust kodjast?), Irã, 1987, Direção de Abbas Kiarostami. Ahmad, um menino de 8 anos, vive em um pequeno vilarejo no interior do Irã. Na sua escola, o professor rígido vista a lição de casa todos os dias. Nematzadeh, seu companheiro de classe, porém, não realizou 3 tarefas. Se não fizer mais uma, será expulso da escola. Ahmad, porém, sem querer leva o caderno de seu amigo para casa. Percebendo o erro e sabendo da punição que Nematzadeh iria receber caso não apresentasse o dever concluído, ele parte em direção ao vilarejo vizinho para entregar o caderno ao amigo. A história é simples e curta (o filme não tem mais do que uma hora e vinte minutos de duração) mas consegue abranger bastante coisa. A vida rural iraniana, a falta de comunicação entre adultos e crianças (por culpa dos primeiros), o enraizamento de valores tradicionais, a modernização – tudo aparece no filme, de forma suave e inserido no contexto do cotidiano dos personagens, seja na escola, na rua ou na casa de Ahmad.

infância é uma categoria historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade".

Também serviu para delinearmos os caminhos que seriam seguidos a partir daquele momento. Trabalhar com as professoras conhecimentos viabilizadores de uma formação de leitores sensíveis e reflexivos aos textos audiovisuais que circulam na sociedade midiática da atualidade, em que as crianças, como as próprias professoras afirmaram anteriormente, *"Estão cansadas de ver em casa"*. Afinal, estava claro que essas ainda viam as imagens como realidade, e não como uma representação dessa. No caso do filme, por exemplo, a professora não percebia que as imagens que viu haviam sido produzidas a partir do olhar de um grupo de profissionais que coletou e editou as imagens para que elas representassem uma realidade; não suspeitava sequer que aquela edição poderia distorcer ou ser parcial em relação à realidade ali representada.

Outro aspecto relevante foi observar que aquela dificuldade em perceber as imagens dos filmes do cinema como apenas representações da realidade também era compartilhada por alguns professores do curso de pós-graduação da Pro.1, o que corrobora para compreendermos o porquê dessa carência de saberes que possibilitem uma utilização adequada de textos imagéticos em sala de aula. Conforme observamos no relato a seguir:

Pro.1: *"[...] eu falei para você que saí deprimida de assistir aquela criança. Meu Deus! Eu até falei para minha amiga. Nossa, eu saí de lá com o coração apertadíssimo porque é um filme muito triste. Aí ela falou assim pra nós* (a professora do curso de pós-graduação)*, a respeito dessa coisa do filme que ela acha que é real, que ainda é assim lá no Irã. Que essa educação ainda continua sendo assim lá."*

A Pro.1 tinha dificuldade em perceber que o que vivenciava tinha subjacente um conflito cultural, conforme estudáramos no texto de Chauí (1999). Era visível que o que chocava e deixava mal a professora, quando da assistência do filme, era o olhar preconceituoso de uma cultura sobre a outra. Olhar as infâncias das crianças representadas no filme a partir da cultura ocidental não a permitia pensar que lá naquele país (Irã) as concepções de infância e criança poderiam ser diversas da que temos aqui, daí a forma de lidar com as crianças ser diferente.

Olhar o problema levantado pela professora a partir da ótica cultural ajudou-a a ver a relação dos adultos com as crianças do Irã como algo mais razoável, "menos selvagem" como havia sinalizado antes. No entanto, mesmo mostrando haver entendido que ali estava havendo um choque cultural, ainda era confuso para a professora os mecanismos de

atuação da cultura. Conseguia entender o porquê de os adultos daquele país tratarem as crianças daquela forma que considerava ríspida, mas não conseguia compreender como a população aceitava viver em tal situação. Essa condição pode ser observada nas considerações a seguir:

Pro.1: *"[...] porque aí é a questão da cultura, não é? A cultura deles é aquela e eles aceitaram viver daquele jeito. Seria isso? Mas tá, e eles se submetem a tudo aquilo? Será que eles são calados? Porque, Aldo, você vai assistir o filme, é, tipo assim, você ver. Porque hoje, aqui no nosso país, é tudo pelo direito das crianças. Por exemplo, se você repreender... E lá, não existe isso? Porque lá vai passar a história de um menino na escola, você vai ver. Aí, de repente, na nossa cultura hoje se acontecesse com uma criança aqui o que aconteceu lá, nossa, dava 156 (risos). Você perderia seu diploma, o seu... A nossa cultura é tudo pela criança. O direito da criança. Quem sempre tem razão aqui, a criança, não é? E lá, eles aceitam aquilo numa boa? Eles não reivindicam os direitos deles."*

A postura indagadora legada pela Pedagogia da Comunicação novamente embasou o encaminhamento das questões levantadas pela professora. Dessa forma, outros questionamentos foram apresentados na perspectiva de problematizar e possivelmente ajudar a professora a compreender o que estava subjacente às suas perguntas:

- ✓ Mas será que a visão de infância, as concepções de infância que nós temos aqui são as mesmas que eles têm lá?
- ✓ Será que a nossa cultura é melhor do que a deles quando supervaloriza a criança em detrimento ao adulto, que também é outro conflito que nós enfrentamos?
- ✓ Até que ponto nós defendemos e garantimos realmente os direitos das crianças excluídas, que estão nas ruas e/ou inseridas em lares com condições hostis?
- ✓ Todas as crianças têm os seus direitos garantidos, inclusive aquela sujinha que está nas ruas vendendo balas para ajudar no sustento da família?
- ✓ Até que ponto realmente a escola está preocupada com os direitos das crianças?

Para potencializar essas perguntas, por meio de um Power Point, retomamos alguns trechos dos textos de Chauí (2000) e Barra; Sarmento (2008), fomentando assim uma

reflexão mais profunda sobre a ação da cultura. Essa atividade desencadeou o seguinte posicionamento:

Pro.1: *"Não, não é. Ficou claro que não, que não é a mesma visão de infância que eles têm lá. Porque eu achei assim, que essa coisa dos direitos da criança abriu um grande leque que hoje você não pode nem falar alto com a criança, por que... E outra coisa que eu te falar, o que eu falo do direito da criança é que a educação lá é muito severa. A professora trata a criança como um, eu nem sei como. Agora imagine um professor tratar uma criança aqui como um professor de lá?"*
Pesquisador: "Mas nós estamos lindando com o quê?"
"Com diferentes culturas. Mas lá eles aceitam, eles não brigam para melhorar essa cultura, eles querem sofrer sempre?"
Pesquisador: "Mas é sofrimento?"
"Pra mim foi ver o filme."
Pesquisador: "Mas para eles é?"
"Você acha que não? Lógico que é! Porque você ver aquela criança humilhada ali. Bom, eu tô de fora, mas eu vi a humilhação daquela criança. E lá eles não vêem isso? Os adultos não vêem isso como humilhação? (Depois de uma pausa) *Não vêem, né, Aldo?, porque eles aceitam. (Risos) Ai, Aldo! Demorou para cair a ficha."*

Este diálogo travado com a Pro.1 em muito contribuiu para reafirmarmos o que indica Kishimoto (2001, p. 106) quando ensina-nos que o professor tem a sua "[...] identidade profissional [...] associada à identidade pessoal. Dessa forma, crenças, valores, projetos de vida são elementos importantes quando tratamos de formação, uma vez que se exprimem na qualidade do trabalho desses profissionais". Desse modo, naquele momento tínhamos a oportunidade de problematizar os saberes da professora em relação à cultura, às crianças, às práticas docentes... Uma das nossas referências era que o professor é um ser humano, uma pessoa, um cidadão que tem seus conceitos, suas teorias, suas idéias, suas crenças, seus sentimentos. A Pro.1 começava a entender que o que estava em pauta ali era um embate cultural. E que era perfeitamente plausível pensar daquela formar, afinal era o "olhar do ocidental civilizado" sobre uma cultura oriental que manifesta-se bem diferente da nossa, uma cultura que ainda hoje pouco conhecemos, e que por isso é vista como de conhecimento inferior, daí a concepção resultante que a entende como "incivilizada".

Pro.1: *"Porque, eu não pensei nisso, eu pensei na criança, né? Meus Deus, que sofrimento, se for assim lá, graças a Deus por eu ser brasileira. Vem isso na sua cabeça, não vem? Se você assiste um filme assim. E você também falando de diferentes olhares, da criança pobre, o que é verdade, aqui também existe isso. Um grupo lá da pós, de uma das meninas, passou um vídeo de um comercial que diz que passou na televisão, mas eu nunca tinha prestado atenção nesse comercial. Eles usam o*

mesmo menino pra fazer esse comercial, mas num momento ele tá, acho que eles juntaram lá, filmaram ele pobre, sentado numa rua, assim ele bem 'pobrinho', numa rua movimentada, não sei se você já viu?, e passam os adultos e nem ligam pra ele. Você já viu esse comercial? E depois filmaram o mesmo menino, ele tá triste, e aí as pessoas param para conversar com ele porque ele tá bem vestido? Eu achei super interessante. E é isso que você falou."

Interessante atentar que a Pro.1 não se deteve em nenhum momento à iniciativa da criança que, para salvar o colega da punição prevista, caso incorresse em faltar com mais um 'dever de casa', caminha até outra aldeia para devolver o caderno que levara por engano. O que é indicativo da criação infantil de buscar 'saídas' para os problemas impostos pela cultura adulta. A criança reage, não aceita passivamente, busca em sua cultura formas de re-significação e transformação da realidade vivenciada, 'defendendo' e 'perpetuando' assim a categoria que a contempla: a infância.

A exposição ao filme desencadeou uma série de emoções e sentimentos na professora. Esse é um dos grandes trunfos da comunicação que faz uso da linguagem audiovisual. A dificuldade maior foi se dar conta de que não estava diante da realidade, mas sim de uma representação dessa, resultante de um olhar seletivo e editado daqueles que atuaram na produção da película assistida.

As reflexões desencadeadas a partir do filme assistido pela professora (*Onde fica a casa do meu amigo?)* funcionaram como um indicador para sabermos até onde havíamos avançado no trabalho com o conceito de cultura e sobre as culturas infantis. Apesar de as professoras começarem a se apropriar da ideia de que a cultura constitui-se como um sistema de significação que proporciona a coesão de um ser humano ou de um grupo social, a postura subjacente à fala da professora mostrou que ainda estávamos distantes de uma leitura plena, crítica e reflexiva em relação à cultura. A leitura que a docente realizou do filme também evidenciou que para ela o conceito de cultura, construído até então, ainda tinha a ver como algo estático, o que limitava ainda mais o seu entendimento das manifestações humanas presentes em sala de aula. Assim, precisávamos caminhar no sentido de também e sobretudo pensar a cultura como algo movente, potencializador de ações humanas transformadoras, como por exemplo, a luta pelo direito ao exercício da cidadania. E de pensar a infância como uma categoria também ativa no contexto da cultura.

Dentre as possibilidades de estudo e análise de textos imagéticos, lançamos mão dos fundamentos teóricos da Semiótica para prosseguir com nosso trabalho, especificamente aqueles referentes ao signo. Sem a pretensão de efetivar um estudo exaustivo dessa área, nos limitamos especificamente às contribuições desse campo para a

compreensão das imagens enquanto representações. Assim, o triângulo semiótico de C. Ogden e I. Richards[68] ajudou-nos a desenvolver saberes referentes aos processos perceptivos, cognitivos e pragmáticos ligados ao uso de signos (linguísticos ou não) refletindo sobre os três polos constitutivos do triângulo, que são o signo, o significado e o objeto real. Conforme representamos a seguir:

Figura 40: O triangulo semiótico de C. Ogden e I.Richards.

Para uma melhor apropriação desses saberes, fizemos uso de telas de Bruguel O velho e de *Vincent van Gogh*, alguns grafites de Os gêmeos e algumas fotos da atriz Alessandra Negrini, no filme Cleópatra.[69]

Figura 41: *Tela A ponte de Langlois próximo de Arles*, Vincent van Gogh, Arles, maio de 1888.[70]

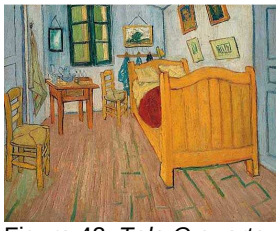

Figura 42: *Tela O quarto de dormir em Arles*, Vincent van Gogh, Arles, 1889.[71]

Figura 43: *O homem amarelo*, grafite de *Os gêmeos*.[72]

Figura 44: *O homem amarelo*, grafite de *Os gêmeos.*[73]

---

[68] Apresentado na obra de Izidoro Blikstein. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1983.

[69] Os Gêmeos são uma dupla de irmãos gêmeos idênticos, grafiteiros de São Paulo, nascidos em 1974, cujos nomes reais são Otávio e Gustavo Pandolfo. Formados em desenho de comunicação pela Escola Técnica Estadual Carlos da Campos, começaram a pintar grafites em 1987 no bairro em que cresceram, o Cambuci, e gradualmente tornaram-se uma das influências mais importantes na cena paulistana, ajudando a definir um estilo brasileiro de grafite.

[70] Tela *The Bridge of Langlois near Arles*, Vincent van Gogh, Arles, maio de 1888. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d5/Vincent_Van_Gogh_0014.jpg>. Acesso em: 02.10.2008.

[71] Tela *Vincent's bedroom in Arles*, Vincent van Gogh, Arles, 1889. Disponível em: <http://www.geocities.com/imperiodasluzes/gogh10.jpg>. Acesso em: 02.10.2008.

Figura 45: A atriz Alessandra Negrini em cena do filme Cleópatra (2007).[74]

Figura 46: Cena do filme Cleópatra (2007).[75]

Figura 47: *Jogos de criança*, Pieter Bruegel, O velho (1560).[76]

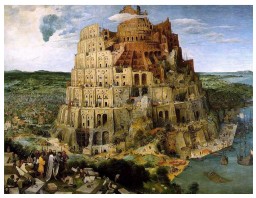

Figura 48: Torre de Babel, Pieter Bruegel, O velho (1563).[77]

Provocar a pensar nas aproximações e nos distanciamentos entre as imagens representadas nos diferentes suportes as realidades observadas e representadas por pintores, grafiteiros e fotógrafos foi a nossa proposta de atividade naquele momento. Nosso intuito era levar as professoras a compreender que nós consumimos um mundo construído dia após dia, que dessa forma, quase sempre esse é captado e representado através do olhar do outro. A exemplo do que fazem as mídias que, diariamente, representam uma realidade a ser consumida. Dessa maneira, cotidianamente editam e representam um mundo para o nosso consumo.

Uma experiência com a fotografia foi outro exercício que levou as professoras a compreenderem o poder que essa ação de olhar, selecionar, editar e representar pode conferir ao homem. Com uma câmera fotográfica digital, as duas professoras e mais o segurança da escola fizeram fotos do referente nominado pelo signo RUA.

As diversas representações da realidade representada pelo signo rua contribuíram decisivamente para a compreensão das imagens como representações da realidade. Com a câmera fotográfica em mãos, as professoras tiveram a oportunidade de assumir a responsabilidade de representar uma realidade para alguém que não a conhece.

---

[72] Grafite *O homem amarelo* de *Os gêmeos*, Tate Modern, Londres (2008). Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_U76dUDpf5NA/SHek1t-l9TI/AAAAAAAAAOQ/YmeTYOgYskg/s400/os-gemeos-tate-modern.jpg>. Acesso em 28.08.08.

[73] Grafite *O homem amarelo* de *Os gêmeos*, Tate Modern, Londres (2008). Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_U76dUDpf5NA/SHek1t-l9TI/AAAAAAAAAOQ/YmeTYOgYskg/s400/os-gemeos-tate-modern.jpg>. Acesso em 28.08.08.

[74] Disponível em: <http://oglobo.globo.com/fotos/2007/09/03/03_MHG_cult_cleopatra03mat.jpg>. . Acesso em 30.08.08.

[75] Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/rbs/image/3562590.jpg>. Acesso em 30.08.08.

[76] Disponível em: <http://viticodevagamundo.blogspot.com/2010_04_01_archive.html>. Acesso em 05.09.08.

[77] Disponível em: < http://www.lmc.ep.usp.br/people/hlinde/estruturas/images/Historia%20-%20mesopotamia/babel1.jpg>. Acesso em 05.09.08.

Figura 49: Fotos feitas pela Pro.1, rua em frente à escola.[78]

Figura 50: Fotos feitas pela Pro.2, rua em frente à escola.

Figura 51: Fotos feitas pelo segurança, rua em frente à escola.

Esse exercício de representação desencadeou o seguinte comentário:

Pro.1: *"Nossa, legal! Interessante! Porque você vai ver aquilo que eu quero que você veja. Sabe por que eu bati a foto da escola? Eu bati a foto da escola porque na rua tem escola. Nossa, então acontece a mesma coisa com a tevê, né?Porque por detrás daquilo que eles mostram pode ter coisa mais importante. É tipo assim, né? Eles selecionam aquilo que eles querem que as pessoas vejam. Cada um tem um olhar, né?*

As considerações da Pro.1 fizeram-nos rememorar o que adverte Martin-Barbero (1999, p. 29, 30) quando diz que "[...] enquanto o ensino discursa pelo âmbito do livro, o professor se sente forte, mas quando o mundo da imagem aparece, o professor perde o prumo, seu terreno se move [...]." Então, inevitavelmente, problematizamos o papel da escola neste mundo das representações: será que a escola muitas vezes não acaba

também, por meio da ação do professor, que é uma mídia humana[78], representando um mundo a ser consumido pelos alunos?

Pro.1: *"É, a gente acaba passando para a criança não aquilo que ela quer, mas aquilo que a gente quer. Não é? A nossa visão de mundo. [...] Porque eu vejo muitas vezes mães falando pra mim: - O que você falou é lei. Tipo assim, entendeu, mesmo que a criança chegue em casa e a mãe diga, não é assim. A criança responde: - Ah, não, mas a minha professora disse que é assim. Entendeu?"*

Esta fala da professora serve de alerta para a necessidade de uma maior atenção para a formação dos professores da Educação Infantil, pois, as crianças, estando em fase de formação de suas personalidades, se tornam alvo fácil da condição de poder conferida ao professor no cotidiano pedagógico, pelo próprio significado/valor cultural atribuído à escola e pela sociedade. Um exemplo do que dizemos é que preconceitos individuais do professor podem, sem muito esforço, tornarem-se preconceitos coletivos, assumidos pelas crianças.

As reflexões fomentadas a partir disso levaram ao consenso de que para a superação desse problema a alternativa ideal seria o professor oportunizar aos seus alunos condições para experienciarem a realidade, indo até ela, por exemplo; outra alternativa seria dando aos alunos acesso a diversas representações da realidade enfocada, por meio de fotografias, pinturas, desenhos, relatos orais feitos por pessoas diferentes, pois com base na observação atenta dessas, seria possível construir um olhar mais próximo da realidade. (PENTEADO, 1991, 2002; BELLONI, 2007; MARTIN-BARBERO, 1999; FISCHER, 2007).

Atenta a tal reflexão, a professora manifestou seu entendimento da seguinte maneira:

Pro.1: *"Que aí você vai acabar vendo, tipo assim, o segurança fotografou a igreja e eu também, só que aí ele fotografou com um enfoque e eu fotografei com outro. Vendo as fotos dos dois, aí você vai ver que tem a igreja, que é verdadeiro aquilo, né?."*

Pesquisador professor: "Sim, é fato, porque duas pessoas, que viveram a mesma experiência fotografaram aquilo."

Pro.1: *"Tipo assim, já na mídia, na TV, na notícia só com o que eles passam, já não dá para ter essa certeza. Bom, até dá, se você mudar de canal. Vamos pegar um jornal de notícia, de televisão. Vamos pegar Bandeirantes e Globo. De repente você põe na Globo, tá passando lá uma notícia e tal; você põe na Band, é a mesma notícia, mas com outro enfoque, outro olhar."*

[78] Em referência aos estudos de Penteado (2008) nos quais também compreende-se que os seres humanos, ao se constituírem como seres da cultura, produtores e consumidores, também são mídias. Na expressão da autora: Mídia Humana.

Verifica-se nesse relato que o entendimento, ainda que superficial, do conceito de representação foi decisivo para o entendimento do poder que têm aqueles que manipulam as imagens. Ao identificar algumas formas de selecionar imagens para um melhor consumo da realidade, a Pro.1 também reconheceu a capacidade humana de produzir cultura.

O contexto criado foi bastante oportuno para levar a professora a refletir sobre como os filmes do cinema podem representar um rico instrumento para abordar temáticas-problema, como a briga entre as crianças, situação por vezes vivenciadas nas Emeis – Escolas Municipais de Educação Infantil. Sugerimos então que, ao lançar mão de um recurso dessa natureza, contribui para que as crianças construam um olhar mais sensível, vivencial e reflexivo a respeito do problema. Para isso, deve lançar mão de outros materiais, de outras linguagens, como uma história oral, uma narrativa escrita em um livro, uma música, fazer um relato de experiência... Trazer o máximo de representações possível para que as crianças compreendam a dimensão de um problema como esse e que participem ativamente na busca de encaminhamentos.

A professora mostrou-se bastante envolvida com nossa reflexão, especialmente por oportunizar a construção de saberes que poderiam melhorar a sua prática pedagógica. Ademais, em suas considerações, comumente mostrava vislumbrar como aquela teoria poderia ser desenvolvida na prática docente, como revela no relato a seguir:

Pro.1: *"Agora que você falou de briga. É, então, me deixa contar o que aconteceu. É, você usando vários exemplos, eles também vão entender aquilo que você quer passar. Às vezes você fica só em uma forma e a criança não entende aquilo que você quer passar. E falando em violência. Então, na semana passada, eu tenho uns aluninhos que são um pouco bebê, então você pede pra guardar os joguinhos, eles começam a jogar um no outro, e um menino acertou uma pecinha de madeira na cabeça do outro. Aí eu fiquei brava, falei do respeito, que não podia, que amigo não faz isso. Dei uma sermãozinho lá, pra resolver aquela situação. Mas passou. Daí no dia seguinte a mãe do menino veio conversar comigo, por que conforme o colega jogou o brinquedo, formou um nó. E na hora eu não reparei isso, eu só conversei. Aí eu fiquei um pouquinho conversando com a mãe, e eles ficaram lá. Daí quando eu entrei, eu fui conversar com eles, que não pode fazer isso. Aí eu conversei com eles a respeito da violência, que foi um ato de violência, que a gente não pode jogar as coisas no amiguinho, fui dando exemplos, e fui pedindo pra eles exemplos de violência. Aí eu disse que se a tia pegar esse apagador e jogar assim no coleguinha, é um ato de violência, não é? Eles responderam: '- É!' Daí eles foram dando exemplos de violência. Aí um menininho fez assim: '- Tia, eu, então a minha tia fez violência comigo.' Mas por quê? '-Porque olha, você tá vendo esse dedo cortado aqui? Ela cortou o meu dedo com a faca.' A tia tinha pegado uma faca e passado no dedo dele. Então é isso que eu quis*

dizer, com vários exemplos ele deduziu que aquele corte, até então talvez ele não sabia que aquele era um ato de violência. E eu fui dando exemplos, os amiguinhos também foram e ele chegou à conclusão que aquele corte no dedo era um ato de violência, né?"

Ao desenvolver atividades dessa natureza, com discussões construídas no coletivo quando as crianças também participam manifestando suas impressões, dando suas opiniões, apresentando suas dúvidas, a professora também garante às crianças a condição de sujeitos ativos, não apenas consumidores de cultura, mas produtores também, conforme havíamos lido no texto de Barra; Sarmento (2008).

Agindo dessa forma, ela mostrou também um bom exemplo do que disse anteriormente, quando afirmou que a cultura escolar pode ampliar a cultura familiar. O que ela não suspeitava era que essa cultura familiar é em grande escala influenciada pela cultura midiática.

Outro aspecto relevante da prática docente da Pro.1 é que ao possibilitar à criança participar dessa conversa coletiva e deduzir que ela havia sido vitimada por um ato de violência, a Pro.1 deu condições para que aquele menino que teve o dedo cortado com uma faca pela própria tia, pudesse brigar por seus direitos de indivíduo que merece respeito, de criança. Essa autonomia de poder dizer não à tia e a outros que tentassem machucá-lo seria uma prova daquilo que havíamos aprendido com William Corsaro (apud BARRA; SARMENTO, 2008) quando defende que as crianças não apenas são consumidoras das culturas dos adultos, que elas além de terem a sua própria cultura, também interferem na cultura dos adultos. Certamente a tia não espera que a criança dissesse para ela, com todas as letras, que aquilo que ela (adulta) fez foi um ato de violência. A possibilidade dessa ocorrência, aberta pela ressignificação da atuação didática comunicativa da professora, permite o entendimento de que houve uma interferência do infantil no comportamento da tia, adulta.

Eram visíveis os movimentos de ressignificação da prática pedagógica da professora, porém, ainda havia um a grande desafio a ser vencido. Essas atividades, mesmo apresentando resultados positivos incontestes, precisavam ser mais bem planejadas. Se havia um consenso de que quanto mais acesso às diferentes representações de uma realidade, mais o indivíduo teria condições de compreender a realidade representada, era preciso dar mais atenção ao planejamento das atividades preparada para essa finalidade. Afinal, "[...] trazer os meios para a escola significa incorporar uma nova maneira de organizar a sociedade e reconhecer outras dinâmicas da cultura." (CITELLI, 2004, p. 84).

Em relação ao trabalho com imagens em sala de aula, a prática pedagógica das professoras até então refletia uma prática comum, propagada já nos cursos de formação de professores, que é o uso de modelos prontos (desenhos) que geralmente são copiados pelos professorandos de seus professores para o uso na prática docente. Essa prática bastante recorrente, além de em pouco estimular a criatividade e a inventividade do professor e consequentemente também a infantil, na maioria dos casos, acomoda esse profissional limitando-o de desenvolver outras possibilidades educativas a partir daquele recurso pedagógico (desenho).

A manutenção disso que entendemos como um ciclo vicioso, na maioria dos casos, é feita pelo próprio professorando que, inserido nessa cultura reprodutora, cobra do professor formador de docentes os tais modelos prontos, as receitas. Essas por sua vez, com a carência de uma formação crítica e reflexiva, acabam convertendo-se em muletas pedagógicas. Fugir de uma prática docente dessa natureza gera cobranças dos próprios alunos que taxam o professor afirmando que esse fica restrito à teoria, que não quer socializar seus materiais, ou ainda que trata-se apenas de um teórico, desconhecedor da prática docente diária.

Isso também se justifica porque mesmo com todos os avanços e os ranços em relação à pedagogia tradicional, em muitos casos, ainda é muito comum nas escolas práticas pedagógicas pautadas na transmissão e reprodução de valores sem levar em conta as necessidades dos alunos; no ensino com forte conotação moral; na aplicação de normas disciplinares rígidas; na apreensão e memorização de modelos prontos e inquestionáveis. Basta um olhar mais atento para perceber o quanto a prática docente ainda concebe a criança como ser vazio que precisa ser colonizado para aprender aquilo que o professor (adulto) sabe e ela não. Como exemplo, esses desenhos, as cópias de livro que as crianças fazem.

Ainda com base nos estudos da imagem como representação, com o auxílio de um *Power Point*, apresentamos às professoras o signo-símbolo vaca. Ao cobrá-las um significado, as professoras representaram tipos diferentes desse mamífero. Foi a oportunidade de fazer atentar que uma representação não exclui que outras existam. Uma vaca não precisa necessariamente ser malhada para ser uma vaca. Esse entendimento é imprescindível para desenvolvermos uma visão crítica de mundo, afinal temos formas de olhar diversas uns dos outros, assim quanto mais repertório dessas formas de olhar tivermos, mais crítico torna-se nosso olhar.

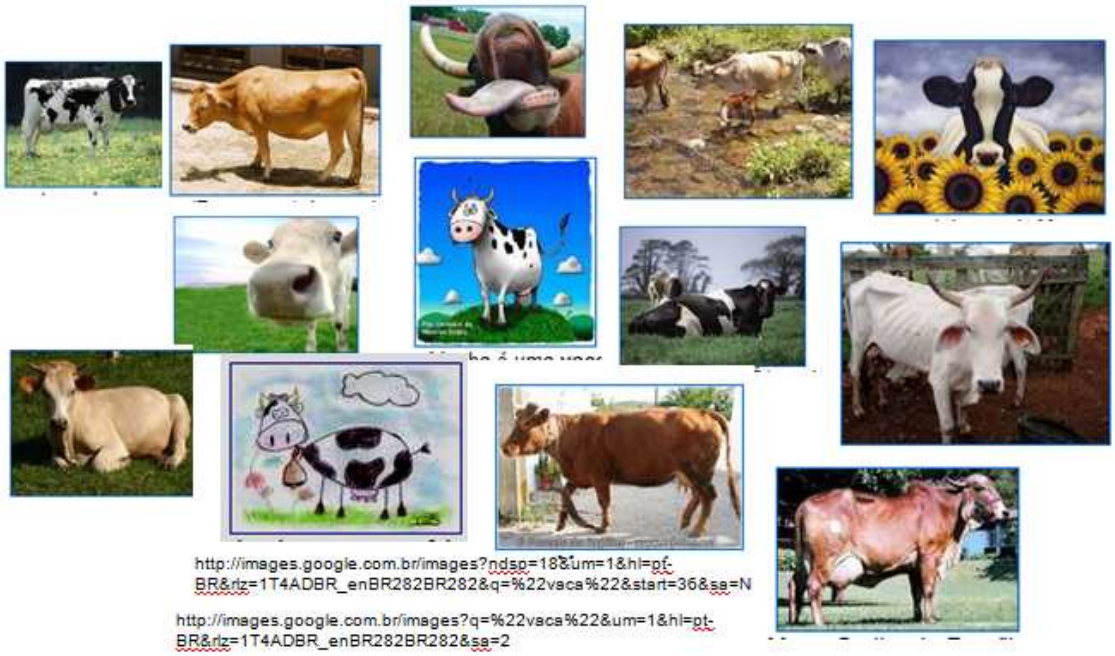

Figura 52: Algumas possibilidades de recuperar o referente (coisa real) a que nos remete o signo-símbolo vaca.

Pensando naquilo que havíamos estudado, a Pro.2 conseguiu identificar como os limites de repertório limitam a construção de nossas representações, conforme pode ser observado em seu relato:

Pro.2: *"É engraçado isso que você tá falando. Pra eles* (as crianças)*, a salsicha só é salsicha quando é picadinho, porque a merendeira da escola faz picadinho. Daí, como na outra escola, a salsicha era inteira, então pra eles não era salsicha, era linguiça, é 'lingiça', né?".*

O relato da Pro.2 foi um bom exemplo da importância de um trabalho escolar que oportunize lidar com múltiplas representações de um objeto, situação, lugar etc.; para que as crianças possam construir as suas representações a respeito do que está sendo estudado, expressando assim olhares peculiares em relação à infância. O que fazia, por exemplo, que as crianças só identificassem a salsicha quando era feita em picadinho? Indubitavelmente eram os limites do olhar. Ou seja, sem dúvida deve-se respeitar os limites da inteligibilidade da criança, porém, paulatinamente é preciso, por meio de atividades que envolvam a participação, a colaboração e cooperação, mostrar-lhe que o mundo não é simples, e que para abarcá-lo é preciso aprender a ver/ler.

Essa ressignificação das práticas pedagógicas também se justifica por vivermos em um momento em que as mídias nos contam histórias sobre a vida social; assim a vida real vai sendo contada de acordo com as conveniências e os interesses dos grupos detentores das concessões de TV, rádio... Pode-se afirmar que, com exceção daqueles veículos de

comunicação mais profissionais, compromissados com a ética e a cidadania, o restante acabava explorando a realidade como se fosse ficção, dificultando uma leitura crítica da sociedade em que estamos inseridos.

Para exemplificar o que dizíamos, lembrei como a mídia vinha conduzindo o caso da menina Eloá[79], fato amplamente divulgado pela mídia impressa, televisiva e hipermidiática. Esse exemplo acabou gerando novas reflexões, como apresentamos a seguir.

Pro.2: *"Eles vão chegar tudo falando, pode ter certeza!*

Pesquisador: "Mas tomando como exemplo a forma como você conduziu a discussão da Hello Kitty, você hoje tem que ter uma resposta?"

Pro.2: *"Eu acho que a polícia tá errada, só que eu não posso obrigar eles a achar que a polícia tá errada só porque eu acho, entendeu? Vou deixar eles concluírem."*

Outra vez tínhamos sinais de que as professoras estavam internalizando os saberes que vínhamos estudando. Ao afirmar, por exemplo, que tinha uma opinião formada sobre o assunto '*Eu acho que a polícia tá errada [...]',* e que mesmo assim iria deixar que as crianças tirassem as suas próprias conclusões, a professora mostrava compreender a relevância de respeitar a voz das crianças, a participação delas enquanto cidadãs, à medida que colaborava para que essas desenvolvessem certa autonomia em relação ao assunto.

Interessante observar como as professoras conseguiam ver suas práticas refletidas naquelas teorias, exercício primeiro para a ressiginifcação das práticas pedagógicas. Pois, naquele exercício identificavam e verbalizavam práticas docentes pouco adequadas e que precisavam realmente ser repensadas. Como por exemplo, pedir que as crianças influenciassem suas mães a não votar em determinado candidato a prefeito, quando das eleições municipais.

Pro.1: *"-Olha! Fala pra mamãe não votar no João[80] porque ele não é bom. Aí, os meus aluninhos olharam assim com aquela cara de assustados, alguns, e falaram assim: -Ah! Tia, mas a minha mãe vai votar nele. Não!, fala pra mamãe não votar. [...] -Ah! Tia, não adiantou eu falar, porque ela votou no fulano. Falei pra ela não votar, mas ela votou."*

Pro.2: *"[...] eles vinham me dar o panfleto, dava até raiva. Eu falava pra eles: -Pela amor de Deus, some com esse homem da minha frente. Aí eles começavam a cantar aquela musiquinha* (jingle da campanha), *eu dizia: - Pela amor de Deus, canta qualquer coisa, o hino da igreja, mas não vem*

[79] Em síntese, inconformado com o fim do namoro de três anos, Lindemberg Alves manteve a ex-namorada, Eloá Pimentel, refém por cerca de cem horas em outubro de 2008. No desfecho do caso, o apartamento foi invadido pela PM, e Eloá Pimentel, 15 anos, acabou baleada na cabeça e não resistiu aos ferimentos. Lindemberg também foi acusado de duas tentativas de homicídio, cárcere privado e disparo de arma de fogo. (Folha de São Paulo, 19.10.2008).

[80] Nome fictício.

cantar João aqui. [...] Mas ele ganhou Tia. – É uma pena que ele ganhou, tô decepcionada. Eles ficaram tudo assim.

A atividade de pesquisa-ensino teve continuidade com a inserção de dois conceitos indispensáveis quando pensamos em uma prática pedagógica compromissada com a participação da criança, o conceito de imaginação e o de imaginário. Vale ressaltar aqui que lançamos mão desses conceitos cientes de nossos limites, afinal tanto um como outro concentram em si uma semanticidade bastante complexa.

A Semiótica novamente serviu de base para atingir nosso objetivo. O exercício consistiu em, a partir de um significante[81], a "boneca Emília", que a professora manifestasse um significado por meio de um desenho com giz de cera. Com isso, provocava a professora a externar como era para ela a personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, que estava guardada em sua memória.

Diante do desenho da professora, perguntamos a ela quem ela achava que havia fixado na sua memória aquela imagem da Emília, de onde vinha aquela imagem, aquela representação da boneca de Lobato. A professora, sem titubear respondeu: *"Da tevê. Da televisão, do Sítio do Pica-Pau Amarelo".*

Figura 53: Emília criada pela Pro.1.[82]

[81] O uso desse termo justifica-se por termos trabalho no encontro anterior as contribuições da semiótica para o trabalho com a imagem na escola.
[82] Foto 53 – acervo do pesquisador.

Frente ao olhar intrigado da professora, e observando atentamente o seu desenho, questionamos se aquela era realmente a boneca Emília. Ela falou que sim. Então perguntamos por que tinha que ser aquela imagem, por que não podia ser outra. Foi visível que outra vez a professora lidava com saberes novos, desconhecidos, saberes que a deixavam bastante intrigada:

Pro.1: *"É mesmo. Podia ser uma outra Emília qualquer, né?"*

Pesquisador: "E por que tem que ser essa?"

Pro.1: *"Ah, por que essa? Tipo assim, quando eu era criança eu gostava muito de assistir o Sítio do Pica-Pau Amarelo, né?! Então ficou, marcou essa imagem da Emília, e até hoje a gente vê. Nem sei se tá passando. Acho que não tá."*

O desenho e a fala da professora são bons exemplos do que afirma Sarmento (2004, p. 25) quando pondera que "O imaginário infantil tem vindo a ser profundamente influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância, mercado esse que entronca na globalização social e cultural." A compreensão disso deu-se através de uma discussão na perspetiva de levá-la a compreender que o tempo que ela ficou exposta à essa programação, durante a infância e adolescência, foi tempo suficiente para que a sua imaginação fosse povoada por aquela imagem, e isso fez com que hoje o seu imaginário de Emília tivesse a ver com aquele significado de Emília, manifestado no desenho.

Nesse contexto, conduzimos as professoras a pensarem que ao contarmos uma história, essa vai alimentar a imaginação e isso contribui para a constituição de um imaginário. Chamamos a atenção para o verbo imaginar, que constitui um processo cognitivo que implica em selecionar, agrupar e pôr imagens em movimento. O imaginário então é produto do estímulo (história contada) filtrado e mixado com as experiências de vida de cada um.

Assim, por meio da representação gráfica de um organograma, propusemos que ao pensarem na imaginação que pensassem no individual de cada um, já que essa era uma capacidade de representação por imagens que tem cada ser humano; já ao se referirem ao imaginário, pedimos que pensassem nesse substantivo como produto da imaginação, algo criado pela imaginação e que só nela tem existência. Em síntese, conceituamos a imaginação como a capacidade humana de tornar presente aquilo que não está presente, e o imaginário como o "[...] conjunto das imagens e das relações entre imagens que constituem o capital pensado do homem." (DURAND, 1997, p. 14). E, portanto é cultura.

Fruto de uma produção coletiva, com a qual a mídia televisiva tem muito a ver na medida em que alimenta esse imaginário, a exemplo da Emília desenhada pela professora.

A atividade também remeteu-nos aos estudos de Garrido (2001), para a qual o imaginário abrange uma ampla diversidade de representações como: os saberes do senso comum; as concepções de mundo e de homem, formadas ao longo de nossa experiência vivida e em grande parte compartilhada pelos participantes de uma mesma cultura; o universo das artes, da ficção, da fantasia, do devaneio, do lúdico, do humor: imagens, desenhos, linguagens figuradas, metáforas e narrativas; as ideologias e as utopias.

Na oportunidade, propusemos que as professoras fizessem uma análise sobre como vinham trabalhando com a leitura das imagens com as crianças. Por exemplo, após uma contação de história em que elas apresentavam as ilustrações do livro, propondo que desenhassem exatamente aquela ilustração que haviam mostrado, o que pretendiam ensinar? O que fazia com que parte das crianças não manifestassem gosto pela atividade? Não demorou muito para chegarem à conclusão de que a forma como a atividade era conduzida é que não provocava a imaginação dos pequenos a criarem outras representações das histórias que ouviram, como de Sacis Pererê, Lobisomens, por exemplo.

Tal atividade de distanciar-se da prática experienciando o seu imaginário permitiu que as professoras avançassem no entendimento de como o trabalho com a imagem merece atenção dos professores, pois tem implicações no despertar da imaginação das crianças, contribuindo para a construção de um imaginário.

As diferentes formas de socialização do mundo em que vivemos também foram postas em discussão. Por exemplo, o trabalho de contação de histórias do folclore. A Pro.1 concluiu que não havia dúvida de que as imagens dos personagens do folclore brasileiro, ilustrações mostradas por ela (professora), acabaram tornando-se modelos a serem copiados.

Essa constatação das professoras de que a escola assim como pode oportunizar às crianças atividades que estimulem sua imaginação criativa, pode também alienã-las, formando-as reprodutoras de modelos foi um grande avanço. Nosso intento era que, a partir disso, fazê-las atentar para o fato de que além da escola, as mídias, sobretudo a televisiva, também são formadoras, também possuem um alto poder de socialização, ou seja, atuam ativamente na educação informal dos indivíduos.

Para desencadear essa discussão, questionamos sobre a imagem da Emília que ela havia desenhado, em relação àquela imagem que está no seu imaginário, quem a socializou? Havia sido essa mesma instituição, a escola?

A Pro.1 respondeu:

Pro.1: *"Não, não foi a escola. Foi a televisão. É, porque você falou, desenha a Emília, mas você não falou qual era a Emília. Eu já me lembrei daquela. E isso acontece com todos, né, Aldo? Qualquer pessoa que você peça que desenhe a Emília vai lembrar de uma imagem da Emília."*

Nossos estudos sobre a imagem desencadearam uma série de relatos que consistiam em revisitar práticas pedagógicas realizadas à luz da teoria que estávamos estudando. As professoras começavam a compreender a prática pedagógica em uma dimensão muito maior, passavam a atentar para a responsabilidade que tinham com a educação das crianças e os obstáculos que precisavam enfrentar mesmo com os limites da formação inicial. Paulatinamente se davam conta dos limites impostos pelos modelos culturais daquilo que nos é ensinado como regras para educar as crianças e assim prepará-las para o futuro. (SACRISTÁN, 2005).

Um bom exemplo disso foi a comparação feita pela Pro.1, a pedido deste pesquisador, entre duas atividades que havia realizado com as crianças no mês de agosto, por ocasião do folclore. A primeira com uma contação de história sobre o Saci-Pererê, para a qual não recebeu nenhuma orientação nossa; a segunda, sobre o Lobisomem, quando tivemos a oportunidade de orientá-la em nossos encontros de pesquisa-ensino. A pergunta-chave apresentada à professora foi referente à sua intenção com a atividade.

Pro.1: *"Quando eu fiz a atividade com o Saci foi um olhar bem individual porque eu mostrei para eles* (as crianças) *o meu pronto* (desenho, ilustração). *Eu dei o meu e pedi para eles desenharem. Já o Lobisomem, não. O Lobisomem eu só contei a história e não mostrei a foto, a ilustração. E aí eles desenharam."*

O relato da professora mostrava claramente duas posturas pedagógicas bem diversas. Na primeira, a professora não tinha uma intenção pedagógica bem definida, apenas limitou-se a ensinar as crianças a reproduzirem um modelo pronto, acabado, que pouco lhes instigou a imaginação, a criatividade, afinal estavam apenas copiando um modelo; já na segunda, a professora trabalhou com as crianças tendo clara a sua intenção pedagógica, voltada para potencializar a imaginação e a criatividade das crianças em

relação a este personagem do folclore brasileiro que é o Lobisomem. As imagens a seguir são representativas dessas duas atividades, respectivamente.

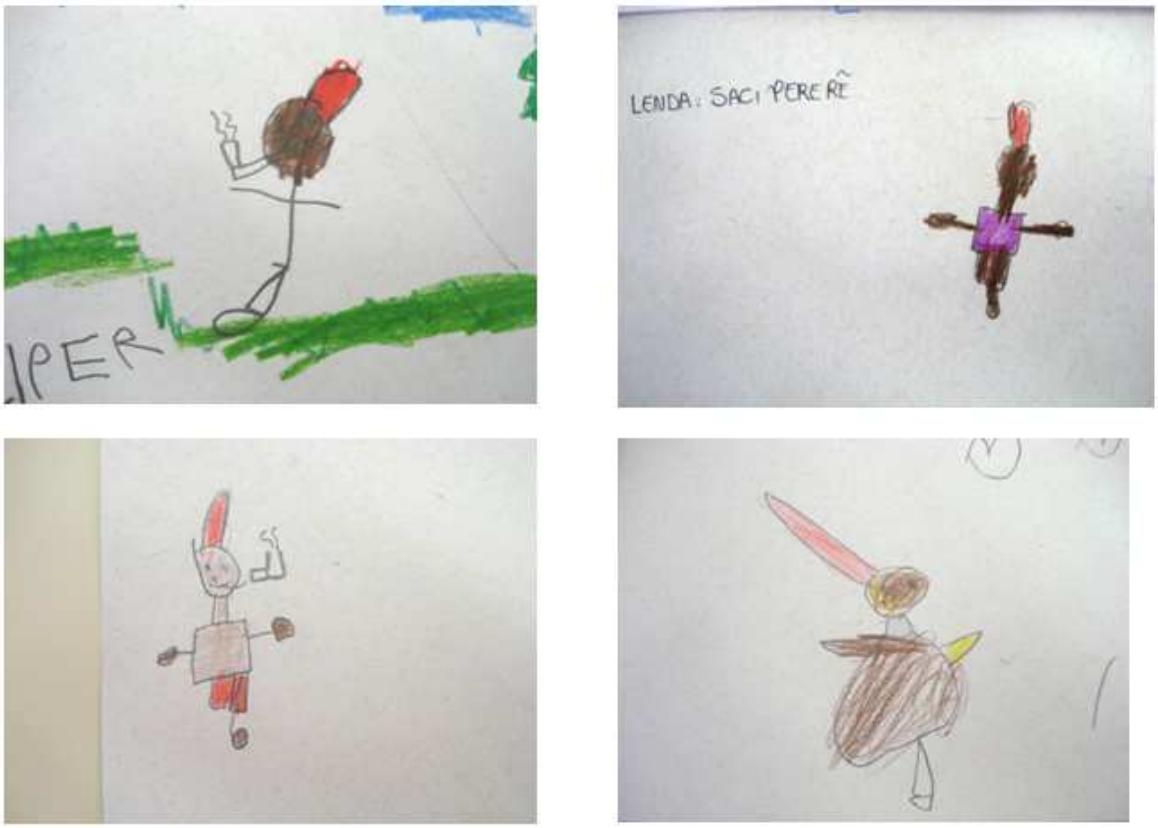

Figura 54: Série de desenhos feitos pelas crianças a partir da contação de história do Saci-Pererê. (agosto de 2008).[83]

Nessas reproduções dos desenhos das crianças pode-se observar a recorrência da representação de um menino negro, que tem apenas uma das pernas, fuma cachimbo e usa um gorro vermelho. Características reproduzidas conforme observado na ilustração do livro mostrada pela professora.

[83] Fotos 54 – acervo do pesquisador.

Figura 55: Desenhos feitos pelas crianças a partir da contação de história do Lobisomem. (agosto de 2008).[84]

Nas representações do Lobisomem feitas pelas crianças, nota-se algo bem diverso do que ocorreu com a atividade do Saci-Pererê. Como a professora não permitiu que elas vissem as ilustrações da história disponíveis no livro, limitando-se a apenas aguçar a curiosidade delas com uma entonação mais dinâmica durante a contação da história, os resultados são representações bem diversas. Nos desenhos verifica-se um lobisomem que está atrás da árvore esperando alguém para pegar; outro que mordeu o menino que acabou virando metade menino metade lobo; um Lobisomem que está na floresta e seus amigos perto da lua cheia; e um Lobisomem que apenas vemos seus olhos por estar escondido esperando as crianças para assustar.

Essas muitas representações criadas pelas crianças nos convidam a pensar na criança produtora de cultura, na criança que segundo, Girardello (2007, p. 45), é detentora

[84] Fotos 55 – acervo do pesquisador.

da capacidade de criar uma “[...] imagem particular e subjetiva”, razão suficiente “[...] para que afastássemos o medo de não conseguirmos manter a atenção das crianças se não lhes mostrarmos as figuras dos livros.”

De forma geral, os estudos sobre imagem e representação com base nos saberes da Semiótica foram extremamente profícuos, tanto para este pesquisador como para a professora que relatou que aprendia a cada dia mais com o desenvolvimento da pesquisa.

Essa ressignificação de sua prática de contação de histórias evidencia bem como isso se dava, como a prática docente da professora vinha sofrendo transformações. A professora passara a pensar com mais clareza sobre a relevância da intenção pedagógica na didática de um docente.

Ainda sobre a atividade do Lobisomem, ela enfatizou como as crianças estavam dependentes daquele tipo de prática que consistia em copiar um modelo, tanto que algumas crianças, de tão habituadas a copiar o desenho do livro, mesmo tendo atividades com desenho toda semana, disseram que não iriam fazer o desenho por não saber desenhar sem ver a ilustração. Apesar dos protestos (*‘Mostra, Tia!, Mostra!’; ‘Bota, Tia! Bota o Lobisomem!’*[85]), a professora manteve-se irredutível, firme em sua intenção pedagógica. Limitou-se a apenas atiçar-lhes a curiosidade, fazendo questionamentos da seguinte natureza. *‘Como deve ser esse tal de Lobisomem?’*.

Em suas palavras:

Pro.1: *“Ai, Aldo! Você precisava ver. Ao final da atividade saíram vários Lobisomens diferentes. Eles até tinham algumas coisas parecidas, mas cada um de um jeito diferente. Teve uma menina que fez um Lobisomem de cabelo comprido. Aí eu perguntei por que era daquele jeito. Ela disse que era um lobisomem mulher. Então eu perguntei se não era mesmo um Lobisomem. Ela disse que não era um Lobisomem, que era uma Lobishona. Eu morri de rir.*

Conforme vemos a seguir no detalhe destacado em vermelho:

[85] Era comum a Pro.1 colocar as ilustrações, os livros de contação de histórias, no varal para os pequenos copiarem para seus cadernos de desenho.

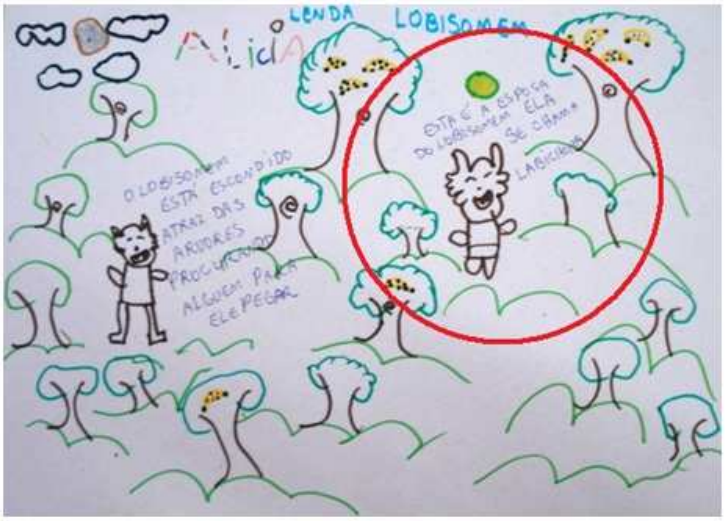

Figura 56: Detalhe de um dos desenhos feitos pelas crianças a partir da contação de história do Lobisomem. (agosto de 2008).[86]

Outra prática que exemplifica bem essa ressignificação da prática de contação de história, agora mais adequada à concepção de que a criança é um ser social ativo, produtor de cultura, foi relatada pela professora na experiência com o livro *A história de um tênis,* escrito por uma professora da Rede Municipal de Ensino. Segundo ela, após contar a narrativa que falava de um tênis velho que foi desprezado, mas que ainda servia no pé do seu dono, fez um trabalho de interpretação da história com as crianças. Posteriormente, com a intenção pedagógica de estimular a imaginação das crianças, solicitou que essas desenhassem para onde levariam o seu tênis para passear. Nesse contexto, duas situações chamaram muito a atenção da docente:

Pro.1: *"Esta menina, a Juliana, ela não queria desenhar, daí eu perguntei por que não, ela disse que não queria desenhar isso (o lugar onde o tênis iria passear). Então eu disse, mas é um tênis, né? Onde é que ele vai? Daí ela respondeu que queria desenhar o castelo de diamantes. Aí eu disse, mas eu queria que você desenhasse o seu tênis. Daí ela respondeu assim: '-Então tá bom, eu vou desenhar o castelo de diamantes e o meu tênis vai passear lá.' Nossa, foi muito legal! E aí tem outra aluninha que tem, uma aluna minha, o pai preso, o padrasto, sabe? E aí ela desenhou um quadrado, e você até viu. Aí eu perguntei onde você gosta de levar seu tênis pra passear, onde você mais gosta, e aí ela respondeu: '-Pra ver o meu pai, ele tá na cadeia.'."*

Ao proporcionar atividade dessa natureza, não há dúvida de que a professora propicia a oportunidade de a criança articular a história ouvida com as vivências que experiencia em sua realidade, além de potencializar a imaginação dos pequenos e favorecer

[86] Foto 56 – acervo do pesquisador.

a participação ativa da criança em seu processo de educação escolar. Inclusive assegurando condições favoráveis para conhecer melhor os seus alunos e o contexto social em que vivem. O que decorre do fato de a professora ter desenvolvido uma didática potencializadora da comunicação escolar que viabiliza e respeita a voz e a vez das crianças na expressão de seu imaginário.

Práticas dessa natureza dão oportunidade ao professor de conhecer seus alunos, além de oferecer às crianças um espaço para a elaboração de seu mundo interior, condição essencial para lidar com conflitos e para favorecer sua relação com o seus pares. (GARRIDO, 2001).

Também esta prática encontra contexto nos estudos de Girardello (2007, p. 45) quando afirma que:.

> Quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo, buscamos destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens na ausência das figuras, a partir apenas das palavras.

Atuando dessa maneira, "[...] evocando imagens na ausência de figuras, a partir apenas de palavras", conforme Girardello (2007), a docente possibilitou que emergissem manifestações de outros processos de socialização (informais) no ambiente escolar, como os da família, da igreja e também das mídias, como ocorre com a representação da menina que disse não ter desenhado apenas um Lobisomem, mas também sua esposa, uma *'Lobishona'*, influenciada por um dos quadros do programa humorístico veiculado pela TV Globo, aos sábados, à noite: *Zorra Total*, totalmente inadequado ao público infantil.

Essa referência à televisão foi o mote para avançarmos um pouco mais em nosso trabalho de pesquisa-ensino com e para mídias. Como bem lembra-nos Lazar (1999, p. 102) depois do surgimento da família, da escola, surgiu outra instituição socializadora que é a televisão "O aparecimento da televisão e de toda uma série de mídias destinadas às crianças aumentou ainda mais a complexidade da socialização.". Partindo disso, quisemos saber se em nenhum momento de sua formação inicial no curso de Pedagogia, ou mesmo em formação continuada, nesses 10 anos de atuação no magistério da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a professora havia construído saberes para uma prática pedagógica com as imagens (estáticas e/ou em movimento) como aqueles que desenvolvíamos.

Pro.1: *"Nunca, né?! Porque a gente aprende a trazer tudo pronto. Os professores ensinam a trazer as atividades tudo prontas."*

A cada relato da professora evidenciava-se ainda mais que um dos maiores entraves para a realização de uma educação com e para mídias na escola consiste na carência de saberes docentes adequados referentes a uma Pedagogia da Comunicação. No nosso caso, a boa vontade das professoras era inconteste, porém eram extremamente carentes de saberes que poderiam servir de fundamento para uma prática docente nessa perspectiva.

Cientes de que o desafio era árduo, optamos por seguir as pistas de Kaplún (1999, p. 74) quando afirma que: "educar-se é envolver-se em múltiplos fluxos comunicativos. Porém, também estávamos conscientes de que o professor também "[...] precisa aprender a ver televisão, a analisar a TV a partir daquilo que ele gosta de ver, por que gosta, o que mais o prende na TV, o que a TV ensina, o que ele aprende com a TV". (FISCHER, 1988, p. 61).

Partindo disso, buscamos saber mais sobre os saberes docentes da Pro.1 no sentido de uma educação com e para mídias:

Pro.1: *Com a criança? É assim, tem um dia na semana que a gente passa um filme, que eu uso o DVD. Mas ultimamente eu tenho evitado.*

Pesquisador: Por quê?

Por conta do espaço que é muito pequeno. Esse calor também não ajuda. Mas aí eu peço pra eles trazerem de casa algum filme que eles gostem, que eles tenham assistido. Daí eles trazem alguns e a gente escolhe aqui. Eu faço eleição. Eu digo: Oh, eu tenho aqui esse, esse e esse. Daí, escrevo o nome dos filmes na lousa. Aí eu pergunto: quem quer assistir esse? Daí eles vão votando.

Pesquisador: E geralmente o que é que vem?

Vem de tudo um pouco, vem muito Power Ranger, coisa de luta. Aí as meninas já trazem coisas mais da Rapunzel, lá. Aí os meninos já falam, 'não, não vou assistir esse porque esse é de mulherzinha'. Esse ano a minha turma estava bem pobre em relação a filmes, teve anos em que as crianças traziam muito. E eles trazem muito filme pirata que não pega aqui, você vai passar e não pega. E aí eu procuro usar o que tem da escola, [...] é também bem ruinzinho. Coisinha do tipo Cebolinha, Mônica, infantil demais pra alguns. Pra aqueles meus alunos de 4 ou que fizeram 5 agora, eles adoram. Mas os que têm 5 e 6, mais os de 6, eles já não querem assistir. 'Ah, não, tia, esse é chato'. Tipo Cocoricó. E aí acaba não estimulando, né!? Então eu deixo que eles escolham. Agora, quando é um filme que eu quero que eles assistam, tipo 'A moda amarela', que eu passei para eles, teve o..., 'A tartaruga Manuelita', super legal, né!? Quando é um que eu quero que eles assistam, aí eu converso com eles pra eles assistirem juntos. Agora quando é esses filmes que eles trazem, eu deixo livre, quem quer assistir assiste, quem não quer fica brincando de joguinho na sala, brincando de massinha. (Grifo nosso)

A fala da professora evidenciava duas intenções de seu trabalho com filmes em sala de aula com as crianças. Uma que tinha a ver com o lazer, assistir filme apenas para a diversão das crianças, que era quando eles escolhiam o filme; e outra que tem relação com o pedagógico, quando ela (a professora pesquisadora) faz também as suas escolhas, quando tem claro uma intenção pedagógica. Partindo disso, indagamos como ela trabalhava o uso dos filmes quando parecia ter uma intenção pedagógica definida, como geralmente fazia.

Pro.1: *"Então, este ano nós tivemos problema com o nosso DVD, ele quebrou, demorou muito tempo para consertar. Até na época das Olimpíadas eu queria muito ter passado aquele, o Mulan, que é da China, né?! Não deu pra passar porque tava quebrado, a gente ficou um bom tempo sem, acho que foi no mês passado que consertou o DVD. Então..."*

Pesquisador: Mas por que demorou mais de dois meses?

"Ah, coisas lá de cima... (em referência às burocracias da escola pública municipal). *Ih, teve um filminho que sempre passo, que eu gosto de passar que é o Kiriku. Você já assistiu? Muito legal, né?! [...] Eu acho que aqui na escola precisava ter um repertório maior assim, voltado ao pedagógico, porque é muito, muito infantil."* (Inferência nossa)

Foi curioso perceber que nos dois relatos anteriores a professora não respondeu a nossa pergunta, restringiu-se a justificar a ausência de uma infraestrutura com vídeo na escola apontando falhas estruturais que limitam uma atividade dessa natureza. Então, ora temos que o problema é o espaço; ora é o calor que faz; ora o problema é a acervo que é ruim; ora é o DVD que está quebrado. Fatores que certamente implicam de maneira negativa na prática pedagógica, que também demonstram o descaso das instâncias superiores em oportunizar aos alunos das escolas públicas de Educação Infantil condições mais favoráveis de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social; porém, com exceção do DVD quebrado, os outros aspectos listados eram condições inerentes àquela realidade vivenciada pela professora na escola, o que implicava necessariamente em estratégias de superação. Assim, insistimos em saber como ela conduzia práticas pedagógicas utilizando filmes.

Tínhamos a intuição de que também os entraves enfrentados eram convenientes à medida que evitavam o enfrentamento da carência de saberes para a o desenvolvimento de uma prática pedagógica com, para e por meio de mídias.

Pro.1: *Então, aí eu coloco o filme, eles assistem, né?! Depois, num segundo momento a gente conversa a respeito do que aconteceu no filme, o que aquele filme passou para a gente, né?! Aí, eu*

peço muitas vezes pra desenhar a parte que mais gostou do filme, eles desenham. Aí vai tirando os pontos que mais gostou. Ah! E outra coisa que eu percebo. A minha turma esse ano, eles são muito agitados, demais. Eles pensam muito no brincar, brincar, brincar, brincar. É difícil para você, eu conseguir manter eles ali naquela sala de vídeo por muito tempo, entendeu? Então tem que ser um filme de curta duração, 15, 20 minutos, mais que isso não consegue. Alguns sim, tem aquela criança que não tem televisão em casa, que pede '-Ai, tia pede pra eles ficarem quieto que eu quero prestar atenção!'. Né?!. Mas, e tem muito filme também que quando eu trago, eles dizem: '-Ah, esse eu já sei, eu já assisti'. Então tem tanto aquela criança que assiste tudo e tem aquele que não pode assistir (porque não tem TV em casa, porque não teve oportunidade de ver...). *Às vezes, eu coloco depois do lanche, aí não dá tempo de terminar, porque os pais chegam, né?! Aí eu tenho que parar o filme. Aí, eles dizem: '-Ah, não tia. Então amanhã dá pra você continuar?' Alguns, não são todos. Porque os que já viram, não fazem nem questão.*

Ao mesmo tempo em que me solidarizava com a professora pelas lastimáveis condições em que era obrigada a desenvolver seu trabalho pedagógico, percebia que a cada tentativa de resposta dela à nossa pergunta, mais evidente ficava a privação de saberes que sustentassem uma prática pedagógica adequada ao uso de filmes no processo educativo das crianças.

Por outro lado, em relação às mídias impressas, como o livro, os jornais, a revista etc., havíamos avançado muito. A familiaridade da professora com a contação de histórias que melhorou tanto que teve sua dinâmica ressignificada, isso também contribuiu para que o trabalho com as notícias, por exemplo, também sofresse influências positivas do processo de formação continuada que desenvolvíamos.

Como exemplificamos no relato a seguir:

Pro.1: *Então! Você sabe Aldo, você falou em jornal. [...] Eu trabalhei uma notícia com eles na semana passada, do jornal, do Correio Popular, de um jacaré. Não sei se você viu que apareceu um jacaré; apareceu no quintal de uma chácara. Eu recortei e colei em um livro que eu faço com eles. Depois a gente escreveu a notícia com as nossas palavras, a gente fez um texto coletivo. Então eu perguntei pra eles, primeiro eu mostrei a foto. Num dia eu mostrei a foto do jornal, bem assim na hora de ir embora. Eu falei assim: 'Ah, amanhã eu vou ler essa notícia pra vocês. Essa notícia do jacaré. Olha que interessante essa notícia'. Aí eles disseram: 'Ah, tia conta hoje!'. Eu respondi que não, que não dava tempo. Daí, no dia seguinte, a primeira coisa quando eles chegaram, eles perguntaram: '-Você não vai ler a notícia para nós, daquele jacaré?' Aí, eu falei assim: 'Então tá! Mas antes de eu ler a notícia do jacaré, eu vou mostrar a foto e vocês vão me falar o que vocês acham dela. O que deve tá falando aqui nessa notícia do jacaré?' Aí eles falaram: '-Ah, ele fugiu, saiu da lagoa, do rio foi pro mato'. E alguns tinham visto, eu não sei, passou no Jornal Nacional essa notícia. E aí Aldo, eu*

não sabia se tinha passado essa notícia no jornal porque eu não assisti. E aí eles falaram assim: '-Ah, ele apareceu no quintal de uma casa, esse jacaré; e foram contando que o jacaré tinha aparecido no quintal de uma casa. Daí eu falei: 'Ah, é? Mas será que é verdade que ele apareceu? Será que é isso que tá aqui escrito nesse jornal?'. Aí, eu fui ler a notícia e era mesmo. O bicho tinha aparecido no quintal de uma chácara de uma senhora. Ela foi colher tomate e o cachorrinho dela começou a latir e apareceu o jacaré. Só que lá tem perto dessa chácara tem uma lagoa que ela vai pescar. E ela já tinha visto esse jacaré, e ela contava pros vizinhos e ninguém acreditava nela, falavam que era história de pescador. E agora os vizinhos passaram a acreditar nela. Então foi muito legal, porque deu pra trabalhar com eles a imagem, deu pra trabalhar a notícia se é verdade ou não, a imaginação. E depois daí eu recortei a notícia e colei e a gente escreveu, eu fui fazendo a historinha com eles na lousa. Foi muito legal. E depois eu ainda pedi pra eles desenharem o jacaré.

No relato dessa atividade foi muito interessante observar como a professora havia compreendido e absorvido bem os conteúdos que vínhamos estudando desde o início do ano letivo sobre uma educação com e para mídias, regida por uma Pedagogia da Comunicação. Ficou nítida a intenção pedagógica no trabalho com essa notícia, esse processo desenvolvido pela professora que descrevemos a seguir:

- ✓ Instigou a curiosidade das crianças pela notícia sobre o réptil desde o dia anterior.
- ✓ Provocou a imaginação das crianças fazendo com que fervilhasse uma infinidade de possibilidades interpretativas a partir do personagem principal dessa narrativa: *"O que deve tá falando aqui nessa notícia do jacaré?'*.
- ✓ Fez com que algumas crianças buscassem outras fontes, mobilizando-as para descobrir o conteúdo da notícia: *"E alguns tinham visto, eu não sei passou no Jornal Nacional essa notícia."*
- ✓ Oportunizou a participação das crianças verificando o que lhes ocorria sobre a notícia: "*Então tá!, mas antes de eu ler a notícia do jacaré, eu vou mostrar a foto e vocês vão me falar o que vocês acham dela."*
- ✓ Fez com que pensassem na veracidade do fato divulgado: *"Mas será que é verdade que ele apareceu? Será que é isso que tá aqui escrito nesse jornal?"*
- ✓ Trouxe uma notícia inédita para muitas das crianças que ainda não haviam visto nada em relação a isso na televisão; tinham assim todo um universo de possibilidades de contextos e desdobramentos para o fato noticiado.

- ✓ Outro aspecto bastante relevante nessa prática foi a opção por uma pedagogia da pergunta, que levou os pequenos a questionarem o conteúdo daquela história, o que contribuiu para que esses compreendessem e interpretassem o fato com mais propriedade.
- ✓ Por último, ao reconstruir a notícia na lousa com as crianças e pedir que elas desenhassem o animal, a Pro.1 criou um contexto que possibilitou as crianças dizerem, noticiarem, representarem os fatos e as coisas fazendo uso de seus próprios traços (desenhos), dando espaço para participarem, expressarem seus desenhos, e experienciarem a produção de gênero narrativo que é a notícia.

Todavia, é importante observar ainda a ausência de critérios para a seleção dos textos a serem trabalhados. Como evidencia-se no recorte: *"Mas será que é verdade que ele apareceu? Será que é isso que tá aqui escrito nesse jornal?'. Aí, eu fui ler a notícia e era mesmo."*. (Grifo nosso) O que denota uma conduta didática pautada em procedimentos já indagativos e promotores da participação das crianças, no entanto ainda sem uma intenção pedagógica solidamente edificada, a qual exige um criterioso planejamento.

A atividade desenvolvida pela professora evidenciava a conveniência daquele momento para avançarmos no desenvolvimento de atividades mais focadas no sentido de uma educação com e para mídias que contemplasse os filmes, pois mesmo agindo com algum improviso, em sua prática docente diária, a exemplo do trabalho com a notícia do jacaré, a docente mostrou-se interessada e compromissada em explorar cada aspecto da notícia, focada em uma prática questionadora, coerente com a Pedagogia da Comunicação.

Dessa maneira, com o auxílio de uma apresentação em Power Point *(anexo 4),* estudamos as ideias de uma série de autores, como Penteado (1991, 2002, 2006), Porto (1999), Gutierrez (1984) dentre outros, que acreditam que a prática educativa é também, e, sobretudo, uma prática comunicativa. Para esses pesquisadores, a escola é essencialmente um espaço de comunicação, o que faz com que toda ação educativa seja também uma ação comunicativa. Assim, conforme palavras de Penteado (1999, p. 112), "Educação é comunicação. [...] Não qualquer tipo de comunicação. Mas comunicação dialógica. Não meramente reprodutora, mas elaboradora do conhecimento."

Sobre a importância da Pedagogia da Comunicação para a Educação Infantil, alertamos que a compreensão e a manutenção do espaço da sala de aula como um lugar de diálogo e participação são condições indispensáveis para a efetivação da socialização enquanto um processo de ação e interação das crianças com o mundo exterior (BELLONI,

2007). Mundo esse que apresenta suas estruturas simbólicas e seu cotidiano indelevelmente marcados pela presença constante das mídias.

Ao construir saberes viabilizadores de uma ação educativa baseada nessa pedagogia, o professor tem em suas mãos a possibilidade de contribuir para a construção de outro projeto de sociedade, formando sujeitos dotados de criticidade e criatividade que, no consumo das tecnologias midiáticas, sobretudo a televisiva, sejam capazes de desenvolver um olhar mais vivencial, crítico e reflexivo que possibilite a ressignificação das mensagens e conteúdos veiculados pelas mídias. Nas palavras de Citelli (2005, p. 88), "[...] trata-se de fazer com que o rádio, a televisão, o jornal, as tecnologias digitais e informacionais ao mesmo tempo entrem nas salas de aula e delas sofram os influxos que a atenção crítica e reflexiva de um saber academicamente sustentado e socialmente comprometido podem exercitar."

Para alcançarmos tais objetivos, citamos os três aspectos que, segundo Gutierrez (apud PORTO, 1998, p. 47-48), devem ser considerados quando busca-se desenvolver uma prática educativa fundamentada em uma Pedagogia da Comunicação:

- ✓ "A importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem."
- ✓ "Os envolventes valores, modelos de conduta, carga artística que o espetáculo televisual apresenta..."
- ✓ "A escola como um espaço cultural-educativo onde tal exposição possa ser revista, examinada e reelaborada, com vistas a contribuir para a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento do raciocínio e para a formação da personalidade."

Apresentado com mais propriedade a Pedagogia da Comunicação, demos início a um planejamento definindo como iríamos desenvolver as atividades com filmes. Durante nossas conversas, uma pergunta nos deixou bastante intrigados. A professora questionou se poderíamos trabalhar com um dos filminhos que havíamos assistido em nossos encontros de formação, a animação *Maria Flor*, de Camila Carrossine (2008).

Figura 57: Imagem do curta metragem de animação *Maria Flor* de Camila Carrossine, 2008.[87]

Questionamos o porquê daquela indicação. A professora respondeu que seria interessante ver a recepção deles diante de uma animação que não apresenta diálogos. A Pro.2 também concordou plenamente com a Pro.1. Essa, ao defender o motivo da indicação, disse algo bastante curioso e preocupante:

Pro.2 – *Ah, eu acho que eles vão gostar da Maria flor. Que eles tão pedindo, né?! Eles não querem mais livros com palavras de jeito nenhum. Eles não querem mais que eu conte. Mesmo se tem palavras, eu não posso mais contar. Eles acham chato. Eu acho que eles vão gostar.* (Grifo nosso)

Ao refletir sobre a situação relatada pela Pro.2: *"Eles não querem mais livros com palavras de jeito nenhum. Eles não querem mais que eu conte. Mesmo se tem palavras, eu não posso mais contar. Eles acham chato."*, consideramos no mínimo estranho esse desgosto das crianças pelos livros com palavras. É fato inconteste que atualmente a linguagem imagética, sobretudo a da televisão, conquistou um espaço considerável na preferência das crianças. Porém, parece-nos estar subjacente a isso também lacunas no processo de formação inicial de professores que ao longo dos tempos privilegiou a esfera linguística em detrimento à esfera imagética no preparo para a prática docente. Como consequência disso, formou e forma ainda hoje profissionais docentes pouco preparados para um trabalho eficaz com múltiplas linguagens com as crianças, principalmente com as imagens midiáticas.

Nossa suspeita naquele momento era que as crianças apenas reagiam a uma didática pouco motivadora quando no trabalho com a linguagem escrita. Assim, a Pro.2 deixava escapar a sua dificuldade de compreender sua condição de mediadora da aprendizagem dos pequenos, no sentido de mostrar-lhes as inúmeras possibilidades que as

[87] Disponível em: < http://www.dianapadua.com/blog/wp-content/uploads/2009/04/maria_flor.jpg>. Acesso em: 12 ago., 2008.

diferentes linguagens oportunizam para nossa compreensão do cotidiano. Conforme indica Citelli (2005, p. 88).

> A constatação de que existem convergências e divergências entre as culturas midiáticas e as das escolas, não impede, contudo, que se busque, através de atitudes novas e desafiadoras , aqueles procedimentos de aproximação entre os dois sistemas e que contribua para tornar mais eficaz a ação educativa.

Dessa forma, antes de sucumbir aos pedidos das crianças, o ideal seria que a professora buscasse entender o porquê desses desejos, tendo assim elementos mais adequados para encaminhar o suposto problema.

No intuito de fugir dos materiais prontos, dos modelos prontos, sob orientação deste pesquisador, as professoras optaram pelo trabalho com sequências didáticas *(anexo 6),* as quais deveriam ser elaboradas pelas professoras e desenvolvidas com e pelas crianças. Então, fomentamos uma discussão a respeito da importância de cada etapa da atividade:

- ✓ Que as crianças, a título do que a professora havia feito com a história do jacaré, deveriam ser provocadas, instigadas a atentar para cada detalhe do filme.
- ✓ Que após assistirem ao filme, fazia-se imprescindível termos um pequeno roteiro de perguntas adequadas à linguagem dos pequenos e atividades que os levasse a refletir a respeito do que haviam visto na televisão.
- ✓ Por último, mas não menos importante, que, por meio de atividades eminentemente lúdicas, fosse oportunizado a elas possibilidade de apropriar-se minimamente da linguagem a qual acabavam de consumir: uma narrativa caracterizada pela imagem em movimento.

Ao orientar que trabalhassem com sequências didáticas perspectivávamos assegurar às professoras uma autonomia que garantisse a continuidade das práticas docentes com, para e por meio de mídias, após nossos encontros de pesquisa. Desenvolvendo habilidades e competências no trabalho com sequências didáticas, as professoras poderiam criar seu próprio material pedagógico, prescindindo de uma receita para isso.

Insistimos que para atingir nossos objetivos, a realização de momentos de planejamento seria essencial, pois era lúcido que uma quantidade significativa das atividades desenvolvidas pelas professoras era pouco ou não eram planejadas ou eram apenas superficialmente planejadas. Estávamos convencidos de que planejar melhor faria

toda diferença nessas práticas, afinal, o planejamento tem como elementos norteadores a finalidade, ou seja, a definição do que se pretende com tal atividade, a realidade vivenciada e um plano de ação, o que carecíamos para construir a prática de uma educação midiática. O intuito era que a partir dessa organização de intencionalidades que é o planejamento, conseguíssemos levar as docentes a saírem do nível do *'como e com o que fazer'*, para um estágio anterior para que indagassem, antes disso, se indagarem "por que fazer?" e "por que fazer desta ou daquela forma?".

Ao construírem seus próprios projetos, as professoras teriam condições mais adequadas de contemplar os aspectos sociais da comunidade em que estavam inseridas, os problemas e as necessidades locais e, talvez, o mais importante também, a diversidade cultural de saberes e vivências encontradas em sala de aula.

Para estruturarmos as sequências didáticas, utilizamos o referencial utilizado pela Revista Nova Escola[88], que apresenta uma estrutura fácil de ser construída e trabalhada pelo professor *(anexo 6).* Quanto aos itens que as compõem, temos: *os objetivos, os conteúdos, os anos* (série), *o tempo estimado, o material necessário, o desenvolvimento e a avaliação*. A esses componentes, acrescentamos o item *intenção pedagógica*, tópico que sentimos falta no modelo divulgado pela Revista.

Para estudá-las com as professoras-pesquisadoras, levamos algumas edições da referida revista para a escola, e também fizemos cópias das sequências de nosso interesse para que as professoras pudessem estudar cada um dos itens componentes dessas.

Também para efeito de análise e assimilação, montamos uma tabela explicativa de cada um dos itens desse documento:

1º - Intenção pedagógica => O que o professor quer que os alunos aprendam.			
2º - Objetivo(s) => Os saberes a serem construídos.			
3º - Conteúdo(s)) => itens do currículo escolar a serem trabalhados.	**4º - Anos =>** idade(s) das crianças que serão alvo da ação pedagógica ou 'séries' em que será desenvolvida a atividade.	**5º - Tempo estimado =>** quantos dias, semanas, meses serão necessários para a atividade educativa.	**6º - Material necessário =>** que recursos serão necessários para facilitar a aprendizagem das crianças.
7º - Desenvolvimento => as etapas que serão	**8º - Avaliação =>** como será	**9º - Bibliografia =>** livros, revistas,	

[88] Publicação mensal da editora Abril Cultural que tem por público-alvo professores que atuam nas redes de ensino público e particular.

cumpridas para atingir os objetivos e alcançar a intenção pedagógica.	mensurado se as crianças aprenderam aquilo que foi ensinado.	textos que serviram de base para a aula.	

Apesar das muitas perguntas da Pro.1 referentes ao encaminhamento das atividades, tentávamos nos conter para não fazer tantas interferências e deixar a professora livre para tomada de decisões no desenvolvimento desse processo. Afinal, queríamos que ela ganhasse autonomia para conduzir as atividades com segurança. Sabíamos que não seria uma tarefa fácil, porém precisávamos assumir ali também uma condição de mediadores. Em seus questionamentos era visível a insegurança da professora na aplicabilidade desses saberes em construção. Somava-se a isso de ela não dedicar-se com tanto afinco ao planejamento das atividades, o que fazia com que ficasse por vezes insegura.

Pro.1: *"E que horas você vai passar esse filme? Por que, no dia mesmo a gente vai fazer atividades com eles ou a gente vai só passar o filme? Você vai querer que eles desenhem algum coisa do filme?"*

Nos encontros de formação, a relação de confiança estabelecida entre o pesquisador-professor e as professoras-pesquisadoras fez com que, além das atividades relativas aos interesses da pesquisa-ensino, as professoras também aproveitassem para tirar dúvidas sobre o que vivenciavam, o que viam, o que ouviam, e também sobre o que aprendiam fora da escola. A certa altura, por exemplo, a Pro.1 apresentou uma pergunta sobre algo que havia aprendido no curso de pós-graduação e que a havia deixado muito intrigada. Em seu relato:

Pro.1: *"Sabe que..., eu aprendi uma coisa lá na faculdade*[89] *que eu fiquei meio intrigada mesmo, não sei se isso acontece o mesmo com o filme. Que não é bom você contar uma história e pedir para ele desenhar* (a criança).

Pesquisador: Por quê?

Pro.1: *Porque diz que a gente tira aquela fantasia da criança. Eu tenho até anotado lá no meu caderno. Porque diz que a gente mata aquela imaginação, aquela euforia dele na história."*

Como caminhávamos para a conclusão de nossos encontros de formação, aproveitamos a situação para retomar o que havíamos conversado nos dois últimos

[89] No curso de pós-graduação *lato sensu* que a professora frequenta.

encontros sobre imagem e representação. Indagamos então da Pro.1 se necessariamente desenhar algo que já estava representado por imagens do livro, do filme, era a única possibilidade de realização de uma atividade com as crianças. Depois de algum tempo de reflexão, ela questionou, então, o que poderia desenhar. Pedimos que pensasse nas muitas coisas que os textos impressos e fílmicos faziam referência, mas que não eram representadas nesses textos.

Apoiados nos estudos de Girardello (2003), inferimos que o problema nem era tanto desenhar ou não as imagens que estavam no livro ou no filme, mas sim a intenção pedagógica subjacente à ação docente em sala de aula. Então sugerimos que se realmente o que se buscava era promover práticas escolares que estimulassem a criatividade, a inventividade, a participação, seria interessante propor às crianças que desenhassem algo que não havia sido representado, o que daria a elas a oportunidade de expressarem as suas compreensões do que era observado.

Ressalte-se que ao longo desses encontros a formação docente foi alimentada por uma infinidade de textos, porém as práticas de leitura continuaram exíguas, o que nos obrigava a digerir muitos conceitos e socializá-los por outros meios que não fossem os textos impressos. (ver quadro de encontros). Essa condição foi externada pela Pro.1 em um dos encontros de socialização com o corpo administrativo e os outras colegas docentes, como ilustramos a seguir:

Pro.1: *"[...] o Aldo sempre vinha com novidades, com uns textos. Às vezes ele dava um texto pra eu ler, e eu dizia: '-Mas, Aldo, eu não vou dar conta.' Porque sempre tinha textos novos relacionados ao tema que a gente tava trabalhando. E eu falava:'-Como que eu vou ler isso?' E muitas vezes eu não lia mesmo. Aí ele chegava e perguntava: '-E aí, como foi a leitura do texto.' Daí eu respondia: 'Ai, Aldo, não fica bravo, mas eu não li.' Aí ele pedia pra gente ler um pouco juntos os textos."*

Os encontros de formação continuada realizados em nosso processo de pesquisa-ensino acima de tudo buscaram dinamizar processos de educação formais, fundamentados em uma pedagogia da comunicação, viabilizadores de uma educação com e para mídias. Com isso, nosso intuito foi resgatar o caráter importantíssimo da escola na socialização do mundo para as novas demandas escolares.[90]

[90] Ao longo de nossos encontros, a Pro.2 pouco participou. Logo se tornaram comuns seus atrasos e ausências por esquecimento do compromisso. Pensamos que isso se deveu a ela não ter o seu horário de trabalho docente individual remunerado, o que a desobrigava a permanecer na escola fora de seu horário de aula. A culminância disso, já prevista, foi que no último encontro de embasamento teórico, por questões de ordem eminentemente pessoais e não verbalizadas, a Pro.2 declinou da ideia de participar da pesquisa, dando continuidade ao processo de investigação exclusivamente com a Pro.1 e sua classe.

Além dos encontros de formação continuada com as professoras-pesquisadoras, sujeitos diretos de nossa pesquisa, em cinco momentos diferentes também colaboramos com os EF - Encontros de Formação Coletiva do Cimei X. Na oportunidade, formam abordadas a seguintes temáticas:

EF	Tema	Ementa	Formador
1	Educação com e para mídias na Educação Infantil: contribuições da Pedagogia da Comunicação.	A educação das crianças na sociedade midiática. Os saberes da Pedagogia da Comunicação na dinamização das práticas docentes. Uma educação com e para mídias viabilizadora de uma participação mais ampla das crianças no contexto social.	Prof. M. Sc. Aldo Pontes
2	A creche como instituição educativa.	Discussão sobre a avaliação de forma articulada ao trabalho pedagógico, destacando as creches e as pré-escolas como espaços educativos não escolares. A análise de algumas práticas avaliativas, considerando pesquisas brasileiras. A documentação pedagógica como uma possibilidade de avaliação, proposta esta, realizada pela pedagogia italiana.	Profª. Dra. E. G. G.
3	Letramento e Educação Infantil	Conceitos de letramento e alfabetização. Exemplos de situações reais, inclusive com material retirado da tevê, que elucidam melhor os conceitos trabalhados. Possibilidades pedagógicas no trabalho com o letramento em sala de aula, enfatizando a importância dos saberes docentes bem edificados para o êxito dessas atividades.	Prof. M. Sc. J. L. M.

4	Conhecimento científico e conhecimento cotidiano na Educação Infantil.	Problematização dos conceitos de aprendizagem, enfatizando a relevância dos saberes das crianças serem valorizados na escola de Educação Infantil. Os saberes do cotidiano das crianças e o trabalho com as ciências na escola. Ciência, tecnologia e sociedade, compromissos de uma educação cidadã. Usos das ciências na sala de aula com as crianças.	Profª. R. Ap. de F.

4.2 – Encontros de construção de atividades pedagógicas (sequências didáticas).

Troca de experiências e partilha de saberes, foram os eixos norteadores que nos orientaram na construção e no desenvolvimento das sequências didáticas com as crianças.

Ao longo de nossos encontros tivemos a oportunidade de elaborar cinco atividades pedagógicas, as quais obedeceram a seguinte ordem: a primeira foi com a animação *'Maria Flor'*; a segunda, com o filme '*Kiriku e a feiticeira'*; a terceira, com o desenho animado *'A moda amarela'*, da série Smilingüido; a quarta, com o desenho animado *'Chico Bento em aqui na roça é diferente'*; e a quinta, com o desenho animado *'Aventuras do Pica-Pau'*.

Para efeito de análise, apresentaremos cada uma delas seguindo a ordem em que ocorreram, enfatizando os pontos mais relevantes, tecendo reflexões e perspectivando um diálogo profícuo entre a teoria fundamentadora deste trabalho e a prática experienciada.

- ✓ **Atividade pedagógica com a animação: *'Maria Flor*[91]*'***

Começamos nosso trabalho estabelecendo qual seria nossa intenção pedagógica com a animação. A questão então consistia em definir inicialmente o que a *professora queria que os alunos aprendessem* com e por meio daquele desenho.

Antes mesmo de começarmos, a professora surpreendeu-nos afirmando já ter começado a desenvolver a atividade. O fato de que eles (os alunos) iriam assistir a um filme no qual não havia falas, levou a professora a motivá-los e prepará-los previamente. O intuito era que sentissem como seria essa experiência. Assim, ela leu uma história para os pequenos intitulada *"Ninguém é igual a ninguém",* de *Regina Otero.* A partir dessa história, propôs uma brincadeira na qual as crianças deveriam se comunicar usando a mímica. Nessa atividade essencialmente lúdica, a professora e todos da classe deveriam usar apenas os gestos para representar coisas que deveriam ser adivinhadas pelas outras crianças.

Pro.1: *"Eu falei pra eles, vocês vão ter que prestar muita atenção porque o filme é mudo, não sai o som, não tem ninguém que fala. Daí fizemos uma brincadeira com gestos, e eles tinham que descobrir o que cada um quis mostrar com o gesto."*

---

[91] *Maria flor* é uma produção da Buba filmes (2007), da diretora Camila Carrossine. Uma pequena história azul e laranja que conta a história de uma menina que ao sair de casa em um dia de chuva acaba se apaixonando por um rapaz que passa pelo ponto de ônibus, deixando sua vida mais cheia de cor.

Essa atitude espontânea tomada pela professora mostra sua compreensão do quanto é importante as crianças participarem de forma mais ativa das atividades, um movimento até então pouco observado. E como foi surpreendente para ela observar os resultados dessas participações.

Foi bastante razoável a estratégia da professora porque instigou as crianças a pensarem sobre outras formas de representar a realidade além da linguagem escrita, por meio do desenho, da pintura, da fotografia... Além disso, com a brincadeira, chamou a atenção dos pequenos para a importância do olhar atento para entender uma situação, um desenho, uma paisagem...

Não havia dúvida de que a professora estava no caminho certo, no entanto, para dar continuidade ao trabalho, um bom planejamento era imprescindível. Convencidos disso, retomamos o roteiro que havíamos estudado para darmos prosseguimento à elaboração de nossa sequência didática.

O ponto de partida, conforme vínhamos orientando, foi definir a intenção pedagógica a ser alcançada com as atividades propostas aos pequenos. Assumindo apenas a postura de orientador, deixamos que a professora decidisse. Como era uma primeira experiência, ela determinou que a intenção pedagógica seria que as crianças vivenciassem as diferentes linguagens e que fossem estimuladas na função simbólica. Em seguida, definimos uma data, e rascunhamos os outros tópicos da sequência organizando um roteiro de ações educativas que contemplariam: a apreciação da animação, roda de conversa e mímica, desenhos com giz de cera, teatro e filmagem. *(anexo 7).*

No dia acordado, as atividades começaram logo após o intervalo, na sala onde estavam a tevê e o vídeo. Como o aparelho de DVD da escola continuava quebrado, levei à escola um notebook juntamente com caixas de som, para assistirmos a animação com os pequenos.

Figura 58: Capa do DVD *Maria Flor* de Camila Carrossine.[92]

À medida que a professora ia juntando a turma dentro da salinha, acomodando todos para a sessão, a curiosidade ia aflorando: *"É o filme da Maria Flor?", "É filme de terror?", "É um filme ou um desenho?",* dentre outras indagações que formulamos no momento.

Todos acomodados, demos início à sessão. Foi clara a importância do trabalho prévio feito pela docente com os pequenos, preparando-os para assistirem ao filme. As crianças viram a animação com muita atenção, a qual somente foi quebrada quando elas começaram a perguntar sobre coisas que viam no filme, por exemplo: *"-Tá chovendo?, "-Ela é a Maria Flor?", "-É essa ela, Tia?", "Ô, Tia! A Maria Flor é de mentirinha, né?".* Essa última pergunta foi de pronto respondida com outra pergunta à criança: - *Será que ela é de mentirinha. Ou ela é de verdade?*

A postura indagadora assumida pela professora estava em perfeita sintonia com os preceitos da Pedagogia da Comunicação e o respeito à participação infantil. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, todavia, conforme *Penteado (2006, p. 122),* possibilidades viabilizadoras existem, como colocar em "[...] discussão junto aos alunos um problema, indagando, ouvindo e acolhendo as opiniões e considerações feitas, por mais divergentes

[92]Disponível em: http://karaminholas.blogspot.com/2008/04/o-curta-maria-flor-est-pronto.html. Acesso em: 12 ago., 2008.

que se apresentem, e expondo a sua visão do problema e a importância de sua focalização na escola." (PENTEADO, 2006, p. 122).

Assistimos à animação três vezes atendendo ao pedido das crianças. Dentre outros, dois aspectos saltaram os olhos naquele momento: primeiro, a curiosidade delas em saber se a Maria Flor era de verdade ou de mentira; segundo, a forma como a docente respondia aos questionamentos delas, comumente devolvendo-as a indagação feita, fazendo-as pensar a respeito daquilo que perguntavam.

Para instigá-los e intrigá-los ainda mais, passamos a alimentar a imaginação dos pequenos, fazendo várias perguntas enquanto assistiam ao filme pela 3ª vez, dentre essas: *Por que será que ela se chama Maria Flor?; O que ela está fazendo parada aí na rua? Será que ela não é de verdade?; Para aonde será que ela está indo?; O que aconteceu quando o ônibus passou?; Por que será que ela está batendo a ponta do pé no chão?; O que aconteceu quando o rapaz passou pelo ponto de ônibus onde ela estava?; Ela é de verdade ou não é?; Por que a história mudou de cor quando a Maria Flor conheceu o rapaz?*

À medida que íamos fazendo essas e outras perguntas referentes ao filme, uma série de hipóteses ia sendo levantadas pelas crianças. Para facilitar o registro dessas respostas que revelavam seus olhares, a professora sugeriu que passássemos para a sala de aula, onde teríamos mais espaço para conversar sobre o desenho assistido, e onde crianças fariam uma primeira atividade com papel e lápis de cor.

Na sala de aula, após acomodar as crianças, a Pro.1 recuperou toda a história mostrada na animação, fazendo perguntas como:

Pro.1: *"Presta atenção! Então, a professora vai dar uma folha de papel para vocês, e vocês vão contar a história da Maria Flor no desenho.*
-Então, como que começou a história?
R -Ela tava na casa dela se arrumando. Ela abriu a porta e foi no ponto de ônibus. Ela tava lá se arrumando para ir no ponto de ônibus.
-Daí ela saiu de casa, foi pro ponto de ônibus, mas o que será que ela foi fazer? Vocês acham que ela ia aonde?
R –Trabalhar (em coro), no mercado, no shopping, passear.
-E será que ela ia de a pé? Vocês acham que ela ia de a pé?
R – Não!
- E por que vocês acham que ela não ia de a pé?
R – Porque ela ficou cansada. Porque tava chovendo.
-E por que vocês acham que ela ia de ônibus ou de perua?
R – Porque ela tava no ponto de ônibus. Porque perua é mais rápido.

-*E por que que ela tava assim* (batendo a ponta do pé no chão).

R–Porque ela tava brava. Porque ela tava com pressa e o ônibus não chegava. 'Ela tava infernada', porque ela tava com pressa e o motorista do ônibus não veio logo. Ficou lá no terminal.

-Mas antes de parar a chuva aconteceu outra coisa.

R-Veio o homem aí ela ficou apaixonada. Depois ficou de dia, aí parou de chover.

-E aí, depois que o moço passou o que aconteceu?

R-Aí ficou de dia, parou de chover e aí ela ficou feliz?

-E por que que ela ficou tão feliz, daquele jeito, será?

R – Porque acabou a chuva. Porque ele era muito lindo e aí ela ficou contente. Por causa do cabelo.

-E ela se apaixonou por ele?

R – Tia, é porque ela não tem marido.

-Ah, então ela se apaixonou porque ela não tinha marido.

-E quem vai desenhar agora essa história bem legal?

R – Eu! (em coro)

-Quero só ver, né, tio Aldo!?

Assim, papéis e lápis foram entregues às crianças, foi proposto inicialmente que dividissem a folha em quatro partes para que assim pudessem sequenciar a história, a partir do que haviam entendido do desenho. Porém, como no agrupamento da professora havia crianças pequenas de 4, 5 e 6 anos, logo essa ideia fora abandonada, pois dificultaria em muito a tarefa para as crianças menores.

Outro aspecto que já havíamos discutido em nossos encontros era o trabalho com as imagens na Educação Infantil, que a imaginação infantil é bem estimulada quando trabalhamos com aquilo que não está explícito aquilo que não está representado pelas imagens. Dessa maneira, conforme havíamos planejado, a professora sugeriu que as crianças imaginassem e que fizessem um desenho mostrando de onde a personagem *Maria Flor* havia saído e para onde elas achavam que ela estava indo.

A atividade proposta foi realmente muito provocadora, principalmente por convidar as crianças a pensarem, imaginarem, vislumbrarem um contexto para a história que havia sido representada, que sua mentalidade seria fruto da inventividade de cada um.

Com uma música suave de fundo, a professora juntamente com este pesquisador foi passando de mesa em mesa, auxiliando as crianças em suas criações. Como estavam acostumadas pela professora a desenhar aquilo que estavam vendo, a exemplo das ilustrações dos livros, algumas crianças logo passaram a reclamar afirmando que não

sabiam desenhar, que era muito difícil, pediam que até mesmo que a professora desenhasse na lousa para que eles copiassem.

O que chamou a atenção naquela situação é que elas já haviam indicado na roda da conversa quatro lugares que possivelmente a personagem estava se dirigindo: ao trabalho, ao mercado, ao shopping e ao passeio. Porém, como geralmente tinham um modelo a ser reproduzido, parecia muito mais fácil, e como naquele momento teriam que imaginar, consideraram a tarefa complexa. A situação foi aos poucos sendo contornada pela professora, por meio de auxílios que envolviam elogios, perguntas a respeito do que faltava no desenho, sugestões, indagações quando o desenho não tinha relação com a história...

Figura 59: Série de imagens das crianças fazendo desenhos a partir da animação *Maria Flor.*[93]

Ao terminarem a atividade, as crianças mostraram seus desenhos para a professora, explicando-lhe o sentido deles para que a professora pudesse registrar na linguagem escrita, visto que os pequenos ainda não dominavam a escrita com propriedade para isso.

[93] Fotos 59 – acervo do pesquisador.

Os desenhos a seguir são representativos dessa atividade:

Figura 60: Série de produções das crianças a partir da animação *Maria Flor*.[94]

As reflexões que podemos tecer ao final desse dia ficaram em torno da maneira como as crianças se comportaram quando tiveram em mãos a liberdade de criar, manifestando em seus desenhos aspectos muito peculiares e constitutivos da realidade em que estão inseridas. O que foi claramente observável, pois com tantos lugares para ir, os pequenos só conseguiram imaginar que a personagem ou estava indo para o trabalho, ou para o mercado – porque trabalha lá, ou ao shopping, ou a um passeio.

[94] Fotos 60 – acervo do pesquisador.

Exemplo desses limites de olhar é o que registra a professora em seu relato:

Pro.1: *"Ô, Aldo! Tem uma menina que falou assim: -Ela foi no mercado, ela foi pro mercado. Daí eu perguntei, e o que foi que ela foi fazer no mercado. Aí ela disse: -Ela trabalha lá. "*

A educadora não conseguia esconder sua agradável surpresa com as atividades realizadas, as quais considerava serem muito ricas, pois as crianças, a partir daquela narrativa imagética, haviam criado algo diferente, recorrendo assim e ao mesmo tempo potencializando o seu imaginário.

Estava legitimado que ao desenvolver esse tipo de atividade, a professora estava abrindo espaço para a participação das crianças, o que dava ao trabalho uma importância ainda maior. Dessa maneira, as crianças sentiam-se livres para manifestar a sua opinião sobre as diferentes situações apresentadas, como acabara de ocorrer com a atividade da animação *Maria Flor*. Se a moça se troca, sai de casa e vai para um ponto de ônibus, no contexto sócio-cultural em que essas crianças estão inseridas, isso só pode significar que ou ela vai trabalhar ou vai passear.

Ao resignificar a sua prática, abordando os textos xerocados prontos, e optando pelas sequências didáticas e por outras formas de comunicação escolar, a professora possibilitou que o contexto em que criança está inserida passasse a ser manifestado dia após dia na sala de aula, o que a ajudou a compreender com mais propriedade os muitos contextos que abarcavam as muitas infâncias que naquela escola convergiam.

A surpresa da professora também evidenciava ainda o seu desconhecimento de parte da realidade de seus alunos, tanto que ficou admirada com a participação deles, afirmando que achava que as havia subestimado, não esperava que a atividade rendesse tanto em virtude disso.

É com a realização de atividades dessa natureza que o professor tem a oportunidade de conhecer melhor os pontos de encontro e desencontro entre a cultura escolar e as culturas infantis.

No relato da professora:

Pro.1: *"Eles entenderam bem o tema. Do menino passar, você viu que eles já sacaram logo que ele ficou apaixonado? Você vê como que a gente, às vezes, tem aquele preconceito achando que eles não vão conseguir. Então, porque Aldo, eu imaginei que por eu nunca ter passado um filme assim pra eles, sem a fala, eu imaginei que..., eu tava preocupada. Pensei assim, será que eles vão conseguir entender o filme? Eu tava preocupada com isso, entendeu? Mas olha só como a gente se engana,*

porque eu tava assim preocupada achando que eles não iriam entender porque o filme não fala nada."

As considerações da professora nos conduzem a entender que as compreensões das crianças em relação a surpreendia porque os pequenos terem se servido de saberes que não eram exclusivamente aqueles construídos no ambiente escola, e que até então estavam velados. Tal posicionamento nos remete aos estudos de Sarmento (2004), Corsaro (1997, 2002), Cohn (2005) dentre outros autores, segundo os quais: as crianças não são meros indivíduos reprodutores que apenas cumprem fases da vida. Para Corsaro (1997, p. 05): [...] as crianças são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. Ao estarem inseridas nos espaços culturais, as crianças que frequentam a Emei A, além de consumidoras de cultura, também se mostraram produtoras dessa, conforme já havíamos estudado nos nossos encontros de formação.

É preciso estar atento ao fato de que não é porque a escola não trabalha com determinadas linguagens que as crianças sejam ignorantes em relação a essas linguagens, a exemplo da animação sem fala que havíamos acabado de assistir. Além do mais, é relevante ressaltar todo o trabalho prévio que fora realizado pela professora no sentido de preparar as crianças para aquela atividade, que certamente isso também tinha colaborado para a assimilação dos conteúdos da animação pelas crianças.

Pro.1: *"Porque, que nem você falou, tipo assim, eu preparei assim, né? Eu contei, eu falei para eles que você ia vir, a gente fez a brincadeira para eles verem como ia ser o filme, eu usei aquela brincadeira. Outra vez também eu já contei histórias para eles sem texto, dessas que você só mostra as figuras e eles têm que imaginar a história. Então, nessa parte eles já estavam assim mais ou menos."*

Vem de Sayão (2009, p. 12) a indicação de que existem outras formas de socialização informal que também atuam como formadoras das crianças. Segundo ela, desde muito cedo as crianças já têm noção de "[...] consumo e a noção de economia, a competição acirrada, a responsabilidade de fazer escolhas e de arcar com elas, a vida individual como valor máximo [...]".

A continuidade da nossa sequência didática se deu com uma atividade de teatro, que posteriormente se tornaria um filminho feito para e com as crianças. O intuito era experienciar com as crianças a construção de uma narrativa fílmica, a título do que haviam visto na animação *Maria Flor*. Para cumprir essa tarefa, conforme planejado, a professora

sugeriu que filmássemos o teatro criado pelas crianças, o qual teria como enredo a história da animação que trabalhávamos.

Para alimentar ainda mais a imaginação dos pequenos, a educadora levou-os para o pátio, onde lhes deu uma caixa cheia de fantasias que, em alguns momentos das atividades escolares, eram utilizadas pelas crianças em brincadeiras, como no teatro por exemplo.

Algumas crianças preferiram não participar do teatro, e a professora então as colocou para serem a platéia da brincadeira. Assim, o grupo se dividiu em três: os que representavam, os que me acompanhavam nas filmagens e os que apenas assistiam à encenação (plateia).

O primeiro impasse a ser resolvido pela docente foi resolver quem seria a personagem principal, Maria Flor, já que quase todas as meninas queriam ser o esse mesmo personagem. Pensamos que isso ocorreu em virtude de dois aspectos: primeiro, porque se tratava da personagem principal da história; segundo, porque na escola havia várias fantasias de flor, o que fez com que a maioria das meninas se identificasse com a personagem. Para contornar a situação, a professora disse às crianças que uma delas seria a Maria Flor e as outras seriam suas primas, o que justificava serem todas parecidas e permanecessem juntas.

Como era uma história que se dava na rua, optamos por realizar a atividade no espaço externo da escola. Enquanto a professora organizava o teatro, em conjunto com outras crianças, ficamos com outro grupo de crianças.

Figura 61: Série de fotografias das crianças fazendo uma encenação inspirada na animação *Maria Flor.*[95]

Inicialmente, cada criança queria contar individualmente a história da Maria Flor, apenas narrar. Dessa forma, a história ia sendo repetidamente contada, porém, sempre havia um elemento novo apresentado. Para fazer a história fluir no coletivo, a professora, em conjunto conosco, fez uma série de perguntas sobre a animação.

Pro.1: *"Então, turma, quando começou a história, onde estava a Maria Flor? O que será que ela tava fazendo?"*

[95] Fotos 61 – acervo do pesquisador.

Crianças: *"Estava em casa, arrumando a casa."*

Pro.1: *"E depois, o que aconteceu? Ela ficou em casa faxinando o dia inteiro?"*

Crianças: *"Não, ela se arrumou e saiu."*

Pro.1: *"E pra onde será que ela foi assim toda arrumada?"*

Crianças: *"Ela foi pro shopping."*

Pro.1: *"E como que ela foi para o shopping?"*

Crianças: *De ônibus.*

O alinhavar dos fragmentos que teve como ponto de partida a história da Maria Flor, ressignificados e transformados pelas crianças, verificamos que este trabalho resultou em uma narrativa que conta a história de uma menina que primeiro limpou a sua casa, depois se arrumou, juntou-se com suas primas, tomou um ônibus e foi ao shopping passear. Essa foi a história criada, encenada, fotografada e filmada com e pelas crianças.

Olhar as crianças como sujeitos agentes produtores de cultura contribuiu decisivamente para os rumos que a história tomou. Não foi por acaso que uma história de amor criada por e para adultos se transformou em um passeio de crianças que saem da periferia e vão ao shopping. Mesmo com a presença dos meninos, alguns até mesmo representando o rapaz pelo qual a personagem se apaixona na animação, a conotação amorosa tornou-se exígua no teatro das crianças.

Dialogando com a professora, chegamos ao entendimento de que o que prevaleceu foi o que havíamos estudado com Corsaro (2002), que as crianças não apenas assimilam e reproduzem as culturas dos adultos, elas também as ressignificam. Naturalmente que essa ação somente é possível em virtude da riqueza do repertório acumulado pelas crianças em suas vivências e experiências cotidianas nos processos de educação, tanto formal, a exemplo da escola, como informal, como o experienciado com a tevê, ocorridos ao longo de suas experiências de vida.

Esse movimento ficou muito bem evidenciado em vários momentos da atividade, como elencamos a seguir:

- ✓ O fato de a personagem estar trabalhando em casa e não descansando ou fazendo alguma atividade de lazer, como navegar na Internet, ver televisão, jogar videogame, ouvir música, trocar mensagem pelo celular, falar ao telefone.
- ✓ Relegar a conotação amorosa da história e transformá-la em uma ida de crianças ao shopping, algo mais próximo ao contexto e ao cotidiano vivenciado pelas crianças da escola.

- ✓ A formalidade de ir a um shopping, o que implica em se produzir com roupas mais novas e bonitas.
- ✓ A preocupação das crianças em ter dinheiro para pagar a condução para locomover-se e para comprar alguma coisa no shopping.
- ✓ O fato de estando no shopping, as crianças limitarem-se apenas a brincar e comer, em nenhum momento a fizeram referência a comprar alguma coisa, apenas queriam brincar e comer, mais uma superposição da realidade que vivenciam sobre a narrativa que interpretavam.
- ✓ Mesmo quando a professora traz alguns brinquedos para fazerem de conta que são produtos para o consumo, as crianças fingem que é comida.
- ✓ Ir de ônibus ao shopping, já que comumente é dessa forma que as crianças atravessam a cidade para chegar a esse centro de compras.
- ✓ A chuva que caía no início da história, na perspectiva dos pequenos, caiu na volta para casa, daí a charmosa sombrinha da personagem dar lugar a uma sombrinha velha e quebrada que era compartilhada por várias crianças, outro reflexo da realidade experienciada no dia a dia.
- ✓ Após o passeio ao shopping, viajar em ônibus lotado, em pé, para conseguir voltar para a casa, comumente um ritual de retorno para a realidade da periferia.

Como a professora estava ciente da importância de as crianças serem protagonistas na definição dos rumos que iria tomar a história que estavam interpretando, sempre que as crianças manifestavam dúvidas em relação à continuidade da história, a professora devolvia a perguntas aos pequenos para que eles apresentassem as suas hipóteses, as possíveis soluções que tinham para os problemas levantados.

Crianças: *"-Tia, tá faltando o negócio aqui do lado, o negócio que pega o dinheiro no ônibus."*
Pro.1: *"-Negócio que pega o dinheiro? Como é o nome do homem que pega o dinheiro?"*
Crianças:*"-Cobrador? É o cobrador sim."*
Crianças: *"Tia, e agora, o ônibus tá lotado."*
Pro.1: *"-E o que que a gente faz quando o ônibus tá lotado?"*
Crianças: *"Vai de pé?!"*
Pro.1: *"É !"*

Em outros momentos, a professora, mesmo convencida de que as crianças são produtoras de cultura, de culturas infantis, deixava escapar a necessidade de ela, na condição de adulta, cercear, limitar as crianças em algumas de suas criações. Como por

exemplo, quando as crianças entraram no ônibus que haviam feito com cadeiras, como não havia lugar para todos os passageiros, algumas sentaram no colo das outras, uma atitude natural entre as crianças. Diante da situação, a professora logo observou que isso não deveria ocorrer porque não havia intimidade suficiente entre as pessoas do ônibus; outra situação em que isso se deu foi quando essa questionou se as crianças não iriam comprar nada no shopping, trazendo para isso uma sacola com e traz uma sacola de brinquedos para resentar os produtos comprados no shopping.

Apesar disso, e de um pouco de insegurança, orientava as crianças no caminho certo do que esperávamos dela (professora). Assim, constatamos que, durante toda a atividade, a professora esteve preocupada e empenhada em proporcionar às crianças um processo educativo que as respeitava como sujeitos agentes, participativos e protagonistas.

Ao final desse conjunto de atividades, a docente mostrou-se muito entusiasmada com as elaborações feitas pelas crianças, disse que outra vez estava surpresa com a criatividade e a inventividade de cada uma delas. Foi então que ela manifestou seu desejo de que os resultados dessa atividade fossem mostrados aos pais e os demais membros do colegiado do Cimei X.

A resignificação que paulatinamente ia sendo construída da concepção de infância aliada ao desenvolvimento de práticas educativas que asseguravam às crianças uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem contribuiu também, e principalmente, para a professora conhecer os seus alunos mais de perto, à medida que possibilitava que suas vozes fossem ouvidas. Um exemplo disso foi o que relatou nesse dia quando disse estar preocupada com a situação de uma criança, a qual já havia feito referência quando falou de um garoto que dormia em classe. Segundo ela, em virtude de a mãe trabalhar à noite, a criança juntamente com o irmão mais velho passavam a noite sozinhos, assim varavam a madrugada vendo televisão, inclusive filmes de conteúdo erótico, voltados para o público adulto. Disse que teve que chamar a mãe para conversar porque considerou que a situação era muito grave para continuar como estava.

A intervenção educativa da professora somada à consciência de responsabilidade da mãe foram fundamentais para a resolução do problema, que consistiu em um diálogo mais próximo entre mãe e filho, o qual culminou com a mudança de turno de trabalho da mãe, o que garantiu que e o menino passasse a dormir em horário adequado.

Na oportunidade, recordamos com a professora aquilo que Fisher (1989) alerta com tanta propriedade: ninguém conseguirá ser crítico diante daquilo que não conhece. Então ressaltei que era realmente necessário que ela estivesse atenta ao que as crianças dizem, pois a rotina delas emerge em suas falas. Nessa tarefa, a escola e família devem atuar como parceiras na educação das crianças, especialmente quando a negligência de uma

implica de forma negativa na atuação da outra. Prova disso foi a necessária intervenção da professora para resolver um problema que a mãe sequer enxergava.

Ficava claro também ali que as crianças carecem sim de propostas didáticas que lhes permitam uma postura mais sensível e reflexiva a respeito do que vêem na televisão.

A avaliação foi bem positiva. Eram claros os indícios de que a intenção pedagógica havia sido alcançada. Ao longo das atividades, as crianças acabaram vivenciando a expressão com diferentes linguagens: a mímica, a oralidade da roda, a expressão plástica do desenho, os gestos do teatro e o contato com a linguagem audiovisual com a fotografia e o filme. Além disso, a ludicidade dos jogos e brincadeiras realizados estimulou em muito a função simbólica dos pequenos.

- ✓ **Atividade pedagógica com o longa metragem de animação: '*Kiriku e a feiticeira*[96],**

Como na sequência didática anterior com as crianças, o foco do nosso trabalho foi explorar os aspectos pedagógicos da animação, o que acabou gerando uma série de atividades para as crianças. A professora sugeriu que em nossa próxima atividade fizéssemos uso da mídia para o lazer das crianças, propondo assim atividades mais divertidas e lúdicas a serem desenvolvidas.

Como havíamos combinado, a responsabilidade pela escolha do filme e a elaboração das atividades ficariam a cargo da professora, que já havia sido orientada e passado pela experiência de elaboração e desenvolvimento dessa metodologia na sequência anterior. Desse modo, permanecemos apenas como observadores, posicionando-nos apenas quando necessário, ou solicitado pela professora.

Para a atividade, acabou escolhendo o filme *Kiriku e a feiticeira*. Como se tratava de um filme relativamente longo, com 71min, consideradas as idades das crianças do agrupamento (4, 5 e 6 anos), definiu que a intenção pedagógica seria que as crianças entendessem aspectos referentes à narrativa do filme, que conseguissem recuperar: o enredo, o tempo, os personagens, o lugar... , dentro de seus limites cognitivos.

Como era uma atividade voltada para o lazer, a professora não considerou necessária a elaboração de uma sequência didática.

---

[96] *Kiriku e a feiticeira* (1998) é uma produção da Espaço Filmes e Imovision. Longa-metragem de animação francês do criador Michel Ocelot. Baseado em uma lenda da África Ocidental, narra a saga de Kiriku, um garoto bem pequeno, mas muito inteligente que, com dons especiais, nasceu com a missão de salvar sua aldeia da cruel feiticeira Karabá, que secou a fonte de água da sua comunidade e, possivelmente, comeu o pai e os tios do menino. Encontrando amigos e seres fantásticos pelo caminho, Kiriku vai ao enfrentamento da feiticeira, salvando a todos, inclusive a própria Karabá.

Assim, no dia marcado, esta foi logo a primeira atividade do período, e para manter a atenção das crianças, sugerimos que o filme fosse passado em duas partes, intercaladas com o lanche que é servido na escola aos pequenos, que em virtude da atividade com um filme, naquele dia seria pipoca com suco.

Figura 62: Divulgação (esquerda)[97] e crianças assistindo ao filme *Kiriku e a feiticeira* (direita).[98]

Nossa estratégia funcionou bem durante toda a primeira parte do filme, quando ainda era cedo e as crianças estavam um pouco sonolentas. No entanto, após o lanche que foi servido na própria sala onde assistiam ao filme, as crianças começaram a se dispersar. A professora ficou visivelmente irritada com a agitação dos pequenos, porém não era nada que impedisse que o filme tivesse prosseguimento.

Apesar de entender como foi desagradável a situação vivenciada pela professora quando as crianças deixaram de cumprir aquilo que haviam combinado, não podemos nos furtar em observar que a reação das crianças era perfeitamente compreensível, considerando os seguintes aspetos que escaparam ao planejamento que supúnhamos tivesse sido elaborado:

- ✓ O filme era longo demais para as idades dos pequenos, sobretudo considerando as condições e o local onde assistiam, deitados no chão, espremidos na minúscula sala de aula.
- ✓ Enredo pouco acessível à inteligibilidade das crianças, pois era baseado em uma lenda africana fortemente fundamentada na mitologia daquele país.
- ✓ Também deixou escapar o fato de que, como geralmente as crianças não tinham com quem brincar em casa, permanecer atentas à tevê por tanto

[97] Foto 62 – acervo do pesquisador.
[98] Disponível em: <http://educacaopratica.blogspot.com/2010_12_01_archive.html>. Acesso em: 02 abr., 2010.

tempo em companhia de outras crianças inevitavelmente resultaria em dispersão.

- ✓ Na seleção do filme, faltou levar em conta a cultura do público ao qual se destinava a atividade, crianças pequenas produtoras de culturas infantis, deixando prevalecer a cultura dos adultos.
- ✓ Também o filme estava fora dos padrões culturais consumidos pelas crianças (ocidental), mesmo considerando que não é fácil encontrar produções de qualidade adequadas ao público infantil que prendam sua atenção, e que os pequenos já são empanturrados de produções norte-americanas, um filme francês embasado em uma lenda africana merecia uma preparação mais pontual.

Figura 63: Disposição das crianças para assistir ao filme *Kiriku e a feiticeira*.[99]

Apesar das condições desfavoráveis elencadas, as crianças assistiram ao filme até o fim. E, mesmo com as constantes dispersões dos colegas e as chamadas de atenção da professora, ao final mostraram-se entusiasmadas com a narrativa fílmica que viram, manifestando que haviam gostado muito da história.

Após a exibição, passamos para outra sala onde nos reunimos em uma roda da conversa. A princípio, a professora manifestou seu descontentamento com o

[99] Foto 63 – acervo do pesquisador.

comportamento das crianças, sugerindo que fizessem uma reflexão se haviam ficado bonitos[100] ou não quando da apreciação do filme, se mereciam ou não ir ao parque naquele dia. Cada um foi convidado a manifestar-se, a se posicionar sobre seu comportamento naquele dia. De forma geral, as crianças não se identificaram com as práticas de indisciplina, elencadas pela professora, salvo alguns alunos que foram “delatados” pelos próprios colegas e tiveram que assumir a indisciplina.

Ao conversar com as crianças estipulando as condições para ir ou não ao parque, percebemos que não haveria nenhuma conversa sobre o filme, que elas sairiam dali sem nenhuma orientação sobre o que haviam visto, nem mesmo seriam tiradas suas as possíveis dúvidas suscitadas pelo filme. Confiava-se apenas na memória dos pequenos para talvez recuperar a narrativa na semana posterior. Após todo o trabalho de recepção da película, as crianças iriam direto para o parque, sem nenhuma reflexão.

Nossa inquietação justificava-se pelo fato de que, ao conduzir dessa forma, mesmo que a atividade estivesse voltada para o lazer, certamente as crianças teriam dúvidas, questionamentos, curiosidades, inquietações, angústias etc., comuns de quem consome um filme. Não havia dúvida de que isso dificultaria o entendimento indispensável para compreenderem a narrativa audiovisual que haviam visto.

Julgamos que o momento então era propício para uma intervenção. Dado o adiantado da hora, sugerimos que fizéssemos um jogo com as crianças com o intuito de conversar sobre e recuperar a história do *Kiriku*. Assim, aqueles que ficaram dispersos, que não estavam atentos ao filme, ao mesmo tempo em que sofreriam as sanções do descumprimento da regra acordada entre a professora e eles, sendo os últimos a irem ao parque, também teriam uma nova oportunidade de conhecer melhor a história, desta vez contada pelos colegas que prestaram a atenção.

Como estávamos em uma roda, começamos indagando sobre as impressões dos pequenos sobre o filme, o que haviam gostado, o que não gostaram, o que chamou a atenção, o que não entenderam etc. Posteriormente, sugerimos que os pequenos respondessem perguntas que a professora e eu faríamos sobre a história que viram no filme. Dessa maneira, aqueles que respondessem de acordo poderiam ir ao parque ao final da atividade; em contrapartida, aqueles que não soubessem responder só iriam se um dos colegas convidasse.

Assim, fomos fazendo uma série de perguntas relativas ao enredo da animação, desde as cenas iniciais até as finais. Neste exercício, a história foi sendo recontada pelas

---

[100] Ficar bonito ou feio era uma cultura utilizada na escola que buscava ajudar a criança entender se havia sido uma boa ou má aluna naquele dia na escola.

crianças e também sofrendo as influências de suas culturas infantis à medida que, a partir de algo que estava no filme, inventavam, mesclavam, mixavam essas imagens com as que buscavam em seu imaginário. Quando isso ocorria, as crianças mais velhas diziam que era mentira, que não tinha no filme, que estavam inventando.

Ao finalizarmos a brincadeira e as crianças serem todas liberadas para ir ao parque, fizemos uma avaliação da atividade com o intuito de provocar a professora a pensar sobre os motivos que haviam levado as crianças a não cumprirem o que haviam combinado, por que não tinham ficado quietas e atentas ao filme.

Tal reflexão possibilitou a ela enxergar com lucidez as falhas no planejamento didático- pedagógico, sobretudo no que concerne à intenção pedagógica que se pretendia com a atividade: proporcionar lazer às crianças. Nossa estratégia consistiu em convidá-la a se colocar no lugar daquelas crianças, das quais agora conheceria bem a realidade.

Sugerimos então que, antes de dar prosseguimento às atividades, a professora refletisse sobre a importância do planejamento na prática docente com mídias, mesmo quando usamos essas tecnologias para proporcionar lazer às crianças.

Dentre os pontos abordados em nossa conversa neste dia, falamos sobre a necessidade de o professor selecionar bem a mídia que irá trabalhar com os alunos, sobretudo quanto à sua adequação ao público e à atividade que será proposta. Também que se busque compreender como as crianças receberiam a programação a ser trabalhado, seja um filme, desenho animado, uma novela, ou até mesmo um comercial de tevê. Buscar entender o olhar que os pequenos lançam sobre o que veem na tela da televisão é fundamental para a compreensão das possibilidades de exploração pedagógica das mídias na educação escolar.

Com base nos elementos que emergiram do trabalho feito em nossa avaliação no dia da apreciação do filme, acabou levando a uma elaboração mais pontual da sequência didática, o que possibilitou na semana seguinte que a professora recuperasse a narrativa do filme, e pudesse trabalhar por meio de desenhos os elementos constitutivos da narrativa, conforme propunha com sua intenção pedagógica.

Acompanhar de perto o passo a passo do trabalho pedagógico da professora com o filme *Kiriku* foi muito providencial, pois serviu para reforçarmos alguns saberes e práticas no sentido de levá-la a alcançar com mais segurança e propriedade a intenção pedagógica proposta. E isso deveria começar melhorando o planejamento. Conforme afirma Corsino (2005, p. 215) “[...] o planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação

infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão a respeito a sua prática."

Em última análise, esta sequência evidenciou a dificuldade ainda presente na articulação da intencionalidade da proposta pedagógica com a escolha da mídia e com as atividades propostas para a consecução da meta pretendida.

- ✓ **Atividade pedagógica com o desenho animado 'A moda amarela',[101] da série Smilingüido**

A atividade com a animação *A moda amarela* representou sobretudo uma superação dos problemas ocorridos com a atividade anterior. O tempo e a atenção dedicados pela professora ao planejamento e ao desenvolvimento da atividade contribuíram para o seu êxito. *(anexo 8).*

Outro fator que fez com que essa atividade ser tornasse particularmente interessante ao nosso exercício de pesquisa-intervenção foi o fato de que foi a 1ª atividade do ano de 2009, visto que nosso último encontro havia sido no ano anterior (2008). Assim, a professora havia tido um tempo razoável para amadurecer as teorias, vivências e experiências que trabalhamos ao longo daquele ano.

Uma das mudanças mais significativas para nós foi a ressignificação da prática pedagógica com o uso da tevê e do vídeo na escola. Até o ano passado, há anos a escola vinha insistindo em uma prática pedagógica inadequada que se distanciava totalmente daquilo que se espera do uso dessas tecnologias na prática educativa. Até então, a escola havia instituído a sexta-feira como o dia de passar filme. Neste dia, geralmente as crianças traziam os filmes, desenhos etc. de casa e era feito um sorteio para definir o que iriam assistir.

Tomar conhecimento dessa prática nos incomodou profundamente. Imaginávamos os inúmeros problemas que poderiam ser suscitados considerando que todos, inclusive a professora, estavam diante de um conteúdo por vezes desconhecido. Nessa condição, os parâmetros para avaliar o adequado e o inadequado do conteúdo dos filmes eram mínimos, restando à professora confiar nas informações exíguas contidas na contracapa das fitas

---

[101] *A moda amarela* é uma produção da editora Luz e Vida, de conotação evangélica. Conta uma das aventuras de Smilingüido. Nesta animação, tudo começa quando Smilingüido resolve caprichar na limpeza de suas luvas e botinhas amarelas e a Rainha o elogia muito por isso. Com isso, Piriá, grande amigo de Smilingüido, acaba ficando com inveja do amigo e procura um jeito de ser admirado pela Rainha, pintando suas luvas e botas de amarelo, desencadeando assim um modismo em que todas as formigas acabam seguindo. Ao final, a rainha preocupada exalta as diferenças, e todas as formigas voltam a ser como antes.

VHS ou dos DVDs. Ademais, se considerarmos a quantidade de horas que as crianças consomem de tevê em suas residências, que sentido teria vir às sextas à escola se essas vinham para assistir televisão?

Outro aspecto característico dessa prática que nos incomodava era que, organizado dessa forma, inviabilizava qualquer proposta de interação e exploração pedagógica daquilo que as crianças viam na televisão, fosse um filme, um desenho..., condição decorrente do fato de a professora não conhecer previamente o conteúdo, o que também eliminava qualquer possibilidade de planejamento.

A partir de 2009 observamos uma mudança de paradigmas nas práticas da professora-pesquisadora, um grande passo para a melhoria das práticas docentes no sentido de uma educação com e para mídias.

Nas palavras da professora:

Pro.1: *"Então, agora eu não estou mais passando muito filme. Eu tô embasada naquilo que a gente conversou, tem que ter um objetivo, uma intenção pedagógica (rs) pra tá passando um filme. Passar o filme por passar, só por ser uma atividade da escola já não tem sentido.*

Além dessa ressignificação nas práticas educativas com a tevê e o vídeo na escola, a professora surpreendeu-nos também ao relatar muito orgulhosa que havia tomado a iniciativa de elaborar, desenvolver uma sequência didática sozinha, fazendo uso apenas das teorias e orientações metodológicas que trabalhamos ao longo dos encontros de pesquisa-ensino anteriores.

Diante do exposto, pedimos para ver a sequência didática elaborada e que ela relatasse como havia desenvolvido com as crianças. Atendendo à nossa solicitação, a professora assim expressou:

Pro.1: *Tipo assim, eu passei um filme que é 'A moda amarela', que é do Smilinguido. Você já assistiu, Aldo? Que trabalha assim as diferenças, né? Como eu tô trabalhando com identidade, lá mostra que ninguém é igual a ninguém. Na história, a formiguinha Faniquita era amarela que era a cor preferida da rainha. E lá no formigueiro, as outras que eram de outras cores, quando a rainha vinha vindo e passou por elas, elas se sentiram importantes. Mas a rainha, então, ela elogiou a Faniquita porque ela estava de amarelo, dizendo que era a cor que ela mais gostava. Daí, todos quiseram ficar amarelos. Daí eles foram lá, deram um jeito de fazer uma tinta amarela lá com uma fruta e começaram a se pintar de amarelo. Daí, quando elas chegaram na escola, o professor se confundiu, porque não sabia quem era quem.*

Porque tava todo mundo igual, né? Daí, no final não lembro bem como aconteceu. Ah! Lembrei. O Smilinguido fica muito bravo porque todos quiseram ficar igual a ela, a Faniquita. E a rainha reconheceu uma formiguinha que estava pintada de amarelo, mas que era falsificado. Então a rainha falou que preferia a formiguinha da cor que ela era, então ela se arrependeu de ter ficado amarela. Aí ela foi e começou a tirar a tinta. E todo mundo quis tirar a tinta, porque a rainha não gostava só de amarelo."

Com base nessa sinopse que nos deu uma visão geral do que tratava a animação, pedimos que nos contasse como tinha trabalhado esse material com as crianças e qual havia sido a sua intenção pedagógica.

Ela respondeu que estava com algumas crianças novas na turma, e que a classe havia ficado com uma constituição étnica muito variada, então procurou desenvolver uma atividade que levasse as crianças a reconhecerem e respeitarem as diferenças e individualidades umas das outras.

Relatou que começou trabalhando na roda, conversando sobre as diferenças de cada criança, comparando as cores, os cabelos, os olhos, a altura, os gêneros etc. Posteriormente, brincou com as crianças de máquina de lavar, quando as crianças, em duplas, massagearam umas às outras, enquanto a professora falava sobre a importância do respeito mútuo. Conforme relata a seguir:

Pro.1: *"Aí eu conversei com eles, '-E aí, nós somos iguais?' Aí eles responderam: '-Não! Cada um é cada um'. Daí eu fui chamando cada um lá na frente para eles irem vendo as diferenças. Eles diziam: '-É, Tia, tem uns que são pretos.' E eu dizia, é tem uns que são pretos, outros que são branquinhos, tem outros que são ruivos. Daí eu fui pegando aqueles que tinham diferentes cores de pele, coloquei lá na frente e fui perguntando para eles o que era diferente neles. Aí eles foram falando. Depois disso, eu perguntei: '- Mas todo mundo tem olho, não tem?' Aí eles respondia: 'Tem, Tia!' '-Todo mundo tem boca, todo mundo tem nariz...' '-E a cor é igual? E o cabelo são iguais?' Aí eu fui explorando as diferenças e as semelhanças."*

Ainda na roda, disse que contou a história de dois amigos, Pedro e Tina (de Maurício de Souza) que eram totalmente diferentes um do outro, mas que mesmo assim eram grandes amigos. Para dar continuidade à reflexão, pediu para as crianças desenharem um amigo inseparável.

Neste dia, passou o filme *A moda amarela* para as crianças, que ficaram muito entusiasmadas por tratar de uma temática que estavam estudando. Após o filme, seguiu-se uma longa conversa sobre as diferenças entre as pessoas, sempre recuperando a história que haviam visto.

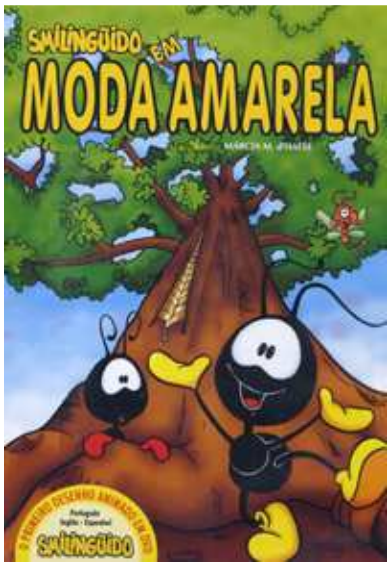

Figura 64: Ilustrações de trabalho a respeito das diferenças.[102]

Na segunda etapa da atividade, a professora levou um espelho e fez uma dinâmica com as crianças que consistia em elas fazerem um retrato de si mesmas desenhando o que viam no espelho. Na oportunidade, conversou com as crianças sobre como todas as pessoas são únicas e especiais, que cada um é diferente um do outro, e que por isso todos são importantes.

No dia posterior, a professora retomou a história das formigas e continuou conversando sobre as diferenças. O registro das percepções das crianças deu-se em duas atividades: uma em que trabalharam com colagem, quando, a partir de uma cabeça de uma pessoa recortada de uma revista, pintaram o corpo das cores que quisessem; e outra em que, a partir de um molde masculino e outro feminino, desenharam e pintaram dois "bonecos gigantes", uma com as características de menino, e outro com as características de uma menina, um pouco do resultado dessas atividades reproduzimos a seguir:

---

[102] Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-WFYpL489Fes/TvPqwSBxrlI/AAAAAAAABr4/sEpHtM3krLQ/s1600/smilinguido+moda+amarela.jpg> Acesso em: 22 out., 2009.

Figura 65: Ilustrações das crianças como resultado de atividade a respeito das diferenças.[103]

Apesar de a conotação religiosa dos filmes do Smilingüido ter nos deixado um tanto temerosos quanto ao propósito da atividade, não há dúvida de que a atividade foi bem planejada e que contribuiu para atingir a intenção pedagógica da professora, que apesar do apelo religioso do filme trabalhado, procurou não falar de religião, mas sim da importância dos valores humanos.

A atividade com o desenho *A moda amarela* apresentava vários aspectos interessantes. Dentre eles destaca-se a estratégia utilizada pela professora que explorou a diversidade por meio da observação, proporcionando um processo de educação e comunicação escolar que valorizou a participação das crianças tanto na forma de registro oral, a exemplo das conversas na roda, como nas de representação ao fazer uso da colagem e da pintura, fugindo assim do já tradicional desenho com lápis de cor e giz de cera na folha de A4 branco. Afinal, nessas atividades as semelhanças e diferenças foram observadas e apontadas por meio do olhar das crianças. A professora assumiu o papel de provocadora, de mediadora da construção do conhecimento das crianças.

[103] Fotos 65 – acervo do pesquisador.

Um fato inusitado ocorrido durante a atividade de confecção dos bonecos gigantes pelas crianças foi que essas, ao serem questionadas pela professora sobre o nome do menino e da menina que representavam, nomearam os dois de *Norbit e Kate,* respectivamente. Algumas crianças sugeriram que a menina se chamasse *Rasputia*, mas a maioria do grupo não concordou, ficando a menina denominada Kate. Ao ouvir esses nomes e a negociação feita entre eles, a educadora ficou intrigada em querer saber de onde eles os haviam tirado. Ao questionar os pequenos, logo descobriu que se tratava do filme *'Norbit'*, uma comédia estrelada por *Eddie Murphy*. Ressalte-se aqui, mais uma vez, o efeito dos meios de comunicação no cotidiano das crianças, que encontram na tevê uma referência para suas iniciativas.

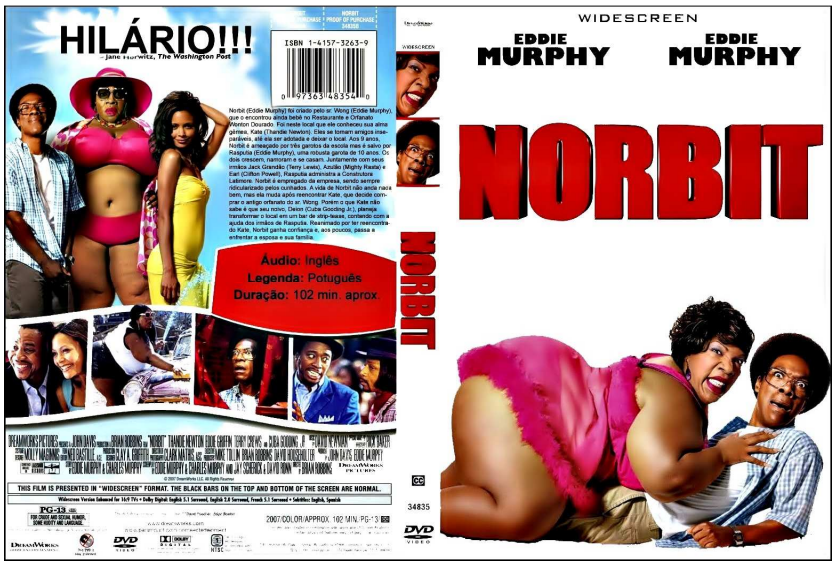

Figura 66: Ilustração da capa do DVD da comédia *Norbit*, 2007.[104]

Mesmo sendo uma comédia, recomendamos que a professora procurasse assistir, pois se havia chamado a atenção das crianças para identificarem os bonecos com os nomes dos personagens, isso já era um bom motivo para fazê-lo. Além disso, o filme de 2007, subjacente à sua comicidade, traz em seu enredo uma série de preconceitos, por exemplo, contra pessoas obesas e chinesas, contra pessoas pobres e consideradas feias...

Suscitamos que essas situações são bastante oportunas para observar o olhar das crianças sobre os filmes que assistem, que mesmo sem ter visto, como a maioria da sala

[104] Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_9LPCGXcWP4s/TI2e0TbQnJI/AAAAAAAABvk/zEJhgNcQHUA/s1600/Norbit.jpg.>. Acesso em: 07 set., 2010.

assistiu, poderia instigá-los a recuperar o enredo do filme, e daí levá-los a refletir sobre aspectos relevantes abordados nesse filme, como, por exemplo, os preconceitos.

Aquela situação que observávamos contextualizava o que já há algum tempo alerta Giroux (apud STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 105) quando fala-nos da necessidade de estarmos atentos (pais, educadores e profissionais da cultura) para os conteúdos dos filmes e para o entendimento das crianças desses conteúdos. Segundo ele: "[...] isso sugere que nós desenvolvamos novas formas de aprendizado, de entendimento crítico e leitura da mídia visual eletronicamente produzida. Ensinar e aprender a cultura do livro não é mais a marca do que significa ser instruído."

Em meio às nossas reflexões, a professora relatou um fato que pensava ter a ver com o que dizíamos:

Pro.1: *"Ah, e também teve o Júnior que nasceu o irmãozinho. Você sabe quem é o Júnior, aquele meio ruivo? Aí eu perguntei para ele: '-E aí, como é que chama o teu irmão?' Ele respondeu: '-Jessé.' Aí todo mundo tirou sarro, começou a dar risada. '-Ah, Jessé!' Daí eu perguntei por que que eles estavam dando risada do nome dele. Daí eles responderam que era engraçado. Aí o Júnior ficou bravo, já queria bater em todo mundo, porque quando fica nervoso ele fica agressivo. Eu falei para ele que não precisa brigar com ninguém. Daí eu perguntei quem havia escolhido o nome do bebê. Ele respondeu que tinha sido a mãe dele. Então perguntei se ele sabia por que ela havia escolhido aquele nome, ele disse que era o nome do pai dele. Para contornar a situação, eu disse que era um nome bonito. Depois o Júnior veio conversar comigo, e eu perguntei como era o irmãozinho dele que havia nascido, se parecia mais com o mamãe ou com o papai. Ele responde: '-Ah, ele é negro. Ele é um neguinho.' Daí eu disse que ele era tão clarinho e agora tinha um irmão diferente dele. Daí eu fiquei pensando nossa, mas o Júnior é tão banquinho, a mãe dele também..."*

Esse conjunto de falas nos remete a basicamente duas reflexões: primeiro referente à fala das crianças que salienta ainda mais a relevância da atividade, pois ficou evidente ao rirem do nome do bebê (Jessé) que as diferenças, inclusive de nomes, deveriam ser trabalhadas mais vezes com elas, no sentido de torná-las mais sensíveis às diversidades encontradas no dia a dia; segundo, certo preconceito manifesto na fala da professora, ao ficar intrigada com o fato de uma criança branca e ruiva ter agora um irmão negro.

Mais uma vez, pedimos a atenção da docente para o fato de que a instituição família hoje é uma instituição que tem múltiplos arranjos, ou seja, antes de tudo era preciso considerar o arranjo familiar em que a criança estava inserida, daí sim as considerações poderiam ser tecidas com algum fundamento.

Pro.1: *"É, eu tava olhando aqui*[105]*que a maioria das crianças vive com as mães e irmãos. Então uma grande parte deles não tem o pai."*

Também alertamos que, como a linguagem nunca é neutra, era importante que ela conhecesse bem os conteúdos audiovisuais, sobretudo de narrativas como filmes e desenhos que trazia para trabalhar com as crianças pois esses, na maioria dos casos, são carregados de modelos ideológicos que tanto podem provocar total identidade nas crianças, como provocar certa frustração devido à legitimação de um modelo amplamente divulgado pela profusão de representações propagadas pela mídia. Seguindo as indicações de Giroux (2004, p. 89), é observável na mídia: "A autoridade e a legitimidade culturais para ensinar papéis, valores e ideais específicos, tanto quanto o fazem os locais mais tradicionais de ensino, como escolas públicas, instituições religiosas e a família.".

A partir disso, levantamos alguns questionamentos para a reflexão da professora: E se esse arranjo que nós chamamos de família estruturada, nuclear burguesa, estivesse representada em um filme e a criança que o assistisse não tivesse aquele arranjo de família representado? Que sentido há em pedir para desenhar a sua família quando a criança não identifica a sua com aquela representada no filme? Como dizer a essa que a sua família não é legal porque é estruturada de uma forma não convencional?

- ✓ **Atividade pedagógica com o desenho animado 'Chico Bento em aqui na roça é diferente'**

A chegada de uma nova diretora e de outra coordenadora pedagógica, conforme já aventamos neste trabalho, implicou em sensíveis mudanças no cotidiano escolar. Dentre essas mudanças, sobressai a intenção de implantar na escola a prática docente baseada na pedagogia de projetos.[106] Para o nosso trabalho de pesquisa-ensino, essa mudança, ainda

[105] Neste dia, a Pro.1 havia tido o retorno de alguns questionários aplicados às famílias para caracterização da demanda da escola.

[106] A Pedagogia de Projetos surgiu no início do século XX, como resultado do trabalho do norte-americano John Dewey. Seu principal fundamento repousa sobre a concepção de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, no qual a escola deve considerar a vida presente. Essa pedagogia constitui-se como uma proposta de intervenção que dá à atividade de aprender um sentido novo, em que as necessidades de aprendizagem aparecem nas tentativas de resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os alunos (aprendizes), ao decidirem, opinarem, debaterem; construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos ativos e atuantes.

que confusa e atropelada, foi considerada bem vinda, à medida que, comungava de preceitos teóricos e metodológicos também de nosso interesse.

Assim, para nós, as temerosas mudanças que afligiam as professoras acabaram sendo positivas, mais ainda pelo aval da nova direção e coordenação para continuarmos nosso trabalho, no ano de 2009.

Obviamente que mudanças dessa natureza não se efetivam do dia para noite, porém a professora com a qual trabalhávamos, movida pelo incessante interesse de aprender, e saberes já construídos em nossos encontros, paulatinamente veio ressignificando a comunicação escolar fundamentada por uma Pedagogia da Comunicação. A atividade anterior com o filme *A moda amarela*, quando a docente trabalhou com identidade, evidenciava que esse processo já estava em andamento.

Inseridos nesse novo contexto da Pedagogia de Projetos, sugerimos que a professora desenvolvesse uma atividade com o desenho animado *Chico Bento – Aqui na roça é diferente*[107]*.* Como nosso movimento era de pesquisa-ensino, queríamos com isso nos adequar ao contexto do Cimei X, que na oportunidade desenvolvia projetos sobre animais. *(anexo 9)*

O planejamento da atividade com o desenho do Chico Bento teve início com a professora lamentando-se de algumas coisas que a afligiam:

A primeira delas tinha a ver com os recursos da escola, que realmente eram mínimos. Ela dizia-se frustrada por ter aprendido a trabalhar com teatro de sombras mas não ter um retroprojetor na escola para fazer isso com as crianças.

Outra reclamação da professora foi que as crianças só queriam brincar, então por mais que se esforçasse em fazer atividades interessantes, não conseguia prender a atenção delas, que estavam mesmo era querendo brincar. Em sua fala, mostrava-se preocupada com as crianças desta geração: como poderiam aprender se só vêm para a escola para brincar.

Na perspectiva de encaminhar essas angústias da professora, rememoramos o que havíamos estudado em relação ao conceito de infância, que essa não era apenas uma fase imutável, comum a todos independente do tempo, do espaço social, da geração. Se fosse dessa forma, todas as crianças teriam a mesma infância, sem nenhuma variação. Lembramos também que quando iniciamos a pesquisa, ao comparar a infância de seus alunos com a dela, a professora sentia-se inquieta. Já naquele momento, era preciso

---

[107] *Chico Bento – Aqui na roça é diferente*, de Maurício de Souza, conta a história do primo de Chico que vive na cidade e vem passar as férias no sítio com ele. Lá aprende uma porção de coisas novas a respeito a vida no campo, como a origem dos alimentos e a importância da zona rural para a manutenção da vida nos grandes centros urbanos.

desenvolver uma consciência de que lidava com outras infâncias, bem diferentes daquela que ela vivenciou.

A despeito de serem diversas, a infância da professora e a infância das crianças na sociedade midiática, não há dúvida de que as crianças hoje continuam sendo crianças. Porque constituem uma categoria que é a infância, que muda de tempos em tempos. Por exemplo, as crianças continuam gostando de brincar, independentemente daquilo com o que ou do que brincam, elas continuam apreciando a brincadeira, como vimos na leitura do texto *'Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada',* de Elza Pacheco.

Dessa maneira, retomamos o que assevera Sarmento (2005, p. 365) quando nos ensina que: "A infância é uma categoria historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade." E que mesmo com os avanços tecnológicos, inserida em diferentes contextos e gerações, essa categoria não se esgota: "É continuamente atcualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos." (p.366)."

Essa retomada de conceitos, sobretudo da infância enquanto categoria também social, foi fundamental para a docente não perder de vista que diversas infâncias se edificaram e se edificam nas diferentes gerações, nos diferentes tempos, e nos diversos espaços sociais em que as crianças estavam e/ou estão inseridas. Pensar dessa forma também nos ajudava a responder a pergunta feita por ela, porque se é uma categoria que é alimentada pelos sujeitos que lhes são constituintes, como as crianças aprendem a ser crianças? Em resposta ao nosso questionamento, a Pro.1 respondeu que era brincando. Então, perguntamos com quem. Ela prontamente respondeu que era convivendo, brincando com outras crianças. Então, a provocamos a pensar sobre o que será que levava as crianças a gostarem de brincar na escola, além dos espaços e dos brinquedos, o que efetivamente as crianças não tinham nas suas casas. A professora logo entendeu que brincar na companhia de outras crianças era algo muito mais prazeroso para os pequenos porque no grupo estavam exercendo a sua cultura de pares, as culturas infantis.

Em suas palavras:

Pro.1: *"Como tem mudado, hoje em dia, as brincadeiras. E é verdade, né?! Hoje em dia as crianças não brincam muito em casa. Porque elas tem a tecnologia, e a tecnologia já tá pronta. É tudo virtual, né?!"*

Pesquisador: É, com a chegada dessas outras tecnologias também surgiram outras formas de socialização e outras formas de a criança interagir com o mundo.

Pro.1: *"E que o adulto já traz a brincadeira pronta para a criança, a criança não cria mais a sua brincadeira. Como os jogos, os vídeo games essas coisas, né?! E aí eu tava aqui com as crianças e eu fico intrigada porque essas crianças minhas só querem brincar, você tá falando eles tão brincando. Eu fico preocupada, fico pensando: '-Puxa!o que eu faço para prender a atenção deles um pouquinho, numa história, né!?' Aí eu sentei lá fora, no parque, deixei eles brincarem e comecei a perguntar pra eles, né?! Fui chamando assim, individual e fui perguntando por que que eles gostavam de brincar na escola, o que eles mais gostavam na escola. Todos que eu perguntava diziam que o que mais gostavam era de brincar. Mas aí eu perguntava, '-Mas aqui só dá pra brincar? Tem outras coisas que a gente faz aqui, a gente pinta, a gente lê história, tem o lanche...' Mas a resposta continuava a mesma, que gostavam de brincar. Daí eu perguntava, '-Mas por quê?'. Eles respondiam que gostavam de brincar porque, a maioria, disse mais ou menos assim que gostavam de brincar com os brinquedos, com os caminhãozinho que eu dava, os carrinhos, porque tem mais meninos, então eu perguntava: '-Mas lá na sua casa você não brinca?' Aí eles respondiam, '-Ah, eu brinco.' E do que você brinca, '-Ah, de computador e vídeo game.' Olha só! Eu fiquei boba, foi aí que eu lembrei do texto da Pacheco. '-Olha, é verdade mesmo.' Eles têm os brinquedos mais tecnológicos em casa, e aqui que é brincar na areia, brincar de baldinho, encher o caminhão de areia, escorregar eles adoram.*

Então, quanto à pergunta da professora a respeito do que fazer para manter a atenção das crianças, já tínhamos ali uma pista: a atividade tem que ter a ver com a brincadeira, com o lúdico. Se as crianças gostam de brincar e isso é um traço daquela infância que tem em sala de aula, para ter a atenção delas, as atividades teriam que ser essencialmente lúdicas, inevitavelmente.

Questionamos, então, como estava o andamento do projeto sobre os animais, e a professora mostrou-se confusa e um tanto desanimada, pois já havia falado tanto sobre a vida dos animais, inclusive levado as crianças para a salinha do computador e pesquisado na Internet com eles, coisa que até pouco tempo não fazia. Na oportunidade, lembramos a professora de que ela não precisava limitar a sua prática pedagógica às atividades da Pedagogia de Projetos, que isso seria até salutar. Partindo disso, sugerimos que ela utilizasse uma das reportagens que utilizamos nos nossos encontros de formação para falar sobre a alimentação das crianças, sobretudo sobre a importância de consumirem alimentos saudáveis, visto que nos aproximávamos da Páscoa, quando as crianças comumente exageram nos doces.

Neste encontro, chamou-nos a atenção também uma série de cartazes pendurados em um varal na sala de aula. Então quisemos saber como a docente havia conduzido a atividade para chegar até ali nos cartazes.

Pro.1: *"Nós conversamos a respeito da Páscoa. Daí eu perguntei se eles tinham comido muito doce, muito chocolate, muito ovo de Páscoa. Aí alguns falaram que sim, alguns falaram que não. Aí eu falei: '-Então, vocês acham que a gente deve comer muito doce, só deve comer doce?' Eles responderam: '-Não, Tia!' 'Então, o que a gente tem que comer?' E aí a gente pesquisou isso. A gente usou revistas e jornais para fazer o cartaz. Aí eu achei engraçado que eles colocaram a cerveja. Aí eu falei: '-Olha! Cerveja não faz bem, porque é álcool.' Não pode, o nosso corpo não precisa de álcool. Foi muito legal, mas aí como eu tô trabalhando com eles com animais, eu vou ter que parar de conversar a respeito dos alimentos."*

Esse depoimento da professora outra vez evidenciou as lacunas de uma formação inicial fragmentada e que pouco legou saberes científicos sobre a criança, a sociedade, o ensino e as práticas educativas. Consequentemente, esses conceitos acabam sendo concebidos de forma superficial, estática, e sem uma articulação necessária que propicie uma melhor comunicação escolar (PENTEADO, 2002), fundamento essencial para a organização de procedimentos viabilizadores de uma pedagogia da comunicação, facultadora de um processo educativo com e para mídias;

Também se constata a existência de um planejamento mal elaborado. Era muito evidente naquela situação a carência de orientação no sentido de resgatar o mapa de navegação das práticas pedagógicas que é o planejamento que, conforme consideramos nos encontros de formação, tem como elementos norteadores *a finalidade*, *a realidade* e *um plano de ação* didático a ser vivenciado, uma referência a ser seguida. Entendemos que era disso que a professora carecia naquele momento, de um bom planejamento.

O resultado dessas carências formativas materializava-se nas dificuldades que a docente enfrentava muitas dificuldades para vislumbrar possibilidades de associar os dois temas trabalhados: alimentos e animais. Escapava, por exemplo, que muitos dos alimentos que consumimos são de origem animal.

Situação observável no relato a seguir:

Pro.1: *"É, eu pensei por esse lado. Aí eu teria que trabalhar os animais domésticos. E aí eu fiquei preocupada porque a minha turma só quer brincar. A minha turma chama 'A turma do tucano", porque nós demos o nome de um animal, né? A princípio as meninas (professoras da escola) optaram por trabalhar os animais em extinção, né? Aí eu falei para a coordenadora que não gostaria de*

trabalhar os animais em extinção, eu disse que queria trabalhar os animais em geral. Que podia até falar que existiam os animais em extinção, mas que eu queria trabalhar os animais em geral. Ela concordou porque cada escola era uma escola. Aí eu fiquei me perguntando, como que eu vou fazer para trabalhar isso. Daí nós pesquisamos no computador. Eu disse para eles que a gente ia começar pesquisando a respeito do tucano: como que ele vive, como que ele come, o que ele gosta de comer, se ele bota ovo se ele não bota, né? Mas eu fiquei super frustrada porque eu sentei ali no computador, coloquei eles, expliquei que a gente ia entrar na Internet, que antes não existia o computador, que tinha que pesquisar nos livros, na biblioteca. Mas agora ,com a Internet, a gente clica lá e digita o que a gente quer, escreve o que a gente quer e aparece lá a pesquisa, isso é pesquisa. Expliquei nos mínimos detalhes. Você acredita que alguns quiseram ficar lá e os outros quiseram brincar? Você acredita? Saíram Aldo! Eles disseram assim '-Ah, Tia! Eu não quero ver isso!' Aí eu disse, '-Mas é legal! Vem aqui que a gente vai ver o tucano, vai aparecer a foto do tucano colorido.' Daí eu perguntei se alguém já tinha visto a foto do tucano colorido. Olha, uns 6 ou 7 ficaram para cá (sala do computador). *Daí eu fiquei lá no computador, mas eu fiquei preocupada, inconformada. Eu pensei que aquilo ia chamar atenção. (grifo nosso)*

Essa fala da professora deixou-nos muito angustiados, pois ainda resquícios de uma prática que procurávamos superar no fazer docente da Pro.1. Ao mesmo tempo, tínhamos consciência do quão árduo é esse processo de transformação do fazer pedagógico, implica antes em uma transformação do próprio sujeito docente. Como bem ensina Dubar (apud TARDIF, 2002, p. 57): "Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional". Ao levar as crianças para a sala de computador, a professora desconsiderou um fato extremamente importante quando queremos lançar mão de uma tecnologia na prática educativa: somente tecnologia não basta. É essencial que tenhamos clara a intenção da ação pedagógica que buscamos implementar. Para isso, faz-se imprescindível responder a alguns questionamentos chave: o que se pretende ao trabalhar tal temática; como fazer para trabalhar a temática de interesse; que metas de aprendizagem buscam-se atingir com todo este trabalho.

Reforçam-se, então, nossas considerações no que concerne à relevância de um planejamento bem elaborado, a necessidade de uma atenção maior às peculiaridades das infâncias que povoam a sala de aula, especialmente no que tange à ludicidade que reivindicam as infâncias contemporâneas.

Dessa forma, outra vez insistimos na importância de planejar melhor as atividades, para que tivesse mais controle das situações emergentes da prática. Além disso, lembramos que as crianças têm culturas diferentes dos adultos; assim, sugerimos que quando começasse a se sentir frustrada diante da recusa das crianças em fazer alguma coisa que ela considerava interessante e que por isso gostaria que fizessem, suspeitasse que, enquanto sujeitos sociais agentes e produtores de cultura, as crianças tinham todo o direito de não querer fazer aquilo que foi pedido. Por exemplo, quem foi que disse que toda criança gosta de mexer no computador? Seja por terem acesso a essa tecnologia em casa ou mesmo por serem excluídas digitais, quando estão com os amigos entre um playground e um computador, é compreensível que parte dessas optasse pelo playground. Dissemos que essas oportunidades eram muito providenciais para compreendermos as diferenças culturais entre adultos e crianças, como também para elaborarmos formas de levar a criança a aprender sem forçar o embate entre as culturas.

A professora disse estar meio perdida após a ida ao zoológico de Americana, onde havia estado com as crianças na semana anterior. Afirmou ter ficado com a sensação de que o projeto que vinha trabalhando (animais), com a visita ao parque, parecia ter se esgotado, não via muito possibilidades de dar continuidade. Diante da situação, sugerimos que assistíssemos a um desenho animado do Chico Bento, intitulado *"Na roça é diferente"*[108]*,* de Maurício de Souza, convidando-a ao enfrentamento da articulação entre o projeto com animais e os alimentos que consumimos.

Após mostrar material audiovisual, algo que me chamou a atenção foi a surpresa da professora em querer saber como conseguíamos aqueles materiais. Ressaltou que éramos organizados, que sabíamos achar coisas boas. Dissemos que tudo aquilo estava disponível para quem quisesse no site <*www.youtube.com*>, que era só ela buscar e baixar, até o programa para baixar os vídeos de lá era gratuito. Ela achou muito interessante, pois a impressão que tinha era que tínhamos gravado aqueles materiais da televisão.

Outra carência na formação inicial de professores a ser superada e que se explicitava nesse exercício de formação continuada, via pesquisa-ensino, é a carência de preparo para lidar, enquanto profissional da educação escolar, com os recursos disponibilizados pelas tecnologias midiáticas, especialmente a Internet. A utilização dessas tecnologias na prática docente permite ao professor atender com maior agilidade as demandas educativas da sociedade tecnológica emergente, e cuja habilidade pode ser catalisadora de uma formação permanente por meio do seu "fazer pedagógico cotidiano", ou seja, do se constituir em professor a cada dia de sua prática docente.

---

[108] Sinopse: Um garoto da cidade passa as férias no sítio do Chico Bento e aprende uma porção de coisas novas a respeito a vida no campo.

Caracterizamos como catalisadora de uma formação permanente porque o preparo necessário para lidar com os recursos tecnológicos midiáticos viabilizados por uma Pedagogia da Comunicação não se resume a aprender localizá-los, limite no qual as poucas formações que caminham nessa perspectiva tendem a se deter. Atuar fundamentado por uma Pedagogia da Comunicação tem a ver com desenvolver critérios para "aferir" a qualidade do material encontrado, conferir a "confiabilidade" e a "credibilidade" das informações acessadas, além de inter-relacioná-las visando a construção de conhecimentos. Trata-se de uma formação para o ensino, teórico e metodologicamente fundamentada em conhecimentos científicos, trabalhados não em nível ilustrativo, mas como mecanismos de interpretação, como instrumentos de desvelamento e análise crítica de informações recebidas.

Ao observar o desenho animado, a professora vislumbrou uma série de possibilidades pedagógicas. Assim, partimos para o planejamento de nossa sequência didática. Como as crianças já haviam visto alguns animais no zoológico, aconselhamos então que, dos animais retratados no Chico Bento, ela trabalhasse com animais domésticos, principalmente aqueles que estivessem diretamente envolvidos com a alimentação. Também propusemos que trabalhasse com as crianças a origem dos alimentos que consomem no dia a dia, inclusive aqueles consumidos na escola. Afinal, com todo o processo de industrialização dos alimentos, será que as crianças sabiam de onde vinham os alimentos que comiam? Questão também abordada no filme de Maurício de Souza.

Pro.1: *"É, eu acho que era bom trabalhar assim, um animal a cada semana. Por exemplo, o leite vem da vaca. A vaca é um animal que vive onde?O que que ela come? Ela é doméstica ou selvagem? Tem que trabalhar tudo a respeito da vaca, aí já parte para o outro. O que você acha?*

Falamos que achávamos interessante sim, porque assim as crianças iriam se apropriando de informações a respeito desses animais, além de aprenderem mais sobre os alimentos. Na oportunidade, lembramos-nos de uma passagem do desenho do Chico Bento em que o menino, quando questionado sobre de onde vem o ovo, respondeu que vinha da caixinha. Inferimos que era razoável supor que provavelmente outras ideias semelhantes a essa compor o imaginário infantil de muitas crianças. Assim, além conhecerem os animais, as crianças poderiam valorizá-los mais, por conhecerem a importância que cada um deles têm para o ecossistema e, mais relevante ainda, para nossa alimentação.

A discussão a respeito da vida na cidade e a vida no campo também foi combinado que seria um aspecto importante a ser trabalhado no processo educativo das crianças, afinal

são dois meios interdependes. Assim, estudar o reconhecimento e a valorização de ambos era uma atitude preventiva de preconceitos e de estereótipos.

Pro.1: *"Então, mas você acha interessante eu perguntar que animal eles gostariam de estudar, ou não? Ou a gente já chega e diz, por exemplo, hoje a gente vai trabalhar a respeito da vaca?"*

Aconselhamos ser interessante que as crianças vissem o filme do Chico. E que para evitar conflitos, poderíamos trabalhar os animais do filme, um a um, e que para isso poderíamos fazer um sorteio, assim trabalhar de uma forma mais lúdica com elas. Assim, ao terminarem os estudos sobre um animal, elas poderiam sortear o próximo a ser estudado. Uma forma de elas também participarem dos encaminhamentos da atividade.

A Pro.1 disse ter achado a idéia muito interessante, mas estava preocupada em onde conseguir imagens de animais, porque na escola já não havia material para recortar. Lembramos que isso não seria problema, pois podia buscar na Internet.

Pro.1: *"Vamos pegar os animais assim interessantes, como a vaca. Eu pensei assim. Sabe o que seria legal, e se a gente passar esse filme do Chico Bento e depois perguntar para eles que animais que a gente viu ali. No filme aparece a galinha, a tartaruga, o porco, o burrinho, né?!. E a gente podia pôr esses animais na roleta, né?! Porque aí a gente iria tá trabalhando o aquático, que é o peixe; o animal doméstico, a tartaruga que é réptil, os mamíferos e as aves. A gente podia pôr de pássaro o tucano, que é nossa turma, do tucano."*

A proposta de trabalhar os animais do filme era bastante razoável, pois as crianças poderiam exercitar a sua atenção sobre o que viam na animação. Além de poderem participar também do processo de andamento das atividades, ajudando a escolher a sequência em que os outros animais do filme seriam trabalhados. A forma encontrada para isso foi a confecção de uma roleta, a qual seria feita e utilizada em conjunto com as crianças. Como seriam muitas atividades, optamos por as crianças confeccionarem uma pasta para colocarem suas produções.

Outra vez a elaboração da sequência didática ficou a cargo da professora que a elaborou seguindo nossas orientações e o planejamento que havíamos feito naquele dia.

Sugerimos que considerasse no planejamento dois pontos importantes: que incentivasse as crianças a trabalharem em grupos, já que até então as atividades vinham sendo muito individuais, e que passasse a valorizar essas atividades, pois assim as crianças teriam a oportunidade de tornarem-se mais colaborativas entre si; que repensasse as

formas de dedicação dos pequenos às tarefas, atuando para que essas se empenhassem um pouco mais.

Pro.1: *"Mas sabe o que eu tô mais preocupada? Como que eu vou fazer com eles a roleta, montar as equipes, incentivar, elogiar, essa parte eu sei. Mas eu vou fazer o registro dessa atividade com eles? Porque projeto não é bom dá nada assim pronto. Eles vão desenhar? Eu posso pedir a pesquisa em casa, o trabalho de pesquisa."*

Respondemos que existiam muitas possibilidades de fazer isso, com pesquisas, desenhos, cartazes com colagens, maquetes, que isso dependeria muito mais da intenção pedagógica da atividade, daí o porquê da montagem da sequência didática no papel ser algo indispensável, já que era a base do planejamento.

Reafirmamos a importância de as crianças terem uma pasta para guardarem as suas produções, assim, por mais que fizessem uma diversidade de atividades a respeito dos bichos do filme, essas ficariam guardadas em suas pastas pessoais.

Enquanto fazíamos nossas considerações, a professora mostrou-nos uma série de produções que elaborava em conjunto com as crianças, o que chamava de texto coletivo. Essa atividade era algo que trazia em si uma grande inovação para a prática da professora, pois, diverso do que fazia quando começou a fazê-la, realizada na lousa, agora fazia no computador, em conjunto com as crianças. Paulatinamente a professora ia apropriando-se dos recursos da tecnologia para a dinamização de sua prática pedagógica. O que era muito coerente, pois se realmente buscava conhecer melhor as formas de interação entre seus alunos e o mundo, conhecer melhor os computadores e a Internet era um caminho acertado.

Ainda no planejamento, fomentamos uma reflexão sobre a necessidade de lançar mão de múltiplas formas de registro por parte das crianças, para que não ficassem restritas ao desenho: fotografia, colagem, maquetes, foram algumas sugestões dadas. A professora falou ter bastantes fotos, mas ressaltamos que seria interessante que eles fizessem as fotos e que criassem uma história a partir delas. O intuito era colocar múltiplas linguagens em movimento, o que tornaria a atividade mais lúdica e divertida.

Pro.1: *"Outro dia eu falei pra eles com a massinha fazer um bicho que eles gostavam. Eles falaram que não sabiam. Aí eles fizeram um ninho de cobra, tá aqui a cobra, um leão, tartaruga, a lesma, o dinossauro, e o tigre, olha! Aí eu desenhei as árvores pra dizer que eles tão na selva.* (mostrava isso em um cartaz). *Então eu disse que eles iam pintar. Quem quer pintar? Aí umas três crianças disseram que queriam, então eles pegaram os pincéis e as tintas e foram pintar."*

Em nossa perspectiva, esse tipo de trabalho era muito bem vindo, já que é na diversidade de formas de registro e participação que a prática docente se torna mais dinâmica, interessante e motivadora para as crianças.

Para finalizar essa etapa de planejamento, insistimos que antes de começar a atividade com o filme do Chico Bento, uma proposta de sequência didática necessariamente deveria estar pronta. Sabia que a discussão já estava bem adiantada, mas era preciso registrar no papel. Partindo disso, entregamos novamente o roteiro para a professora que ficou incumbida de pôr no papel o que havíamos planejado, que seria desenvolvido na semana seguinte.

Enquanto isso, a professora falou que viu em uma das reportagens que mostramos, a qual retratava uma professora trabalhando a pirâmide alimentar com as crianças e que havia achado muito interessante a ideia. Ela falou que isso talvez ajudaria as crianças a melhorarem seus hábitos alimentares, já que comiam muitos alimentos nada saudáveis e ainda em horários inadequados. Consideramos a ideia bastante plausível, que até poderíamos ajudá-la nisso, mas que antes era preciso registrar o planejamento da sequência na didática.

Ao longo da semana nós e a professora conversamos por e-mail; nosso empenho foi em auxiliá-la na montagem da sequência didática, tomando cuidado para não interferir muito nas escolhas que ela havia feito para o desenvolvimento da atividade com o desenho animado do Chico Bento. Assim, buscávamos mensurar até que ponto ela havia assimilado os conteúdos trabalhados em nossos encontros.

Assim, no outro dia, com a sequência elaborada pela professora, demos início ao seu desenvolvimento. Quando cheguei à escola, as crianças já estavam reunidas para o lanche. Da mesma forma como na animação Maria Flor, a professora já havia feito um trabalho de motivação com as crianças, que logo se mostraram curiosas para assistir ao filme do Chico Bento. Enquanto esperavam o lanche, propus que a docente fizesse um desafio às crianças: que propusesse a elas descobrir de onde vinham os alimentos que comeriam no lanche, e que respondessem como era feito aquele alimento. Neste dia, a refeição era *steak* de frango, feijão, arroz e salada de chicória; e a sobremesa era poncã.

As respostas foram muito inusitadas, e reafirmaram a importância do trabalho que iríamos começar a desenvolver, pois, mesmo estando inseridas em um contexto social periférico, onde ainda existiam hortas, chácaras..., os pequenos mostraram em suas respostas não conhecer a origem de vários alimentos. Foi comum, por exemplo, responderem que a comida veio do mercado, que havia sido feita no mercado, outras responderam que vinha da pirâmide, algumas da fazenda. Dentre os alimentos listados, o

arroz foi o alimento que mais deixou as crianças em dúvida. Também foi curioso perceber que se as crianças tiveram dificuldade em identificar a origem do arroz, não tiveram nenhuma dificuldade em identificar que os *steaks* eram feitos de frango.

Dentre as hipóteses que podem explicar essa situação, duas são bastante razoáveis: a de que as crianças identificavam o alimento pela embalagem, que comumente traz impressa a imagem de um frango; a massiva campanha publicitária das indústrias desse tipo de alimento na televisão: Sadia, Perdigão... O que merece reflexão aqui é que isso reforça o que cada vez mais as pesquisas constatam: as crianças já vêm para a escola "alfabetizadas pelas mídias".

Outro aspecto que merece atenção foi outro posicionamento da professora que, frente à dúvida das crianças, nem deu respostas prontas, nem as provocou a pensar mais com outros questionamentos; em lugar disso, pediu para levarem perguntas para casa e que pesquisassem com os pais ou na Internet, quem tivesse Internet em casa; quem não tivesse poderia pedir para as suas mães as levassem até uma *'Lan House',* para pesquisarem de onde vinha o arroz, por exemplo.

A nova postura da professora representava uma ressignificação de sua prática, pois o acesso a tecnologias midiáticas como os computadores tem sido cada vez mais comum, tanto àqueles que podem desfrutar desse equipamento em casa, como para aqueles que não podem, mas que fazem uso dessa tecnologia em *"Lan Houses"* e outros espaços públicos. Um único aspecto que ressalvamos foi o cuidado ao lidar com os resultados dessas 'pesquisas', já que a Internet, enquanto uma rede colaborativa, junto a informações sérias e confiáveis, também traz dados inverídicos, informações equivocadas e/ou nada confiáveis.

Enquanto as crianças lanchavam, a professora socializou comigo como seria o andamento das atividades que havia planejado. Também mostrou alguns modelos de atividades que planejou desenvolver. Dentre elas, uma particularmente me chamou a atenção: uma série de desenhos de animais prontos para as crianças pintarem. Em relação a essa atividade, dissemos que a proposta era interessante, mas questionamos em que medida aquela atividade provocaria a criança a criar, a participar da atividade apresentando o seu olhar a respeito daqueles bichos que estavam ali desenhados? Que condições de participação estávamos dando às crianças que, conforme havíamos estudado, são sujeitos sociais agentes que devem ter as suas opiniões respeitadas e asseguradas?

A professora concordou conosco que tal atividade não era muito adequada à nossa intenção pedagógica que, dentre outras coisas, objetivava a participação dinâmica das crianças. Por fim, a professora acabou repensando a tal tarefa.

Também combinamos como faríamos com as crianças a construção da roleta que iria servir para escolha do bicho que seria estudado posteriormente. Na oportunidade, a professora disse que iria confeccionar também com as crianças uma roleta para cada uma, assim poderiam também brincar com os bichos do filme em casa. Concordamos com a ideia, ressaltando a relevância de cada uma delas participar da confecção desse brinquedo.

A professora também ressalvou que, como na quarta-feira, ela e as crianças haviam combinado que fariam um dia diferente, que fariam poucas atividades em sala de aula e mais brincadeiras no parque. Sugeriu então que o ideal seria que apenas passássemos o filme e que tivéssemos logo em seguida uma primeira conversa com as crianças. Respondemos positivamente à proposta da professora. Afinal, era ela que cotidianamente convivia com os pequenos, desse modo, sabia qual era o melhor momento de partilhar com eles a construção de saberes e em qual momento deixá-las partilhar entre si suas possibilidades de vivência e criação cultural 'livre', ou melhor, 'espontânea'.

Assim, conforme combinamos, logo após o lanche a professora organizou as crianças na sala de vídeo. Outra vez, assistimos ao filme na tela do notebook. As crianças, como já haviam sido orientadas pela professora, prestaram muita atenção, algumas inclusive interagindo com as cenas do desenho: rindo com determinadas cenas, emocionando-se com outras...

Isso fez com que as crianças ficassem até um tanto decepcionadas quando o desenho acabou, foram logo dizendo que queriam ver mais. Mas que antes reprisasse a animação, a professora os desafiou a identificar quantos bichos haviam visto no desenho. Alguns falaram cinco, mas em conjunto com a professora listaram bem mais que cinco animais: a vaca, o porco, o pato, a galinha, o burro, o cavalo, pato, o peixe, tartaruga, o galo. Uma criança disse que na fazenda do Chico Bento havia um hipopótamo. A professora logo indagou aos demais se realmente figurava no desenho algum hipopótamo. As crianças foram enfáticas em dizer que não.

Concomitante com as respostas que davam às perguntas da professora, as crianças pediam que ela passasse o filme de novo, para que elas verificassem se não havia mais bichos mesmo, queriam confirmar, conferir, constatar se não havia mais nenhum mesmo. A professora concordou, mas antes queria saber onde morava o Chico Bento, na cidade ou na fazenda? Elas responderam que era na fazenda. Daí a professora perguntou sobre a residência do primo, e elas responderam que ficava na cidade.

Combinamos então com eles que iríamos assistir mais uma vez o desenho animado para que todas as dúvidas que ainda restavam. Antes de começarmos, a professora apresentou-lhes mais uma indagação: quisemos saber como o primo do Chico havia

chegado à fazenda, que meio de transporte ele havia utilizado para isso. As crianças responderam que foi de trem. Perguntou também quem já havia andado de trem, poucas crianças responderam que sim. Daí, questionamos como ele havia chegado da estação de trem até a casa do Chico. Eles responderam inicialmente que de trem, outras responderam que havia ido de ônibus.

A professora interferiu fazendo uma série de perguntas: se o trem chegava à fazenda; se tinha ônibus na história; qual o transporte que o Chico usou para ir da casa dele até a estação de trem buscar o primo. As crianças ficaram na dúvida, mas logo lembraram da carroça puxada pelo burrinho que serviu de transporte ao Chico Bento e seu primo.

Assim, fizemos uma nova apreciação do desenho. Desta vez os pequenos dedicaram toda atenção às perguntas que havíamos feito e que não tinham no momento certeza da resposta como, por exemplo, a quantidade de animais que apareciam no desenho. Á medida que iam assistindo, confirmavam ou corrigiam as respostas dadas às perguntas que foram feitas.

Ao final do filme, a professora recuperou a narrativa com as crianças, indagando sobre suas impressões do filme, as quais foram enfáticas em manifestar terem gostado da história. Como já estavam ali conosco há mais de meia hora assistindo e conversando a respeito do desenho, a professora as liberou para irem ao parque.

Aproveitamos para saber a respeito das impressões da professora em relação à atividade em andamento. Ela afirmou que ter achado inusitado as crianças terem dificuldade em responder de onde vinham os alimentos que consumiam. Advertimos que talvez a visão dos nossos pequenos em relação aos alimentos, sobretudo devido ao contexto social em que estavam inseridos, era bem parecida com a do primo do Chico Bento, por exemplo do que ocorre quando o referido menino afirma na animação que o ovo vem da caixinha e as crianças da escola dizem que o arroz vem do mercado. Apesar das diferenças sociais e culturais, ambas ignoravam esses saberes. Sugerimos então que aquilo poderia ser objeto de uma das atividades a ser desenvolvida a partir do filme: as crianças conhecerem melhor os alimentos que chegam às suas casas seria o objetivo da tarefa.

Por conta do adiantado da hora, indagamos então como seria a continuidade da atividade com o filme. Poderíamos ver isso na sequência didática rascunhada pela professora, porém queríamos vislumbrar com ela como seria na prática. A professora disse já ter observado uma falha em seu planejamento, pois havia focado sua intenção pedagógica mais nos alimentos, esquecendo-se de associá-los aos animais, que era a referência do trabalho que havíamos planejado no encontro anterior. Lembramos a professora de que a sequência didática deveria funcionar como um guia que, dependo das

condições encontradas no percurso, poderia ser modificado para contemplar as situações como realmente ocorreram, e não um contexto abstrato.

Consideramos a atitude de avaliação processual e o desejo de correção da professora bastante positivos, afinal era um ensino com pesquisa que incentivávamos, que priorizasse a investigação da prática pedagógica. Ao perceber inadequações no planejamento, respeitando seu caráter processual, tínhamos a possibilidade de modificá-lo e transformá-lo em um roteiro mais coerente com a realidade vivenciada. (PENTEADO, 2002)

Para dar continuidade à atividade, colaboramos com a professora na confecção dos moldes das pastas que foram personalizadas pelas próprias crianças. Nosso objetivo com as pastas era que as crianças aprendessem a ter mais responsabilidade com as suas produções, visto que quem fazia isso era a professora. Assim, tudo o que produzissem a partir do desenho do Chico Bento deveria ser guardado por elas nessa pasta individual.

Também neste dia, criamos coletivamente a roleta que serviria de molde para que cada criança fizesse a sua, na qual deveriam ser representados os 10 animais presentes no desenho do Chico Bento.

Figura 67: Roleta coletiva, roleta individual e pastas de trabalho.[109]

Ao longo da semana, a professora desenvolveu uma série de atividades a partir do desenho, uma delas foi com a matemática presente na animação. Por exemplo, quando o burrinho que leva Chico Bento e seu primo para a fazenda empaca, Chico oferece-lhe até cinco cenouras para que ele continue seu trajeto. Essa foi uma das cenas que acabou sendo explorada pela professora que, por meio de desenhos e colagens, trabalhou as muitas formas de representação dos números que quantificam objetos e personagens do desenho.

Pro.1: *"Eu perguntei para eles, quantas cenouras ele* (o burrinho) *teve que comer. Porque eu não lembro. Daí o Jorge e outros meninos gritaram: cinco. Daí eu perguntei: 'E quanto é cinco?' Vamos contar: um, dois, três... Então eu pensei assim. Bom, daí eu já trabalhei a matemática ."*

[109] Fotos 67 – acervo do pesquisador.

Consideramos muito interessante a professora ter trabalhado a matemática dos números representados no desenho, ainda mais quando as crianças acabaram tendo uma participação ativa na atividade. Eram elas que se lembravam dos números do desenho, a título da cena com as cenouras e o burrinho. Além do mais, a professora propôs que as crianças representassem os números de outras maneiras, explorando assim outras formas de linguagem, como a escrita, o desenho, a colagem...

Figura 68: Atividades desenvolvidas com o desenho animado do Chico Bento.[110]

Outro conteúdo trabalhado foi o letramento. Ao despertar a atenção das crianças para a importância dos animais tanto para o equilíbrio da natureza como para nossa sobrevivência na sociedade, a exemplo de nossa alimentação, do vestuário.... Fazendo uso da roleta, provocava as crianças a descobrirem como era escrito o nome de cada animal, contribuindo assim também para o desenvolvimento da escrita dos pequenos.

Pro.1: *"Uma coisa que eu tô achando legal, é que ao mesmo tempo em que a gente tá trabalhando com as mídias, tá trabalhando o letramento. Você viu que legal? Porque eu coloquei o nome dos animais, hoje a gente fez aquela brincadeira da palavra mágica. Tipo assim, Aldo, ao mesmo tempo a gente tá trabalhando. Na pasta, no dia que a gente fez a pasta, eu coloquei o nome de todos os animais na lousa, que tava na roleta. Eles mesmos, como o Paulo, disseram coisa do tipo: ' -Peixe começa com p.' ' Tia! É a 1ª letra do meu nome, Tia.' Aí eu disse: 'Qual o outro animal que começa com a letra do Paulo?' Aí eles falaram, '-O pintinho, o pato, o porco, Tia!' ' E tem mais algum, não!' Também teve a atividade com a palavra mágica. Então eu tô achando legal."*

[110] Fotos 69 – acervo do pesquisador.

Aproveitamos para perguntar se a professora havia trabalhado alguma atividade que oportunizasse às crianças uma proximidade maior com os alimentos e seu trajeto até chegar às nossas mesas.

Ela respondeu que sim, que desenvolveu uma atividade que possibilitou o contato das crianças com os alimentos ainda crus, pois, conforme haviam visto no desenho do Chico Bento, cada alimento tem a sua origem, e que esses antes de virem parar nas nossas mesas, fazem um grande percurso.

Pro.1: *"Eu tenho mostrado para eles. Agora quando a merendeira vai fazer o arroz, o arroz eles já experimentaram; o feijão, eu mostro pra eles e deixo eles pegarem. Eu digo, vamos pegar o feijão antes de ficar pronto. Ela põe nos potinhos. Eu pergunto, o que que tem hoje? Ele põe nuns potinhos. Já mostrei para eles a verdura crua, né?! Ela traz a carne e mostra; olha como é a carne, olha como a carne fica antes! Isso eu já trabalhei com eles. Essa parte de pegar o alimento, sentir, eu tenho feito, né?! Ah, eu trabalhei os cheiros, eu trabalhei os cheiros, sentir os cheiros da carne, do feijão."*

A professora relatou também que já havia trabalhado com as roletas e com as pastas conforme planejado. Disse que as crianças haviam gostado porque cada uma pôde ilustrar a sua roleta e fazer a sua pasta com desenhos, com colagens e cores que eram da sua preferência. Uma estratégia que possibilitou a participação e a expressão da identidade dos pequenos na atividade desenvolvida.

No ensejo, a professora manifestou seu contentamento com o encaminhamento das atividades daquele ano (2009). De acordo com ela, as coisas estavam mais tranquilas porque tudo fluía melhor, que uma atividade pedagógica acabava mostrando caminhos para outras, fundamentadas na pedagogia de projetos que implicavam planejamento. Afirmou que nos anos anteriores, o fato de receber muita coisa pronta da rede, acabava transformando-a em uma mera executora de atividades elaboradas por outros.

Pro.1: *"Muitas vezes a gente se acomoda. Fala, '-Ah, eu tenho esse xérox pra dar, eu vou dá esse'. Daí fica se questionando, '-O que eu vou dá amanhã?'"*

Ao mesmo tempo em que concordamos com a professora que desenvolver tarefas prontas não é nada desafiador e motivante, ficamos nos questionando se a pedagogia de projetos era realmente a força movente que proporcionava aquela transformação de perspectiva. Propusemos então que pensasse sobre o que efetivamente vinha assegurando, nos últimos tempos, que as atividades fossem mais férteis, mais ricas em resultados e ao mesmo tempo desafiadoras e motivantes.

Após uma reflexão, a professora não demorou a responder que tudo aquilo era fruto do planejamento. Frente ao seu posicionamento, alertamos que além do planejamento, havia a prática movente de um professor compromissado, envolvido, que tem clara a sua intenção pedagógica, clareza de quem são os sujeitos sociais agentes (crianças) com e para os quais objetivava construir determinados conhecimentos.

Pro.1: *"É isso que tô gostando, não tem mais esse negócio que vai ser tudo igual para as três escolas. Vinha aquele calhamaço de xérox, que muitas vezes não cabia nem no meu armário, que a gente escolhia tudo durante o ano pronto. Era assim, oh! Primeira reunião do ano, cada um levava tudo o que queria estudar. Daí a diretora tirava aquele calhamaço e selecionava os xérox. Chegavam pilhas de xérox que a gente ficava com esses armários entupidos e preocupada em ter que dar tudo. Quer dizer, tava tudo pronto pra criança já. Não tinha essa coisa da construção, do construir. E hoje não.*

A principal mudança que se dava na prática era mesmo a possibilidade, a liberdade de poder planejar, replanejar quantas vezes fossem necessárias, e que os resultados disso poderiam ter mais ou menos êxito dependendo do compromisso assumido pelo professor. Alertamos a professora que a acomodação por parte do docente pode manifestar-se sob a égide de qualquer método educativo, inclusive da pedagogia de projetos.

A professora disse que essa motivação não estava somente nela, mas nas crianças também que estavam mais participativas nas atividades escolares.

Pro.1: *"Eu percebi esta semana, são coisas que eles estão se interessando. As atividades chamaram a atenção deles. Tanto que na hora de confeccionar as pastas era um silêncio assim. Eles estavam interessados mesmo em fazer o relógio. Tanto que o relógio, ontem eu disse que a gente ia só pintar, que no outro dia a gente colava. Aí eles disseram: '-Não, Tia! A gente quer colar hoje.' Isso é porque eles tão interessados, né?! Porque se eles não tivessem nem iam querer fazer."*

Diante do que a professora dizia, inferimos que quando as coisas estavam todas prontas e as crianças não criavam nada, era compreensível que elas se tonassem mais apáticas. Porém, agora que eram convidadas a participar do processo, seja dando opinião a respeito dos desenhos animados que passam na tevê, ou buscando imagens em uma revista semanal, seja ilustrando uma história contada, ou mesmo fazendo um desenho, era de se esperar que se interessassem, pois é o resultado dessa nova cultura docente. Para a criança construir coisas novas é muito instigante. Vale lembrar que muito além da condição de consumidora, a criança é também e, sobretudo produtora de cultura. A construção é algo inerente às culturas da infância, que está descobrindo e reconstruindo o mundo que habita.

Pro.1: *"Então, até dei idéia de fazer aquele jogo lá do relógio roleta pra ter mais um jogo. Por quê? A hora que eles falarem que tão com vontade de brincar de um joguinho, eu vou dizer: '-Por que você não brinca com aquele joguinho? Não é legal? Vamos brincar com aquele?' Então eles vão pedir talvez, '-Posso brincar com a minha roleta?'"*

Neste dia a professora também manifestou sua inquietação com os pais, pois se de um lado se sentia extremamente motivada, por outro sabia que os pais não viam com bons olhos uma prática pedagógica focada em projetos. Segundo ela, os pais queriam ver conteúdos relativos à leitura, à escrita, à matemática... Expressões como o desenho, a pintura, a colagem, a brincadeira eram pouco valorizadas por eles.

Ponderamos que era bastante plausível os pais valorizarem aquilo que, no limite de suas formações, conseguissem identificar na sociedade atual como válido. Então, a questão mesmo era buscar desenvolver a pedagogia de projetos também na perspectiva de construir saberes referentes aos conteúdos valorizados pelos pais, para isso poderia fazer uso das diversas linguagens existentes.

Aconselhamos, então, que propusesse aos pequenos atividades que envolvessem as suas famílias, mas que pensasse em atividades realmente integradoras que, por exemplo, envolvessem saberes de domínio dos pais. As mídias, de uma forma geral, poderiam em muito contribuir com atividades dessa natureza. A televisão, os jornais impressos, o computador e a Internet seriam fontes ricas de possibilidades pedagógicas integradoras dessas duas instituições: família e escola.

A professora disse ter achado muito razoável essa proposta de integração e que iria envolver as famílias por meio da pesquisa, que iria intensificar mais a prática da pesquisa na Internet com as crianças e que para isso pediria ajuda das famílias. Novamente alertei que ponderasse para que a atividade a ser proposta realmente cumprisse a intencionalidade projetada: seu papel integrador da família na escola.

Interessante observar que, uma vez compreendido o processo educativo escolar também como um processo de comunicação, isso despertou a necessidade de a professora envolver os pais no processo educacional dos seus filhos, sobretudo para entenderem melhor os novos procedimentos pedagógicos adotados. O caminho para isso consistia em considerar os conhecimentos de domínio deles, ampliando assim a necessária comunicação entre as duas instâncias educadoras das infâncias (família e escola), procurando assim criar formas de participação e integração.

- ✓ **Atividade pedagógica com o desenho animado: 'As aventuras do Pica-Pau**[111],

Como a atividade pedagógica com o *Pica-Pau* seria o nosso último exercício com as sequências didáticas, consideramos importante contemplar, desta vez, em nosso trabalho pedagógico com, para e através de mídias, algo que as crianças realmente gostassem e que efetivamente consumissem cotidianamente na programação da televisão.

Movidos por isso, ao longo dos últimos encontros, após as atividades de pesquisa, viemos conversando com as crianças a respeito do que elas gostavam e o que efetivamente assistiam diariamente na tevê, inclusive fazendo registro disso em vídeo. Dentre as programações indicadas pelos pequenos, saltaram aos olhos, devido à recorrência, em primeiro lugar, o desenho animado *O Pica-Pau;* em segundo, a novela veiculada pela TV Globo, do horário das 20h, apresentada na época, *Caminho das Índias*; por último, a novela *Os Mutantes: Caminhos do Coração,* do horário das 20h40min , veiculada naquele momento pela TV Record.

Frente a esses resultados, conjecturamos que esses se justificam por basicamente dois fatores: primeiro, devido ao horário, afinal por estudarem pela manhã as crianças são privadas da programação infantil da TV aberta que se concentra geralmente nesse horário, restando apenas a programação televisiva à tarde e à noite; e segundo, pelo não acesso a uma quantidade maior de canais, como os canais disponíveis pela TV a cabo. O inusitado foi que tanto o desenho animado como as duas novelas foram apresentados pelas crianças como narrativas audiovisuais que agradavam a seus gostos. Os pequenos realmente gostavam de ver tais programas, no caso do *Pica-Pau*, disseram que por vezes até disputavam a tevê com seus pais, que no horário noturno queriam assistir ao telejornal, ao esporte ou outra programação adulta.

Uma das crianças, uma menina de seis anos, ao ser indagada a respeito do que assistia na tevê, além de identificar seus programas favoritos e o que efetivamente via na televisão, fez algo bastante insólito, posicionou-se criticamente frente à representação televisual. Ela apresentou uma crítica à postura da protagonista da novela *Caminho das Índias*, a Maia, interpretada na novela pela atriz Juliana Paes. Em sua opinião, a mãe dessa personagem não gostava nem de cachorros nem de bebês. Assim, disse que a mãe da Maia queria dar o neto embora, mas que uma amiga acabou devolvendo a criança para a mãe.

---

[111] *Pica-pau e seus amigos* (2008), do cartunista *Walter Lantz*, traz uma série de oito aventuras em desenho animado desse cartum surgido na década de 40. Além do pássaro mais excêntrico de todos os tempos que é o *Pica-Pau*, os episódios também são povoados pela sua turma, completando assim a inusitada trupe.

Dessa forma, afirmou que a protagonista da novela não devia confiar na mãe dela, e que se fosse a Maia, quando a mãe viesse pegar o filho, ela lhe daria uma “bordoada”.

A professora, questionada se já havia atentado para aquelas preferências de seus alunos, disse que sim, mas que não havia dado tanta atenção em conhecer efetivamente aquilo que as crianças viam da programação televisiva:

Pro.1: *“Eu não assisto a Record. Nem o Pica-Pau eu assisto. Eu sei que o Pica-Pau é depois do jornal e depois passa a novela dos Mutantes que eles também assistem, não perdem um capítulo, né?!. Lembra ano passado como que eles assistiam os Mutantes que eles falavam? ‘-Ai,Tia! Assiste Mutantes!’. E eu nunca assisti essa novela.*

Foi partindo dos resultados desse pequeno levantamento que instigamos a Pro.1 a pensar que isso deveria ser considerado na continuidade das atividades pedagógicas. Afinal, se concebemos as crianças como sujeitos ativos com direito a voz e participação, o que consomem da tevê e sua opinião sobre tal programação precisa ser levada em conta. Além do mais, se a escola estava realmente compromissada com o desenvolvimento integral da criança, os interesses dessa também precisavam ser considerados.

A professora gostou da proposta porque o *Pica-Pau* é uma ave, assim poderia trabalhar o desenho quando fosse trabalhar com as aves. No entanto, interviemos chamando a atenção que isso seria subestimar um *cartum* que há 69 anos, com excentricidade e caráter duvidoso, tornou-se uma das grandes referências no mundo dos desenhos animados. Partindo disso, indicamos que poderíamos até partir dessa condição do *Pica-Pau* ser uma ave, todavia, não poderíamos nos furtar de trabalhar o seu caráter junto às crianças. Atenta às nossas observações, a professora perguntou então o que achávamos de ela trabalhar os valores do *Pica-Pau*. Concordamos de pronto com sua proposta.

Como não tínhamos nenhum DVD do *Pica-Pau* na escola que as crianças não houvessem assistido, no dia seguinte trouxemos uma coletânea para assistirmos e planejarmos as atividades que seriam desenvolvidas com elas. Com a apreciação desse material, a professora elaborou a sequência didática que teve como intenção pedagógica conversar sobre valores com as crianças a partir de reflexões sobre as atitudes desse personagem.

No ensejo, perguntamos se na opinião da docente as crianças viam algum tipo de maldade no *Pica-Pau*. A professora deu a entender que aquela não era uma pergunta fácil de responder, porque alguns até viam, mas outros não concordavam com isso, conforme relata a seguir:

Pro.1: *"É, hoje na roda, o Marcos falou pra mim. Eu perguntei por que que eles gostavam do Pica-Pau, o que era interessante no desenho do Pica-Pau. Daí ele respondeu, o Marcos: '-Porque ele é mentiroso.' Aí o Augusto partiu para cima dele para bater gritando que ele* (o *Pica-Pau*) *não era mentiroso. Que ele não era mentiroso, não. Então você já viu como é que é."*

Como havíamos assistido a uma coletânea, questionamos a professora como ela estava pensando, se iria trabalhar com todos ou selecionar algum que havia achado mais interessante. Ela afirmou que gostara muito de um dos desenhos e havia percebido que eles também. Era a história de um fauno que, por travessura, acabara trocando os ovos das aves, causando conflitos nas famílias quando do nascimento dos filhotes. Concordamos que era realmente interessante a temática abordada por representar um rico material para as crianças julgarem as atitudes e as consequências decorrentes dessas, porém nesse desenho o Pica-Pau não aparecia, apenas sua turma, daí a necessidade de pegar outro ou outros também.

Pro.1: *"Eu achei interessante aquele dos ovos lá que foram trocados, esse último. Eu achei legal, sabe por quê? Eu contei a história do Patinho Feio para eles e aí no final eles descobriram que o Patinho feio foi trocado, né?! Podia aproveitar. Não sei. Porque eles perceberam que os ovos foram trocados. Eles estavam tão entretidos no desenho que eu perguntei qual a história que a Tia contou que também trocou o ovo. E ninguém respondeu por que eles estavam atentos lá."*

Como estávamos planejando as atividades, questionei se a professora já tinha alguma idéia de como trabalhar os valores suspeitos do Pica-Pau, conforme intentava. Ela respondeu que gostaria de trabalhar alguma coisa que provocasse as crianças a interagirem mais entre elas, algo como um jogo de regras ou coisa do gênero. Como a ideia era interessante, nos propusemos a ajudá-la a pensar sobre isso. A partir dessa conversa e de outras interações via e-mail e telefone, a professora elaborou uma série de atividades que foram desenvolvidas conforme a sequência didática por ela elaborada. *(anexo 10).*

Como era algo que as crianças conheciam que seria assistido, a professora apenas conversou com eles na roda comunicando-os que assistiríamos alguns desenhos do Pica-Pau no dia seguinte.

Figura 69: Ilustração da capa do DVD que foi assistido com as crianças.[112]

Assim, logo ao chegar à escola, as crianças já ficaram eufóricas. Neste dia também contávamos com a presença da nova coordenadora pedagógica da escola. Desse modo, logo após o lanche, as crianças foram organizadas na pequena sala de vídeo, onde a professora decidiu passar os desenhos.

Iniciado o filme, a primeira observação intrigante das crianças foi que a professora os havia enganado, porque havia dito que eram episódios novos do Pica-Pau. Em reposta, a professora disse que achava que eram, porém logo descobrimos pelas crianças que a maioria dos desenhos selecionados do DVD também passavam na televisão.

Frente a isso, um movimento natural seria que os pequenos expectadores dispersassem, que não quisessem assistir, afinal já conheciam. No entanto, o inusitado ocorreu: mesmo a maioria das crianças conhecendo cada cena, cada música, cada dança, cada sequência representada em quase todos os desenhos do DVD, algumas chegando até mesmo a levantar para dançar e cantar junto com o personagem, nenhuma delas quis sair da sala, deixar de assistir. Pelo contrário, algumas chegaram até a ficar bravas quando incomodadas pelo braço, perna do colega que atrapalhava que vissem a tevê.

Uma criança em especial chamou-nos muito a atenção. Um menino que não conseguia ficar sentado um minuto, ele antecipava tudo o que iria ocorrer no desenho, conhecia até mesmo as falas dos personagens. Situação que precisou ser contornada pela

[112] Disponível em: <http://www.submarino.com.br/produto/6/21248368/dvd+pica-pau+e+seus+amigos+-+vol.+2>. Acesso em 25 ago., 2009.

professora e pela coordenadora pedagógica que explicaram para ele que daquela forma incomodava as outras crianças que queriam assistir.

Assim, seguimos assistindo cada um dos desenhos. As crianças, à medida que decorriam as historinhas, iam interagindo com as cenas, perguntando a respeito do que viam, comentando as cenas, identificando cores, objetos, antecipando fatos, deduzindo o que os personagens deveriam dizer nas diversas situações...

Quando o desenho não trazia o Pica-Pau, mas apenas a sua turma, as crianças ficavam procurando, perguntando por ele.

A cada novo desenho, várias crianças diziam que já haviam assistido aquele que iria começar. Mas curiosamente, ninguém levantava para ir fazer outra coisa. Permaneciam todos lá na salinha, deitados nas placas de E.V.A[113] assistindo desenho.

Em um determinado momento, enquanto quase todas as crianças diziam ter assistido ao desenho, a Pro.1 disse que ainda não havia visto aquele que acabara de começar. Diante de tal comentário, um dos meninos disse que ela não teria assistido porque ela era adulta. Ela então questionou se adulto não assistia desenho, ele pensou por um tempo e acabou desdizendo o que disse antes, respondeu que sim, que adulto assiste desenho sim.

Aos poucos, também a professora e eu íamos questionando dos pequenos como eles percebiam as situações que observavam no filme. A partir da identificação dos personagens, a professora começou a questionar as atitudes tomadas.

Pro.1: *'-Vocês já assistiram isso?'*

Crianças: *'-Já!'*

Pro.1: *" '-Mas onde vocês assistiram, na Record, no SBT, na Globo? Onde que passa?'*

Crianças: *'-Na Record.'*

Pro.1: *'-Passa na Record? Que horas que passa?'*

Crianças: *'-Antes do Jornal da Record.'*

Pro.1: *'-Passa à noite, então? Todo dia vocês assistem?'*

Crianças: *'-É.'*

Pro.1: *'-Mas vocês gostam do Pica-Pau? Vocês assistem ao Pica-Pau?"*

Crianças: *'-Eu gosto!' 'Eu também!'*

Pro.1: *'-É, o Pica-Pau é legal. E quem já assistiu esse do Peter King?'*

Crianças: *'-Eu não, Tia!' '-Eu já!'*

[113] Placas de borracha coloridas e almofadadas comumente utilizada em escolas de Educação Infantil nas atividades com as crianças.

O último desenho que assistimos era da turma do *Pica-Pau*, do *Peter King*, e contava a história de uma espécie de fauno, já mencionada pela professora, o qual, para chamar a atenção dos outros animais da floresta, acabou trocando os ovos dos ninhos das diferentes aves da floresta, causando assim uma grande confusão entre as aves, pois quando os filhotes nasceram, os machos perceberam que os filhotes não se pareciam com eles, conseqüentemente, acabaram abandonando as fêmeas com os filhotes. Abandonados, os filhotes passaram a reclamar por carinho e comida, o que fez com que o Fauno confessasse ter armado toda a confusão, se desculpando com os casais de pássaros.

Como o desenho começou retratando as aves nos ninhos, a Pro.1 logo tratou de questionar-lhes como nasciam os pássaros. As crianças mais atentas explicaram com propriedade como se dava esse processo.

Foi interessante observar esse diálogo da ficção com a realidade, pois o exercício que faziam era exatamente esse, a partir de uma história animada explicar como aquilo, o nascimento dos pássaros se dá na vida real.

De todas as situações apreciadas, a que mais chamou a atenção das crianças foi quando perceberam o que o fauno iria fazer, trocar os ovos, diante de tal cena, fizeram silêncio total. A professora até tentou interagir dizendo que havia contado uma história em que aconteceu algo semelhante, mas nem isso conseguiu tirar a atenção das crianças da tela. A professora referia-se à história do *O Patinho Feio*, narrativa que havia trabalhado em um encontro anterior.

Assim seguiram até o fim do horário, atentas ao conteúdo para muitos bem conhecido.

Ancorando novamente no desenho do Pica-Pau, consideramos com a professora e a orientadora pedagógica, que neste dia também se fazia presente, o quanto aquele desenho era importante e atrativo para as crianças da escola, afinal, por não terem acesso à outra programação, como a da TV a cabo, por exemplo. Consequentemente, esse desenho exibido e reprisado tantas e tantas vezes era para elas a única programação regular 'voltada ao público infantil' que tinham acesso. Isso estava visível nas reações que havíamos acabo de presenciar.

Pro.1: *"E assistem, hein?!, você viu uma coisa interessante? Quem foi que disse assim, '-Ah, você disse que ia ser diferente, que ia ser novo.' Aí eu disse, mas eu pensei que ia ser diferente, pra nós que não conhecemos ia ser diferente. Porque eu não costumo ver o desenho.* ***Você*** *viu a fala do Fabiano, quando ele disse '-É lógico, vocês são adultos não assistem desenho.' Então eu voltei e perguntei, mas será que o adulto não assiste desenho? Daí ele dispersou e depois eu falei '-Fabiano, você não respondeu minha pergunta: será que adulto não assiste desenho? Aí ele falou assim sério: assiste! Mas eu acho assim, ele deve ter concluído que pra nós não era diferente porque a gente não assiste, né?! Eu é muito difícil. Faz muito tempo que eu não sento para assistir um desenho, já a*

coordenadora adora assistir desenho, e você assiste também. Mas eu imagino que é repetitivo mesmo, tanto que eles já decoraram as falas e as músicas."

Pesquisador: o que comprova que eles não assistiram o desenho somente uma vez.

Pro.1: *"O que eu achei super engraçado foi isso, né?! E que ia ser diferente, né?! Então eu falei, '-Olha só, o Tio Aldo vai trazer um desenho legal do Pica-Pau.' Eles queriam saber se era diferente, eu disse que sim."*

Ficamos um pouco angustiados em saber que a professora ainda não havia criado o hábito de buscar conhecer de perto aquilo que as crianças consomem na tevê. Assim, aproveitamos o ensejo para alertá-la do quanto isso é relevante para uma prática educativa com, para e através de mídias. Dissemos que era imprescindível conhecer tudo aquilo que elas veem na tela dessa mídia, que aqueles conteúdos que consumiam cotidianamente deveriam sim ser do conhecimento do professor.

Era visível a surpresa da professora ao constatar o quanto as crianças gostavam do desenho do Pica-Pau. Advertimos que além do desenho em si, alguns fatores também contribuíam para isso: o fato de ser um desenho que passa na TV aberta, afinal pouquíssimas crianças tinham acesso à TV a cabo; o fato de o desenho passar no horário noturno, momento em que já estão em casa; terem a oportunidade de também assistir ao desenho no formato DVD, uma mídia acessível tanto nas locadoras como na versão pirata.

Pro.1: *"É! É verdade. A Adriana falou que no dela (DVD) não tinha o desenho do Natal, sabe, do Papai Noel?! A Adriana falou que no dela, do Pica-Pau, não tinha aquele desenho. Ela ainda não tinha assistido. Ela até falou: '-Ô, Tia! O meu DVD não tem esse. Esse do Natal eu não assisti ainda'"*

Antes de darmos continuidade à atividade, propusemos uma conversa sobre o andamento da sequência didática elaborada, um exercício de planejamento processual. O ponto de partida para o enfrentamento desse desafio, sem dúvida alguma, deveria ser a intenção pedagógica da professora, o que ela queria ensinar, e que queria que as crianças aprendessem consumindo aquele determinado conteúdo. Esse deveria ser o indicador para todas as atividades desencadeadas a partir das mídias, que naquele momento era o desenho animado do Pica-Pau.

A professora fez o seguinte relato:

Pro.1: *"Eu comecei falando a respeito das aves. Daí eu pedi uma pesquisa e eles trouxeram. [...] Mas aí a pesquisa, eles podiam trazer qualquer tipo de ave. Porque primeiro a conversa foi assim: '-O que*

é ave? Vocês sabem o que que é ave?' [...]' Aí eles falaram, ave tem bico, tem pena, ela voa e bota ovo. Aí eu perguntei: '-Quem são as aves que a gente viu no zoológico? Vocês lembram que a gente viu bastante aves lá em Americana? Vocês lembram quais aves?' Aí eles falaram, mas antes de dar a resposta lá do zoológico, alguém falou: 'passarinho', 'galinha'. [...] Eu esqueci, mas eles não, do avestruz. Foi bem legal porque como eles já comeram a carne aqui no lanche, eu mostrei lá pra eles e eles acharam muito legal. Aí ninguém falou do pica-pau, mas como a gente já tinha combinado que iríamos trabalhar com o Pica-Pau, aí eu perguntei: '-E lá na televisão que tem um desenho muito legal que vocês assistem, que eu sei por que vocês contaram pro Tio Aldo, será que tem uma ave? Como que é mesmo o nome daquele desenho?' Aí eles falaram: "Pica-Pau', em coro, né?! Aí eu falei assim: '-Pica-pau, muito bem!'. [...] E eu queria voltar no Pica-Pau, então eu pesquisei na Internet umas curiosidades a respeito do Pica-pau, e hoje eu trouxe pra eles. Aí, como eu sabia que a gente ia passar esse filme, eu falei pra eles: '-Lembra que Tia falou que o Tio Aldo ia trazer um filme legal, a respeito do Pica-Pau? Pois é, a Tia ficou curiosa e foi pesquisar pra gente saber algumas coisas legais a respeito do Pica-Pau.' Aí eu li pra eles a pesquisa, foi interessante porque a gente não sabia que ele fica lá na árvore atrás de alimento, quando fica bicando, né?! E a larva é o alimento dele, e o crânio é duro porque ele bate a cabeça. Nós lemos a pesquisa e eu pedi para eles desenharem o Pica-pau. Aí eles falaram que não sabiam. Então eu disse que sabiam sim porque eles assistem o desenho. Daí alguns tentaram colar o Pica-pau que eu mostrei da pesquisa e que ficou colado no cartaz das aves. Então, eles desenharam e aí você chegou e a gente passou o filme. Ah! E a palavra Pica-pau. Eu fiz a palavra mágica, escrevi uma palavra na lousa pra eles descobrirem. Eu escrevi e o Luciano acertou na hora: '-Pica-pau!'. E aí, eu tive que desenhar o meu Pica-pau, porque eu pedi para eles desenharem o deles e aí eles quiseram que eu desenhasse o meu. Eu disse que eu não queria desenhar, mas eles insistiram: '-Ah, não, Tia! Você tem que desenhar o seu.' Então eu desenhei o meu Pica-pau na lousa e eles disseram que tava parecendo uma galinha. (risos).

Atentos ao relato da professora, julgamos bastante razoáveis os caminhos que havia trilhado para dar início à atividade, mas ficamos preocupados com o distanciamento daquilo que estava definido como intenção pedagógica, daquilo que suspeitávamos ser mais relevante que era fazer as crianças pensarem sobre os valores duvidosos do *Pica-Pau*. Partindo disso, indagamos como seriam os encaminhamentos para atingir a intenção pedagógica.

Nesse ínterim, ao perceber que falávamos a respeito dos desenhos animados, a coordenadora pedagógica não se conteve e fez um comentário. Ela relatou que tinha um sobrinho que era literalmente vidrado no desenho do Popeye. Disse que seu interesse era tanto que certa vez o havia colocado ele para assistir um DVD do Popeye com áudio em francês. Falou que fez isso, deixou o menino assistindo o desenho na sala, e saiu. Então,

um tempo depois, o garoto foi até ela e perguntou: *'-Que Popeye é esse tia? Ele tá falando tão diferente?'*

Sobre o que disse a coordenadora pedagógica, comentamos que aquilo só comprovava que estávamos diante de um produto de mídia que tem uma linguagem universal que prescinde de uma língua, de um idioma. As infâncias contemporâneas reconhecem facilmente essa linguagem, como alertam Bucci (2002), Sarmento (2004), Fischer (1988) por tratar-se de uma linguagem pensada para o universo infantil: som e imagem em movimento garantem uma ludicidade agradável aos olhos das crianças, o consumo desses produtos é tão automático e não reflexivo que não importa o idioma, o que importa é que é o Popeye.

Após essa interferência da coordenadora pedagógica, insistimos no nosso questionamento.

Frente àquela dificuldade da professora em projetar uma ação pedagógica a partir daquele desenho animado, tínhamos a impressão de que o problema era que se somava à 'cultura do planejamento superficial' o fato de estar trabalhando com uma animação à qual pouco dava atenção, que por vezes até menosprezava, mesmo frente ao grande interesse manifestado pelas crianças; condição manifestada em vários momentos em seus relatos, como: *"Eu não assisto a Record. Nem o Pica-Pau eu assisto"; "Faz muito tempo que eu não sento para assistir um desenho"*.

A postura da professora remeteu-nos às considerações de Garrido (2001) quando adverte que o menosprezo com que os conteúdos que as crianças consomem de mídias como a tevê são vistos pelos professores, acaba por deixar escapar a condição de consumidor de mídias dos alunos, bem como a relevância que a escola tem em ensiná-los a aprender a olhar a programação televisiva de maneira mais sensível e reflexivo, condição indispensável para tornar-se um leitor crítico do mundo em que estão inseridos.

Diante de nossa insistência, a professora disse que havia planejado trabalhar os valores com um jogo, mas não tinha muita clareza de como fazer isso. Como já havíamos pensado sobre essa possibilidade em outro momento, tínhamos algumas ideias de como fazer isso, mas preferimos limitar-nos a instigar a professora a pensar em como fazer, que era uma dos principais desafios de um bom planejamento, definir o como fazer, os caminhos a seguir, em função da meta a ser atingida. O desafio era articular o texto imagético do desenho *Pica-Pau* a um jogo que possibilitasse uma reflexão sobre valores, com as crianças. Após algum tempo discutindo, chegamos ao consenso de que o jogo ideal seria uma espécie de caça ao tesouro com obstáculos, que representariam as travessuras

inadequadas do *Pica-Pau*. A idéia era que cada vez que as crianças caíssem na casa das travessuras, voltassem uma casa.

Nas palavras da professora:

Pro.1: *"Eu acho que dá pra trabalhar mesmo os valores. Mas eu pensei de a gente fazer uma coisa diferente com o Pica-Pau, como eu e você conversamos outra vez, um jogo. Porque já que a gente vai trabalhar dentro desse desenho do Pica-Pau, podia fechar com uma coisa legal, mas com o desenho do Pica-Pau."*

Outro consenso que logo se estabeleceu foi que seria um jogo para as crianças brincarem em conjunto, no grupo, movidos por um dado branco que seria jogado, por vez, por cada uma das crianças da roda.

Enquanto pensávamos a respeito das regras do jogo, a professora retomou a discussão a respeito das características negativas do *Pica-Pau*.

Pro.1: *"Então, mas aí podia pôr algumas palavras, mentira, porque ele é, eles falaram que ele é muito mentiroso; maldade, que eles falaram que ele é malvado; e eu achei uma coisa, guloso, ele é muito guloso. Você viu que todos os desenhos ele quer comer, comer, comer. A gente pode até trabalhar isso: É legal ser guloso? Porque também volta na pirâmide alimentar, né?! Então a gente podia trabalhar as palavras mentira, guloso... Ele é guloso, e é uma coisa feia ser guloso. Pode ver lá, todo desenho ele aparece comendo muito."*

Antes de darmos continuidade ao planejamento das atividades, questionei da professora quais eram em sua opinião as qualidades positivas do Pica-Pau, o que havia nele de bom. Partia do suposto que, se as crianças gostavam tanto de vê-lo na televisão, é porque ele deve ter algo de positivo.

Pro.1: *"Positivo? As qualidades dele tá difícil. Eu acho que uma qualidade dele, não sei se seria qualidade, que ele é muito esperto, ágil. Ele é esperto para fazer as coisas erradas. É difícil indicar uma qualidade. Eu não tô vendo qualidade nele, oh, Aldo. Porque oh, tudo o que ele faz, é para ultrapassar os outros."*

Questionamos sobre o que seria então que as crianças viam nele que fazia com que ele se tornasse tão atrativo. A professora não soube responder, mas suspeitou que elas devessem achá-lo engraçado, porque quando assistem ao desenho dão risada.

Então enfatizamos a importância de refletirmos a respeito disso, porque deveria haver algum tipo de valor que faz com que o *Pica-Pau* chame tanto a atenção dos pequenos, tanto que estávamos trabalhando na construção de um jogo que tinha como base tal desenho.

Também lembramos que se estávamos mesmo concebendo as crianças como seres sociais agentes, as perguntas relativas a elas deveriam ser dirigidas a elas mesmas, afinal, quem melhor pode responder a respeito do universo infantil se não a própria criança?

Observando nossa discussão, a coordenadora pedagógica também colaborou enfatizando a importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Dissemos que a idéia era realmente muito interessante, mais ainda quando almejávamos a construção de um jogo que contemplaria o coletivo, as práticas compartilhadas.

Pro.1: *"A gente pode então confeccionar o deles e um grande pra pôr até na lousa pra brincar junto. Aí cada um joga o dado e aquele que acertou vai lá na lousa e marca."*

Partindo desse relato, sugerimos que também essa poderia ser uma atividade desenvolvida na roda, quando as crianças estão mais descontraídas.

Trabalhar no e com o coletivo já era uma questão que vínhamos pensando ao longo das atividades de pesquisa, e partirmos do suposto de que as crianças são sujeitos sociais, agentes e produtores de cultura. Pensar em formas de participação era algo imprescindível em nosso exercício de pesquisa-ensino.

Assim, com um planejamento mais bem elaborado, a professora deu continuidade à atividade. Começando na roda, retomando a conversa que havia tido com eles no dia em que as crianças assistiram aos desenhos. O assunto era sobre os valores que elas percebiam no Pica-Pau, tomando por base o desenho do dele.

As crianças se mostraram bem divididas, algumas apontaram características positivas como engraçado, legal, divertido, brincalhão; outras, disseram que ele é mentiroso, brigão, falso, que engana.

Seguiu-se a esse momento a confecção dos jogos pela professora com as crianças, o qual consistia em uma trilha que representava os caminhos a serem seguidos no jogo de regras, cada criança personalizou o seu, com pinturas, colagem etc.

Figura 70: Exemplo de jogo de regras do *Pica-Pau* sendo personalizado pelas crianças.[114]

Com os jogos devidamente confeccionados, a professora, com nosso auxílio, reuniu as crianças nas mesas onde em conjunto ensinamos a elas as regras que deveriam seguir para jogar. Como o agrupamento no qual realizávamos nossa pesquisa concentrava crianças de 4, 5 e 6 anos, desenvolvemos regras simples que pudessem ser assimiladas por todas as crianças:

- O jogo do *Pica-Pau* é como um game de caça ao tesouro, assim para ganhar o jogador precisa ir até o final.
- A movimentação se dá por meio de um dado banco que precisa ser jogado para se saber quantas casas andar.
- As casas estão enumeradas de 1 a 13, mas somam num total de 18 casas. Isso decorre do fato de algumas casas não estarem numeradas por conterem desenhos do *Pica-Pau* fazendo travessuras.[115] e as crianças visualizassem os números.
- Se ao jogar o dado a criança cair em uma das casas em que o *Pica-Pau* está agindo de forma inadequada, a criança deverá voltar para casa numerada anterior à imagem onde caiu.
- Também ao caírem nessas casas que apresentam imagens do *Pica-Pau* bravo, brigando..., as crianças eram questionadas sobre a postura do Pica-

[114] Fotos 70 – acervo do pesquisador.

[115] As casas que contêm o *Pica-Pau* fazendo traquinagem não foram numeradas em virtude de isso impossibilitar que as crianças visualizassem o número de cada uma. Buscou-se dessa forma contribuir também para a alfabetização matemática das crianças.

> Pau representada no desenho. O intuito era que refletissem, pensassem e compreendessem o porquê estavam sendo penalizadas e voltando para a casa anterior.

Com as regras combinadas e apresentadas, e respeitando os limites de cada criança, todos passaram a jogar em conjunto, como mostramos nas imagens a seguir:

Figura 71: Série de fotos de crianças brincando com um jogo confeccionado na própria escola.[116]

Outra intenção da atividade foi que as crianças se colocassem tanto no lugar do Pica-Pau como no daqueles que ele enganava, brigava etc., fazendo um movimento de olhar o que tem por trás daquilo que lhes parece uma grande brincadeira.

Compartilhar esse momento com as crianças era uma forma de levá-las a refletir a respeito das posturas de caráter duvidoso que encontramos no desenho *Pica-Pau*. Assim, as jogadas eram também uma forma de potencializar a cultura lúdica das crianças. Ademais, à medida que algumas crianças iam aprendendo as regras do jogo, logo tratavam de ensinar às outras que ainda não haviam entendido.

Essa atividade foi muito positiva para os propósitos da intenção pedagógica da atividade. Na conversa com as crianças após o jogo, essas mostravam ter entendido bem que as atitudes negativas têm suas conseqüências, como acontecia no jogo quando caíam onde havia uma imagem do *Pica-Pau* brigando, praticando atos de violência, trapaceando etc.

4.4 – Encontros de integração e confraternização

Os estudos referentes à pesquisa qualitativa, sobretudo na área das humanidades, têm mostrado que todos os dados da realidade referentes ao objeto e/ou aos sujeitos da pesquisa são relevantes para o pesquisador. Essa característica exige do pesquisador uma

[116] Fotos 71 – acervo do pesquisador.

postura que “[...] deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Seguindo essa orientação, ao longo do tempo em que estivemos na escola, no desenvolvimento da atividade de pesquisa-ensino, buscamos integrar-nos ao dia a dia da escola, inclusive participando de atividades como aniversários comemorados na escola. Natal e outras festas comemorativas. Inicialmente, a participação nesses encontros ocorria por uma insistência nossa, com o tempo e a aceitação de fato e de direito na comunidade escolar, passamos a ser devidamente convidados para esses momentos.

Na cultura escolar da Emei A, em virtude de fatores como evitar conflitos religiosos e carência de espaço externo adequado, por exemplo, já não se comemora tantas datas oficialmente festivas em nosso país. Assim, poucos momentos são festejados, como a Festa do Campo (modo como a comunidade escolar interna denomina as festas juninas), o Dia das Crianças e a Festa do Papai Noel.

Algo que me deixou bastante intrigado em relação às datas comemorativas realizadas foi a conivência da escola com o fato de que a mesma comunidade que, segundo o grupo de pessoas da escola, não vê com bons olhos festejos como festa junina, festa do folclore..., considera legítima a festa do Papai Noel. Sentimos falta de uma reflexão da comunidade escolar que ponderasse que apesar de o natal constituir-se como uma festa cristã, trata-se de uma festa oriunda de rituais pagãos, além de ser hoje uma comemoração extremamente mercantil, ápice do consumo.

Entendemos que nessa situação descrita, escapa uma riquíssima oportunidade de a comunidade escolar refletir e discutir sobre as ações de marketing e as práticas de consumo, além de enfatizar outros valores que realmente deveriam ser lembrados no natal.

Como forma de compensar as crianças dos outros momentos não festejados, a escola fazia/faz todos os meses o dia do aniversário. Nesse dia, as crianças cantam parabéns para aquelas que fizeram aniversário ao longo do mês, posteriormente todos são convidados a comer bolo e tomar refrigerante.

É comum nesses momentos que a comunidade colabore levando o bolo, principalmente a família da criança que aniversariou.

As crianças também são levadas para passeios, sobretudo por um movimento da Pro.1. Geralmente visitam o Parque Ecológico de Americana-SP, o bosque local, no final do ano vão a um bufê de festa (custeado pela APM) e visitam as outras duas escolas do Cimei X.

Figura 72: Festa de aniversário coletivo festejado na escola (esquerda).[117]
Figura 73: Visita guiada ao Zoológico de Americana-SP (direita).

Dentre todos os encontros, dois chamaram muito a atenção. A festa do Papai Noel e a visita ao Parque Ecológico de Americana.

Tínhamos um interesse muito particular em participar da Festa de chegada do Papai Noel na escola, para ver as cartinhas que as crianças haviam escrito para o esse, com o auxílio da professora. Mesmo não estando alfabetizadas, salvo raras exceções, queria observar suas garatujas que tipo de presentes pediam, como nossa pesquisa também tinha a ver com consumo, nosso interesse era ver se queriam brinquedos simples, ou de uma marca específica...

Dessa forma, para essa festa chegamos à escola ainda quando as crianças esperavam pelo Papai Noel, que tradicionalmente era representado por um comerciante local ajudado por sua família. Enquanto se organizavam, pedimos a eles para ver as cartas de cada criança.

Foi curioso perceber que, em geral, as crianças começavam suas cartinhas pedindo paz, amor, saúde e outras coisas não materiais, em uma clara demonstração de que seguiam uma orientação da professora, ou que haviam aprendido nas instituições religiosas que frequentam. Porém, logo em seguida manifestavam os seus desejos pessoais. A maioria dos pedidos era por brinquedos. No entanto, poucas foram as crianças que identificaram uma marca específica para os brinquedos que pediam ao Papai Noel. Nas cartas, pediam carrinhos, bicicletas, bonecas, vídeo games... Dentre as marcas mais recorrentes, destacaram-se as bonecas *Barbie* e os carrinhos da marca *Hot Wheells*.

A verificação das cartas e a constatação de que as crianças daquele grupo social, mesmo diante dos insistentes apelos da indústria de propaganda e marketing, ainda não haviam sucumbido totalmente ao mundo das marcas, reforçou ainda mais nossas convicções de que a educação com, para e por meio de mídias deve ter início já na

[117] Fotos 72 e 73 – acervo do pesquisador.

Educação Infantil, momento em que as crianças estão começando a descobrir o mundo a partir de seus próprios olhos e desejos mais espontâneos.

Figura 74: Cartas das crianças na Festa do Papai Noel na escola, 10 de dezembro de 2008.[118]

A respeito dessa nossa observação, Pro.1 fez uma reflexão que acabou reforçando tal pensamento. Segundo ela, na escola as crianças querem brinquedo, elas podem até querer escolher uma ou outra marca, mas ao receberem um brinquedo de uma marca genérica, ficam felizes da mesma forma porque o que importava ainda era o brinquedo, e não a marca. Esse fato foi constatado durante e depois da entrega dos brinquedos pelo Papai Noel.

Figura 75: Crianças recebem brinquedos na Festa do Papai Noel na escola, 10 de dezembro de 2008.[119]

O caráter assumido pelo passeio ao Parque Ecológico de Americana-SP, em 2009, também nos chamou a atenção. Diverso do que comumente ocorreu nos anos anteriores, a experiência vivenciada nesse ano possibilitou o desenvolvimento de formas de socialização bastante ricas.

---

[118] Fotos 74 – acervo do pesquisador.
[119] Fotos 75 – acervo do pesquisador.

A ida ao parque deu-se exatamente quando a professora estudava sobre os animais, o que além de criar um contexto adequado à visita, possibilitou às crianças um olhar mais aguçado, curioso em relação a tudo o que viam no zoológico. Condição que acabou potencializando a participação delas nas atividades que foram desenvolvidas em seguida, conforme registramos nos encontros das atividades de construção e desenvolvimento das sequências didáticas.

4.5 – Encontros de socialização das atividades de pesquisa-intervenção

Os encontros de socialização constituíram momentos em que o pesquisador-professor (acadêmico) juntamente com as professoras-pesquisadoras apresentaram à comunidade escolar (gestores, professores, especialistas, técnicos e pais) resultados parciais das atividades de pesquisa-ensino que estavam sendo desenvolvidas.

Ao longo de nossos encontros de formação, identificamos cinco momentos de socialização: o primeiro, ocorrido quando apresentamos nossa proposta de pesquisa-ensino à comunidade escolar do Cimei 24; o segundo, quando mostramos os resultados parciais do processo de formação continuada sob a forma de pesquisa-ensino, aos alunos e seus pais; o terceiro, momento em que socializamos os resultados de nossas atividades com os gestores, professores, especialistas e técnicos da Emei C; o quarto, ocasião em que compartilhamos nosso trabalho com toda a comunidade escolar (inclusive supervisão) do Cimei X; e por último, quando apresentamos parte de nosso trabalho à nova direção e coordenação pedagógica da escola.

Nosso primeiro encontro de socialização se deu em abril de 2008, durante a primeira reunião pedagógica do Cimei X. Na oportunidade, fomos convidados pela direção a fazer uma exposição sobre o trabalho que pretendíamos desenvolver na escola. Naquele momento, estavam reunidas a diretora educacional, a orientadora pedagógica, seis funcionárias de apoio (três serventes e três merendeiras) e o corpo docente, composto por onze professoras.

No ensejo, fizemos uma breve apresentação sobre a necessidade de formar professores para o exercício de uma Pedagogia da Comunicação possibilitadora de uma prática educativa com, para e através de mídias que contemplasse as necessidades das novas demandas emergentes na escola que, segundo Bucci (2002), Fischer (2007), Kehl

(apud SOARES, 1996, p. 48), Gómez (1997, 2001) etc., as crianças já vêm para a escola alfabetizadas pelas mídias.

Além disso, exploramos aspectos de nossa metodologia de pesquisa, pesquisa-intervenção que, para além de nossos interesses acadêmicos na investigação, tinha por meta contribuir com a formação de seus professores, a partir de suas práticas e de seus saberes. .

O segundo momento de socialização deu-se pela ocasião da última reunião de pais do segundo semestre do ano de 2008.

Neste dia, a Pro.1 em conjunto conosco compartilhamos com as crianças e os pais as atividades que havíamos desenvolvido com elas ao longo do ano.

Inicialmente apresentamos aos pequenos um slide-show com as atividades realizadas. O roteiro que elaboramos trazia em 1º lugar imagens do cotidiano; em 2º, imagens das atividades realizadas com a animação *Maria Flor*, desde o momento quando assistiram à animação, passando pelos desenhos criados a partir do filminho até o teatro filmado que fizemos com eles; em 3º, mostramos as imagens da sessão pipoca realizada com o filme *Kiriku e a feiticeira.*

Na ocasião, a Pro.1 reuniu as crianças em um pequeno pátio que dá para os fundos da escola. Enquanto organizávamos o ambiente para passar o filme, as crianças quase não conseguiam se conter de tanta curiosidade, a professora não contou para eles o que iriam ver. Assim, não faltaram questionamentos a respeito do que nós iríamos mostrar para eles.

Finalmente, quando demos início à exibição do material que, pela carência de equipamento adequado, foi mostrado na tela do notebook do pesquisador, as crianças ficaram bastante impressionadas; não conseguiam se segurar ao ver cada um deles ali representados. A cada cena uma nova surpresa, seguida de um sorriso, de uma risada, de um grito de euforia e tristeza. O que consideramos ser muito natural no momento, pois as protagonistas do filme eram as próprias crianças, como denotam em suas falas: *"Olha nós!"; "Olha eu ali!"; "Olha o João, parece que tá sem calça!", "Eu quero ver o meu desenho.", "Olha lá o Rafa!"; "O ônibus, olha lá o ônibus!"; "Olha aqui, eu tô aqui!".*

Ao serem questionadas sobre suas percepções do que haviam visto, as crianças foram unânimes em dizer que haviam gostado. Quanto ao que mais chamou a atenção delas, as impressões foram bem diversas: algumas gostaram muito quando os meninos fizeram o ônibus com as cadeiras; outras gostaram da *Maria Flor* e suas primas; parte do grupo achou os desenhos feitos por elas bem legais; também falaram que gostaram de tudo e da atuação de alguns colegas da classe que acabaram ficando engraçados no filme e nas fotos. Dentre as impressões, uma acabou chamando nossa atenção: *"O que eu achei mais*

legal no filme foi convidar minhas amigas pra sair." Quando questionamos por que, a criança respondeu: *"Porque minha mãe não deixa eu sair com elas pra passear."*

Figura 76: Crianças apreciando o filme feito com elas atuando.[120]

Mais uma vez a atividade realizada trazia à tona aspectos dos contextos vivenciados pelas crianças. Em um bairro estigmatizado como violento, a idéia de sair para passear com os amigos no próprio bairro já não faz parte do cotidiano de muitas delas que, nessa condição, acabam brincando sozinhas ou mesmo na companhia da televisão.

Após a saída das crianças, foi a vez de os pais apreciarem os resultados parciais de nosso trabalho. Assim, após as atividades comuns de uma reunião de pais e mestres, foi nos dado um espaço para falarmos um do trabalho que vínhamos realizando na escola. Consideramos muito positiva a postura da Pro.1 ao afirmar para os pais que *nós* estávamos fazendo um trabalho de pesquisa, que iríamos mostrar um pequeno registro das atividades que vínhamos realizando com as crianças.

Identificar-se também como pesquisadora representava, sobretudo, uma forma de legitimação de nosso trabalho de pesquisa e intervenção, condição investigativa implicadora da imbricação no processo de descoberta e intervenção tanto do pesquisador como dos sujeitos pesquisados.

Os pais assistiram atentamente a apresentação do slide-show que preparamos na telinha do notebook. Era um momento extremamente singular para eles pois era a 1ª vez que tinham a oportunidade de ver um pouco daquilo que seus filhos faziam na escola de forma tão representativa: imagem, som e movimento.

Alguns ficaram extremamente emocionados ao ponto de ficarem com os olhos cheios de lágrimas. Pois o filme possibilitava que entendessem com mais propriedade aquilo que a professora falava a respeito do dia a dia escolar.

---

[120] Foto 76 – acervo do pesquisador.

Ao final da apresentação, os pais aplaudiram a Pro.1 pelo trabalho que havia realizado, mérito que ela insistiu em dividir conosco, afirmando que aquilo era um trabalho em conjunto.

Os pais ficaram tão impressionados com aquilo que mostrávamos para eles que pediram para nós que nós gravássemos o filme em DVD, pois queriam levar aquele registro para casa. Diante do pedido, a Pro.1 concordou que isso poderia ser feito sim, que iria conversar com a direção por que isso envolveria recursos financeiros, afinal as mídias (DVDs) teriam que ser adquiridas pela escola. O interesse dos pais era tanto que alguns se prontificaram em trazer os DVDs, pois o importante mesmo era levar aquele registro para casa.

Figura 77: Série de fotos da reunião de pais e mestres, apreciação das atividades feitas com e pelas crianças.[121]

Ao final da reunião, a Pro.1 afirmou que estava muito contente, pois pela primeira vez havia conseguido mostrar para os pais a dimensão do que é o trabalho docente em sala de aula de Educação Infantil. Ressaltou que o mais relevante ainda era que eles agora compreendiam com mais clareza o dia a dia de sua prática pedagógica.

O terceiro momento em que socializamos nosso trabalho se deu por ocasião de um encontro na Emei A, que reuniu diretora educacional e a coordenadora pedagógica do Cimei X acompanhadas por professoras das Emeis B e C. Apresentamos ao grupo ali reunido o mesmo material apresentado aos pais e às crianças. Aquele momento também foi demasiado impar, pois reunia toda a comunidade escolar do Cemei X. Era a primeira vez que expúnhamos nosso trabalho aos outros colegas docentes. A Pro.1 não escondia certo receio de receber críticas de seus pares, para deixá-la mais segura lembrávamos da aprovação tanto das crianças como de seus pais das atividades desenvolvidas, e que isso

[121] Foto 77 – acervo do pesquisador.

era o que deveria ser levado em consideração, afinal era a esse o nosso compromisso com a escola.

Assim, começamos apresentando o slide show com o filminho do teatro feito pelas crianças; posteriormente, fotos das atividades que foram desenvolvidas; por último, as fotos do *making off* dos trabalhos desenvolvidos.

Tanto a direção quanto a coordenadora pedagógica exaltaram a importância dessa nossa iniciativa de desenvolver a pesquisa e mostrar aqueles resultados aos pais. Que mesmo enfrentando todas as dificuldades, inclusive estruturais, o trabalho estava seguindo seu caminho. Isso por si só já fazia do nosso trabalho de pesquisa-ensino algo bastante relevante para aquela comunidade escolar.

A Pro.1, emocionada, fez o seguinte depoimento:

Pro.1: *[...] eu gostei demais. A gente se entrosou bem, né, Aldo? Todas às vezes que ele veio eu aprendi muito, pra mim foi muito bom. [...] O Aldo ficou muito presente na minha vida aqui na escola, teve semana que ele veio a semana inteira. E também uma coisa que eu aprendi muito que a gente falou aqui, foi essa coisa de não dá tudo pronto para a criança, mas sim estimular porque a criança tem uma imaginação criadora muito rica. Então é importante não matar essa imaginação criativa da criança. Eu aprendi muito com ele.*

Uma forma de expressar seu contentamento com o trabalho que vínhamos desenvolvendo foi o convite para falarmos sobre nosso trabalho na festa de encerramento de ano da Emei B, ocasião em que as especialistas da Rede (supervisoras pedagógicas) estariam presentes para apreciar as atividades desenvolvidas durante o ano na escola.

Esse constituiu, então, o nosso quarto momento de socialização, quando, diante de todos os professores, gestores, colaboradores e da supervisão escolar, falamos sobre os resultados de nosso trabalho de pesquisa e intervenção.

Por fim, chegamos ao nosso quinto momento de socialização, quando fomos convidados a apresentar o trabalho que vínhamos desenvolvendo e seus resultados parciais à nova direção e orientadora pedagógica da Emei A.

Como é comum ocorrer em muitas escolas públicas brasileiras, também a Rede Municipal de Ensino de Campinas sofre com a volatilidade dos profissionais do ensino o que, dentre outros aspectos negativos legados por essa condição, contribui para o não amadurecimento dos processos/projetos instaurados no ambiente escolar, já que cada gestor tem a sua forma de trabalhar e os projetos de seu interesse.

No decorrer de nossa pesquisa, a Emei A também foi vitimada por esse processo. Com o pedido de remoção da diretora da escola no final de 2008, começamos 2009 com uma completa indefinição em relação ao futuro da instituição. Com a construção das 'Naves mãe', pensava-se até mesmo na desativação da escola. Porém, com o atraso nas obras de construção dessa nova estrutura e organização das Emeis, essa continuou atendendo às crianças do bairro e do entorno. Para isso, recebeu uma nova direção e coordenação pedagógica.

A nova coordenadora mostrou-se bastante simpática à continuação do projeto, especialmente por tratar-se de uma atividade de pesquisa-intervenção, na modalidade pesquisa-ensino. Ressaltou também a condição de ser uma prática investigativa que instiga o professor a pensar, a indagar, a inquirir, a avaliar a sua prática pedagógica.

Também se mostrou muito favorável à pesquisa devido ao seu objeto de estudo que é a formação de professores para uma educação com, para e através de mídias na Educação Infantil.

*"**Orientadora pedagógica:** É, a questão do uso da TV virou uma banalidade, põe-se lá para quê, com que finalidade? Até hoje a minha briga total é essa. Por que tá pondo isso? Que filme é esse? Né?! Pra que que é esse filme? Né?! Pra passar tempo? Por isso que eu falei, o livro da biblioteca tá lá dentro trancado pra quem? Pras crianças. Então se ele tiver guardado, escondido naquele baú escondido lá atrás, pra que que ele serve?"*

Ela considerou bastante positivo também nosso trabalho de pensar e desenvolver formas de atuação docente que valorizem a criança enquanto sujeito social agente que deve ter assegurada sua participação efetiva em seu processo de ensino e aprendizagem, vivenciando cidadania desde a escola.

Por último, solicitou que fosse preparada uma síntese sobre a pesquisa para que fosse anexada ao projeto pedagógico da escola naquele ano (2009). Afirmou que um trabalho tão significativo para a prática docente dos professores da escola deve estar discriminado no projeto pedagógico da escola, para que outros tomem conhecimento que é possível fazer pesquisa séria na escola e ao mesmo tempo contribuir para a formação pedagógica dos professores – pesquisa-ensino em processos de formação continuada.

Fazendo uma analogia entre uma prática pedagógica vivenciada com o uso das artes plásticas na Educação Infantil e o nosso exercício de pesquisa-ensino com mídias, afirmou que achava a iniciativa louvável porque ia ao encontro do que pensou ao desenvolver tal atividade, que é preciso oportunizar à criança amplas possibilidades de ver o mundo.

4.2 – Encontros de avaliação das atividades de pesquisa ensino

Para o acompanhamento e a mensuração das nossas atividades de pesquisa-ensino, optamos por um processo de avaliação processual, que teve início antes da realização das atividades de formação continuada, caracterizando assim uma **Avaliação Diagnóstica**, se estendeu ao longo dessa formação - **Avaliação Formativa**, e acompanhou até o seu final, **Avaliação Final/Terminal**.

Um processo de avaliação realizado ao longo dos encontros de pesquisa-ensino teve por propósito aferir os processos e os resultados da ação interventora a que nos propomos. Esse procedimento teve por finalidade gerar indicadores que foram utilizados na organização e reorganização de nossa proposta de intervenção, norteando-a e aproximando-a dos objetivos da pesquisa.

A *avaliação diagnóstica ou inicial* pretendeu identificar as culturas docentes, sobretudo quanto ao entendimento que esses tinham do entrecruzamento de fatores como: infância, mídia televisiva, aprendizagem e as culturas escolares. A *avaliação formativa*, realizada durante nosso exercício de pesquisa, proveu-nos de elementos norteadores utilizados para qualificar nossas ações na condução da pesquisa-intervenção, no seu devir. A *avaliação final ou terminal*, partindo do quadro encontrado na avaliação diagnóstica, e daquele observado na avaliação processual, permitiu-nos verificar a consistência dos saberes pedagógicos construídos e os impactos disso nas culturas das docentes, bem como as transformações ocorridas nas culturas escolares advindas dessa mudança.

A **avaliação diagnóstica** foi viabilizada por meio de um roteiro de questões que, na fase inicial, foi utilizado primeiramente como um questionário que as professoras responderam em suas residências, e posteriormente puderam complementar suas respostas em nosso 2º encontro de formação, realizado na escola. *(anexo 3)*

O conjunto de informações apresentadas pelas professoras-pesquisadoras em resposta às nossas 37 perguntas, contidas no questionário, nos permitiu chegar às seguintes considerações:

As professoras, de forma geral, concebiam a infância como uma fase biológica, uma díade da vida. Por vezes, até conjecturavam algo para além disso, porém pouco avançavam na assunção da infância como uma construção biopsicossocial, aspecto que também pudemos constatar na observação de suas práticas docentes.

Pro.1: *É uma das fases da vida, é uma etapa que já passamos, outras pessoas (crianças) estão vivendo. A infância é uma construção social, na qual as crianças recriam seus próprios saberes, sua realidade de acordo com o meio social em que vivem.*

Pro.2: *É uma fase na vida, onde as particularidades devem ser respeitadas, onde a criança deve ser vista como tal e não como um adulto em miniatura. Também é onde ocorre grande parte do desenvolvimento e deve-se considerar o ritmo de cada um. O brincar é a principal linguagem desta fase.*

Pudemos perceber também, já naquele primeiro momento, certa consciência das professoras sobre a importância de as mídias serem trabalhadas na educação escolar. Ainda que nos limites do olhar, havia um reconhecimento da influência que essas tecnologias têm no nosso cotidiano, inclusive no que se refere ao seu potencial socializador de ideias, comportamentos, consumo... Apesar desse entendimento, disseram sentirem-se despreparadas para o uso das tecnologias midiáticas em suas práticas de ensino escolar, e carecerem de uma formação adequada para isso.

Como ilustramos a seguir:

Pro.1: *A escola deve possibilitar a criança aprender, interpretar o mundo, ser capaz de criticar, decidir e tomar decisões, serem autônomas.*

Pro.1: *Sim, para me auxiliar com ideias de como utilizar esses meios.*

Pro.2: *Nossos pequenos não devem aprender apenas a ler e escrever, deve-se desenvolver todos os aspectos (social, afetivo, motor e cognitivo) de forma lúdica. Nos dias atuais também é imprescindível trabalhar valores humanos.*

Pro.2: *Mesmo tendo algo voltado para como trabalhar neste sentido, foi uma coisa muito superficial, e sinto falta de algo mais aprofundado.*

Esse conjunto de relatos iniciais ajudou-nos a entender o porquê de um uso ainda tão incipiente e frágil das mídias na prática pedagógica dessas. Outro aspecto relevante que percebemos foi a emergência de uma contradição bastante inquietante, pois, se de um lado as professoras concebiam a influência socializadora das mídias, e declaravam não ocorrer nenhuma influência dessas no processo de aprendizagem das crianças, paralelamente, declaravam constatar reações violentas dessas nas brincadeiras e nas relações com as crianças. Exemplo disso, registramos a seguir:

Pro.2: *"Na aprendizagem, não. Vejo que os desenhos animados influenciam no comportamento, que muitas vezes se torna agressivo."*

Pro.1: *"Ao assistirem os programas as crianças copiam algumas atitudes dos programas e também copiam a moda, os brinquedos. As crianças imitam alguns personagens que gostam, aprendem*

valores. Na hora da aprendizagem não percebo, só quando fazem desenhos livres e na hora da brincadeira imitam algum personagem."

As respostas das professoras nos remetem às considerações de Fischer (2007, p. 297) que traça um panorama do que estamos vivenciando no campo da educação dos pequenos atualmente, para ela, as "[...] crianças hoje se alfabetizam numa época em que as próprias tecnologias de informação e comunicação nos forçam a pensar de outra forma o que muitos filósofos e artistas já discutiram há pelo menos 30 ou 40 anos". Dessa forma, considerando que a aprendizagem consiste em processo interno que ajuda a "[...] compreendermos melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os recursos para nele agirmos." (ALARCÃO, 2003, p. 27), como negar influências desses meios na aprendizagem das crianças, quando o contexto social em que estão inseridos é essencialmente povoado pela programação da mídia televisiva?

Outro aspecto verificado foi que as professoras-pesquisadoras afirmavam conhecer a programação televisual que seus alunos assistem no dia a dia, porém não têm o hábito de efetivamente assistir, de acompanhar, tal programação, buscar conhecê-la com mais propriedade, representações, discursos...

A exemplo do que dissemos:

Pro.1: *"Não costumo assistir os programas infantis."*
Pro.2: *"Não assisto, mas conheço alguns."*

As professoras também revelaram que as crianças de suas salas de aula não se limitam à programação destinada a elas. Assim, assistem desde a programas destinados ao público infantil, como desenhos animados, até novelas, jogos de futebol, programas de auditório, filmes, e outros programas destinados ao público adulto.

As professoras mostraram ter perfeita consciência de que esse consumo irrestrito da programação televisiva é prejudicial às crianças, não apenas em relação aos conteúdos que são inadequados, mas também, e, sobretudo, por elas entrarem noite adentro para assistir aos programas de tevê noturnos, o que prejudica no desempenho das crianças na escola, já que, no dia seguinte, acabam ficando sonolentos, já chegando cansados na escola.

Pro.1: *"Quando eles chegam, eles perguntam se eu assisti à novela. Eu não assisti. Daí eu digo: 'É hora de criança estar dormindo.' Por isso que chegam com sono no maior desânimo. [...] Meu aluno chegava todos os dias com muito sono porque ficava até tarde assistindo TV com o seu irmão, pois a mãe trabalhava fora e eles ficavam sozinhos."*

Quanto ao conteúdo dessa programação que consomem da televisão, itens como “violência”, “sexo” e “consumismo” despontaram como as preocupações mais frequentes das professoras.

Pro.1: *“Na minha infância não tinha tanta violência exposta. Os desenhos eram mais legais, os filmes também. Até as novelas eram diferentes porque as famílias eram mais estruturadas”.*
Pro.2: *“Infelizmente a programação atual é carregada de violência.*

A totalidade das informações coletadas nesse primeiro momento permite-nos inferir que, já havia uma sensibilização para o trabalho com mídias na escola por parte das professoras; que por isso sentiam a necessidade de melhor se preparar para o trabalho com as mídias na escola, sobretudo utilizando programas de qualidade, como os infantis veiculados pela TV cultura.

Foi curioso notar que, apesar dessa indicação, elas apresentavam dúvidas se a escola deve ensinar a criança a ver televisão, sobretudo ensiná-las a escolher, selecionar, ler os programas que assistem na tevê.

Na Emei A, o trabalho com as mídias, especialmente a televisiva, era extremamente pontual. Ocorria uma vez por semana, com dia e hora marcados. Não havia nenhuma ação didático-pedagógica que contextualizasse o trabalho com esses artefatos midiáticos, como filmes, desenhos... Geralmente as atividades são meramente de lazer, sem nenhuma intenção pedagógica.

No encontro de recorrência em que trabalhamos sobre dúvidas e ou comentários suscitados pelo questionário respondido, de modo geral, todas essas informações anteriores se confirmaram.

Algumas características das professoras informantes também chamaram nossa atenção: uma tendência a responder enquanto mãe as perguntas feitas pelo pesquisador, sobre relação da criança com mídia; a atribuição à família da tarefa de educar as crianças com e para as mídias; deter-se na reflexão teórica sobre o papel da escola na educação das crianças com exposição, sem avançar na viabilização pedagógica a que se propõe; uma crença de que a escola tem que estar integrada com a família, com as coisas que a família faz; por último, fica patente certa dificuldade em deslocar-se no tempo da criança hoje, tomando isso como referência para posicionar-se sobre programas infantis atuais e os mais vistos em sua infância.

A **avaliação formativa** ocorreu logo após o nosso 20º encontro. No ensejo, as mesmas perguntas respondidas quando da aplicação da avaliação diagnóstica foram

reapresentadas. Distinto daquele momento, quando da avaliação diagnóstica, nesta etapa, avaliação processual, optamos por apresentar as perguntas em forma de entrevista, o que possibilitou observarmos com mais propriedade os posicionamentos da Pro.1, visto que esse encontro ocorreu após a desistência da Pro.2 de participar da pesquisa (no 14º encontro). A desistência da Pro.2 deveu-se ao fato de não estar conseguindo administrar as atividades que então desenvolvia: cursar a faculdade de pedagogia; desenvolver o trabalho de conclusão de curso; estudar para o concurso de efetivação na Rede Municipal de Ensino de Campinas, dar aulas na escola etc., somava-se a isso a não remuneração das horas de trabalho docente individual, direito que a Rede concede aos professores efetivos.

De forma geral, as informações coletadas na avaliação formativa permitem tecermos as seguintes considerações: quanto à estrutura que a escola disponibiliza, não houve nenhuma mudança em relação às mídias disponíveis para utilização pedagógica; em relação ao uso de recursos, tivemos uma grande mudança, o computador, que antes era utilizado apenas para atividades administrativas, passou a ser utilizado para a realização de pesquisas, tanto por parte da professora individualmente, como dela em conjunto com os alunos. Mesmo ainda tropeçando em alguns aspectos, como a validade das informações contidas nesse meio, por exemplo, o uso dessa tecnologia estava sendo ressignificado, implicando positivamente na prática pedagógica da professora.

Aparentemente não verificamos muitos avanços em relação ao conceito de infância entendido na avaliação diagnóstica predominantemente como uma fase biológica, porém, observou-se que, quando provocada a refletir sobre a relação da infância com a cultura, a professora mostrou-se muito mais disposta e aberta a ampliar sua percepção em relação a essa categoria biopsicossocial. Em alguns momentos chegou a afirmar que a infância era natural, porém logo desdisse o que acabara de dizer. Conforme mostramos a seguir:

Pro.1: *"É, a infância tem a ver com a criança. Eu vejo que é uma fase, né?!, da vida em que o ser humano passa, por aquela fase, uma fase de descobertas, de conhecimento, de construção. Eu acho que é isso, né!? A infância, eu vejo como uma fase na vida das pessoas."*

Pro.1: *"Então a infância não pode ser uma fase, né?! Então o que eu falo que é a infância?"*

Pro.1: *"A fase é um tempo, um determinado tempo na vida, que muda."*

Pro.1: *"Ela é criança, é para ter uma infância. (pausa) Mas então não pode ser que não seja natural?! Ai, Aldo! Você está me confundindo. É uma fase natural porque todo mundo já nasce criança, um bebê... Um bebê."*

Pro.1: *"Não, não é natural. Eu pensei natural porque eu pensei assim no lado biológico, a criança nasce."*

Cientes das possibilidades de intervenção e da condição de parceria que tínhamos na condução da pesquisa, aspectos característicos da modalidade pesquisa-ensino, questionamos a Pro.1 se ela tinha alguma hipótese que explicasse o que a levava ainda a conceber a infância daquela maneira, mesmo após muitas leituras e diálogos concernentes à importância de se entender a infância não apenas como uma fase da vida, mas sim como uma categoria plural que varia de acordo com a sociedade, o tempo, a cultura...

Para dar-lhe condições de responder à nossa pergunta, pedimos que levasse em consideração o texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, de Maurice Tardif (2002), o qual havíamos sugerido a leitura em um dos nossos encontros anteriores.

A sugestão dessa leitura deveu-se ao fato de que no texto, a partir do entrecruzamento desses três elementos (*saberes, tempo e aprendizagem*), Tardif (2002) defende que os saberes docentes resultam de uma rede plural e complexa, o que faz com que não se observe a uma única origem de tais saberes, muito menos do que são feitos esses saberes. Assim, ele convida-nos a uma reflexão no sentido de compreendermos o estatuto da constituição de uma professoralidade.

A grande tese a ser defendida, então, por esse autor, é a multiplicidade de fontes das quais emanam os saberes docentes. Dessa forma, se busca-se a compreensão do estatuto desses saberes, esses devem ser identificados ao longo do ciclo de vida do professor em sua trajetória de vida e profissão. Frente ao nosso questionamento, a Prof.1. respondeu:

Pro.1: *"O que determina é a minha vivência. Porque eu cresci pensando assim. Tá certo?"*

Na oportunidade, retomamos que havíamos aprendido com as leituras de Tardif (2002), os saberes docentes não são construídos exclusivamente nos processos de formação inicial e continuada. Era preciso considerar que existe uma grande distância entre os saberes necessários para o enfrentamento do dia a dia nas escolas (saber-ensinar), e aqueles que são ensinados na universidade. Isso faz com que os professores privilegiem os saberes oriundos da prática, em detrimento aos saberes acadêmico. "[...] a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar." (p. 61).

O sentimento de nostalgia em relação à infância vivenciada, e de preocupação com a infância contemporânea, também permanecia pouco alterado, no entanto, começavam e emergir conjecturas manifestadas através de expressões como: 'evoluiu', 'tem mais recursos', 'mais tecnologias', para caracterizar a infância atual.

Pro.1: *"A infância das crianças hoje? Eu posso dizer que ela evoluiu. No sentido de (pausa), não..., não é como antes, como a minha, como talvez a sua, não tinha tanta tecnologia, né?! Ela é diferente*

da infância de antes. Hoje ela tem mais recursos, como brinquedos. Já não brincam tanto como nós, né?! Ficam mais presos à televisão, ao computador, ao vídeo game."

Paulatinamente, a professora vinha se mostrando mais aberta à participação das crianças em sua prática pedagógica, o que possibilitava uma maior aproximação e conhecimento de seus alunos. Essa reorganização da atividade docente colaborava sobremaneira para que ela visualizasse e compreendesse as muitas infâncias que povoavam a sua classe: a infância das crianças que só querem brincar na escola, porque em casa passam o dia sozinhas ou com os irmãos menores; a infância das crianças que trabalham em casa ou na rua, para ajudar a família; a infância das crianças que passam fome porque os pais não conseguem emprego; a infância das crianças que moram com outros parente, porque os pais estão presos; dentre outras.

Quanto à opinião da professora em relação aos saberes que a escola deve oferecer às crianças nessa primeira década do século XXI, houve uma mudança substancial. Se em um primeiro momento, a professora informou que a principal responsabilidade da escola em relação às crianças era apenas ensinar valores; desta vez, ela afirmou que uma educação midiática é responsabilidade da escola sim, todo tipo de mídia, inclusive as digitais, como o computador. Nas palavras da docente:

Pro.1: *"Então, o que eu acho que mudou, e que as crianças devem aprender, é também a respeito das mídias, como a televisão, a respeito das tecnologias. A escola deve proporcionar para a criança para que ela tenha acesso a essas tecnologias."*
Pro.1: *"Porque é uma oportunidade que a gente tá dando para a criança tá atualizada do mundo, a respeito do que acontece no mundo, né? É uma oportunidade que a gente tá dando para a criança ter um novo olhar pras coisas que acontecem."*
Pro.1: *"É, a escola precisa ensinar a criança a mexer no computador. Mais uma coisa, tipo aqui só tem um computador. [...]tudo hoje roda em torno da pesquisa pela Internet."*

Em relação ao acesso às mídias, verificou-se que a professora, a partir daquele momento, passou a ter acesso à Internet em casa, porém, continuava sem tempo para ver com calma a programação televisiva, principalmente a infantil, consumida por seus alunos. Também reafirmou seu interesse por revistas semanais e revistas mais direcionadas à prática pedagógica e à formação docente.

Um último resultado verificado nesse momento de avaliação foi o encantamento da docente com as possibilidades que as tecnologias informáticas oferecem, sobretudo a

Internet, o que também contribuiu para aumentar seu interesse em aprender, cada vez mais, sobre e com essa e outras mídias.

Pro.1: *"[...] na hora de usar o computador, eu ainda sinto muita dificuldade. A máquina fotográfica digital eu sinto muita dificuldade, eu até bato as fotos, mas agora que eu to aprendendo a me virar sozinha. Porque tudo mudou, né? Antes, a máquina você batia, levava para revelar..., agora na. Você bate, de repente você quer voltar, e pode, você pode apagar... Coisas que eu não aprendi, que eu tô aprendendo agora, né?"*

A somatória das respostas dadas pela professora a essa segunda recorrência das perguntas de nosso questionário nos levam a depreender que, ao final de quase vinte encontros, são possíveis as seguintes considerações:

- ✓ Constatamos avançamos consideráveis em direção ao nosso objetivo: formação para uma pedagogia da comunicação viabilizadora de uma educação com, para e através mídias, à medida que começava a se desestabilizar a concepção inicial de infância, concepção biológica, cedendo lugar a outra concepção mais ampla: biopsicológica;
- ✓ Ainda carecíamos, em nosso processo de formação, um melhor refinamento dos conceitos sócio-antropológicos de cultura e infância;
- ✓ Fortalecia-se paulatinamente a compreensão da necessidade de uma educação com, para e através de mídias;
- ✓ Era visível ainda uma falta de clareza quanto à operacionalização, teórica e metodologicamente fundamentada, de um ensino com, para e através de mídias;
- ✓ Fazia-se urgente e necessário repensar a organização do trabalho docente, passar da cultura do registro do processo pedagógica, para a cultura de planejamento, a partir dos registros e com avaliações.

A **avaliação final ou terminal** ocorreu durante os encontros 30 e 31. Novamente tomamos por base as perguntas contidas no questionário, porém agora mais focados nas perguntas-eixo de nosso trabalho. Também nesse terceiro momento, as perguntas foram feitas em formato de entrevista, condição favorável a uma melhor compreensão das falas de nossa informante.

Na avaliação final, ainda nos deparamos com o predomínio de um conceito de infância ainda muito centrado na condição biológica da criança (fase). Novamente foi preciso fazer uma contextualização teórica para que a professora percebesse que, conceber a

infância apenas como uma fase da vida limitava a complexidade que essa categoria biopsicossocial concentra.

Por outro lado, também percebemos a sua busca de superar esses limites conceituais, sobretudo quando ela questionou-se: *"Se a infância não é uma fase, o que que podemos dizer que é?* Essa condição perfeitamente compreensível quando consideramos a carência de leituras, que poderiam ajudar a responder esse questionamento.

Pro.1: *"Não deixa de ser uma fase, é o começo de tudo. É ali que começa a formar a personalidade, o caráter. Seria mesmo uma fase da vida em que a criança está se desenvolvendo em todos os sentidos, né? A cultura tá presente todo tempo na criança. Ela faz parte da infância. É tudo que ela aprende, é tudo que ela traz de bagagem, acredito que a cultura seja isso. A cultura tá sempre presente no cotidiano da criança. Ai, eu não sei como falar. Eu entendo, mas não to achando uma palavra para dizer. Cada um se desenvolve no seu tempo, aprende no seu tempo, cada um é cada um, né? De cultura para cultura também é diferente (a infância), porque cada criança tem a sua cultura, na verdade, ela tem uma história de vida, né? Começa dentro de casa a cultura dela. Lógico que a cultura influencia na infância, acredito que sim."*

Verificamos também, por parte da professora, uma defesa veemente da importância da escola ensinar as crianças a ver televisão; bem como a clareza de que essa exerce influências incontestes na aprendizagem das crianças.

As respostas dadas também denunciaram a carência e a necessidade de formação inicial e continuada para o desenvolvimento dessa educação midiática na escola de Educação Infantil. Como evidencia o relato que apresentamos a seguir:

Pro.1: *"O que eu acho é que eu aprendi muito com você em nossos encontros de pesquisa. Hoje em dia, na verdade na escola, as professoras têm lá a televisão à disposição, principalmente na Educação Infantil. Mas, tipo assim, eu vejo porque eu mudei muito depois que você veio comigo aqui. Passar alguma coisa só pra passar. É importante o uso da televisão na Educação Infantil desde que tenha uma intencionalidade. Não pôr a criança lá na frente da TV, ver por ver. Vamos supor, vamos assistir Branca de Neve só para assistir Branca de Neve. Eu acredito que o uso da TV na Educação Infantil deve ser com intencionalidade. O trabalho do professor não é colocar a criança lá pra passar um tempo na frente da televisão."*

Foi possível constatar ainda que, pouco a pouco, a cultura de registro, realizada pós-atividade, passava a dar lugar a uma cultura de planejamento mais elaborado, o que implicava também em uma ressignificação do fazer pedagógico da professora.

As respostas da professora permitem-nos depreender que esse desenvolveu a consciência da importância do papel da escola também na mediação da relação estabelecida entre a criança e o consumo da programação televisiva. Um bom exemplo disso foi que, em resposta ao nosso questionamento: se as crianças aprendiam alguma coisa vendo televisão e se o consumo dessa mídia tinha alguma influência na aprendizagem das crianças, desta vez a professora foi categórica em responder:

Pro.1: *"-Lógico que sim. [...] A criança sempre aprende alguma coisa com a mídia, tá sempre aprendendo. Nos desenhos, nos filmes... Então eu acredito sim que eles aprendem."*

Para finalizar, evidenciou-se o resultado que para nós representa ser o mais importante desse trabalho de pesquisa-ensino: a total mudança de perspectiva em relação ao uso de mídias em sala de aula, na prática pedagógica escolar, principalmente da tevê. O avanço era claro, representava a transição de uma atividade casual, quase que estritamente ligada ao lazer, para uma atividade bem planejada, norteada por uma intenção pedagógica claramente definida. Mesmo quando o que se pretendia era apenas proporcionar um momento de lazer. Essa condição pode ser verificada no relato a seguir:

Pro.1: *"Esse tempo todo que eu fiquei sozinha eu aprendi muito. É, não que eu punha lá o DVD pra matar o tempo. Colocava lá os filmes, os DVDs perguntava se era importante, se eles gostaram. Mas era a única coisa, não fazia nada além disso. Com você eu aprendi muito, que dá pra tirar muita coisa quando você põe um filminho, um DVD que seja lá de 10 minutos, uma hora, 20 minutos, dá pra você estudar praticamente um mês de aula. Você viu aquele lá que a gente fez, 'Na roça é diferente', quanta cosia que a gente fez... O'Pica-Pau', quanta coisa que a gente tirou do Pica-Pau. Da 'Moda amarela, quanta coisa que eu tirei de lá. Então aprendi muito. É importante a mídia, desde que se tenha uma intencionalidade com ela."*

Em última análise, dos encontros de avaliação das atividades desenvolvidas, podemos afirmar que a ressignificação da concepção de infância, que permitiu que as crianças passassem a ser concebidas como sujeitos sociais agentes, produtoras e cultura, com direito a voz e a participação social, sobretudo no seu processo educativo, acabou também implicando na transformação da prática pedagógica da professora, que agora se entendia mediadora do processo educativo. Ressalte-se aqui a relevância que a educação com, para e através de mídias assumiu em todo esse processo, na condição de sujeito aprendiz, a professora acabou assimilando as bases da Pedagogia da Comunicação, ressignificou o seu fazer pedagógico transformando a comunicação escolar em sua sala de aula, o que viabilizou condições favoráveis para que também desenvolvesse uma educação

com mídias, para mídias e através de mídias compromissada com uma educação cidadã das crianças.

Considerações finais

A realidade não é transparente. Penetrar em sua opacidade requer um trabalho de observação, reflexão, análise; requer disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado, com a surpresa que pode resultar dessas atividades; requer humildade para rever posições anteriores e flexibilidade para alterar comportamentos às vezes já sedimentados. (PENTEADO, 2002, p. 102)

Esta pesquisa que teve por objetivo delinear saberes que possibilitem a construção de um conhecimento pedagógico (teórico-metodológico) que promova uma educação com, para e através de mídias na escola, já Educação Infantil; e que foi norteada por questões como:

Qual a concepção de infância dos professores de Educação Infantil?

Como esses compreendem possíveis influências da tevê, dentre outras mídias, na aprendizagem das crianças?

Que fundamentos teórico-metodológicos podem propiciar uma educação com, para e através de mídias na Educação Infantil?

Como esses saberes (teórico-metodológicos) podem contribuir para o desenvolvimento de metodologias que viabilizem uma educação dessa natureza?

De que modo uma educação com, para e através de mídias pode contribuir para o exercício da cidadania das crianças?

Em seu término de jornada, apontou as seguintes considerações:

De maneira geral, não avançamos muito na superação da concepção de infância da verificada nos conceitos das professoras. Persistia, até aquele momento final de nossas atividades de formação continuada (pesquisa-ensino), uma concepção de infância uma tanto restrita ao biológico, entendida mais como uma fase da vida, do desenvolvimento da criança, perdurava a dificuldade em contemplar essa categoria (infância), em toda a sua complexidade, como uma categoria biopsicossocial. Porém, também não podíamos nos furtar em perspectivar que essa concepção limitada da professora tenda a se transformar com o tempo, pois é fato que nossa informante já não se sentia muito confortável pensando a infância dessa maneira, algo já a incomodava. Exemplo do que falamos, é que começava

a indagar-se sobre o que mais poderia ser a infância para além de uma fase. Pergunta que ainda apresenta dificuldade em responder, ao que nos parece, devido à carência de leituras, por vezes negligenciadas durante o processo de formação continuada, oferecido ao longo deste exercício de pesquisa-ensino.

O conceito de cultura é outro entrave a ser superado pela Pro.1, pois, em vários momentos, evidencia-se que a falta de clareza disso limita a sua compreensão das crianças como produtoras de cultura, das culturas infantis; inclusive de essas terem uma relação dinâmica e interacional com a cultura adulta, capazes mesmo de promover ressignificações e transformações da cultura dos adultos.

Essa limitação, em abarcar a infância em toda a sua complexidade, dificulta também que a professora perceba, com mais clareza, as muitas infâncias contemporâneas emergentes. Ademais, isso implica na persistência de um sentimento que igualmente precisa ser superado: de um lado, um pesar em relação às infâncias do nosso tempo, sobretudo em virtude de as tecnologias midiáticas e as exacerbadas práticas de consumo serem tão constantes no cotidiano das crianças; de outro, certa sensação de nostalgia em relação à infância que vivenciara, concebida como melhor que a observada hoje.

Esse conjunto de fatores acaba explicando o que leva a professora a surpreender-se com o fato de, ainda hoje, contudo, a infância continuar sendo essencialmente lúdica, mesmo quando as tecnologias são tão presentes na vida das crianças. Outro aspecto que também lhe desperta admiração é a solidão com que vivem as crianças hoje que, enclausuradas em suas casas, insistem em brincar na escola, porque mesmo com o acesso a tecnologias midiáticas em seus lares, mas não têm companhia para brincar, fazendo assim a manutenção da cultura de pares.

No início do processo, nossa colaboradora não percebia nenhuma possível influência da tevê na aprendizagem das crianças, indicava verificar apenas influências dessa nos desenhos que as crianças faziam na escola e/ou nas brincadeiras com os colegas etc., o que por si só denunciava certa imprecisão dos contornos de sua concepção de aprendizagem. Ao final das atividades desta pesquisa-ensino, a professora já não esboçava nenhuma dúvida em relação às influências dessa e de outras mídias, da mesma maneira atuassem como socializadoras no processo educativo das crianças. O que consideramos um dos maiores avanços deste trabalho de pesquisa-intervenção.

Em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos que podem propiciar uma educação com, para e através de mídias na Educação Infantil, encontramos na Pedagogia da Comunicação fundamentos viabilizadores desse processo. Observamos que, a despeito de todo o avanço tecnológico ora vivenciado na área da educação, quando todos os olhos

se voltam para as tecnologias informáticas, no caso específico da Educação Infantil oportunizada nas escolas públicas municipais encontradas nas periferias do país, é possível pensar que um grande desafio ainda reside no trabalho com as imagens. E isso antecede até mesmo o uso da televisão na prática pedagógica.

Correndo o risco de incorrer em generalizações pouco adequadas, mas substanciados por indicações bastante plausíveis, cogitamos que em espaços como o que desenvolvemos nossa pesquisa, o uso verdadeiramente pedagógico da mídia livro ainda é um grande desafio a ser enfrentado, antes mesmo das mídias audiovisuais, conforme afirmamos.

A ressignificação das práticas de contação de história que, de reprodutivistas e pouco desafiadoras, passaram a instigar, incentivar, potencializar a imaginação, o imaginário e a criatividade infantil, é outro bom exemplo dessa transformação das práticas docentes na perspectiva de uma educação midiática.

Evidenciou-se que uma educação com, para e através de mídias pode em muito contribuir para que as crianças vivenciem/exercitem sua cidadania, à medida que possibilite: a participação efetiva no seu processo educativo e social, garantindo a expressão e a valorização das culturas infantis; a ampliação do olhar dos pequenos para além daquilo que veem na tela da televisão, a exemplo da atividade experienciada quando da ida ao zoológico de Americana-SP; uma prática pedagógica que seja rica em comunicação escolar, em seus múltiplos fluxos comunicacionais.

Também se legitimou que práticas pedagógicas com qualquer tipo de mídia podem tornar-se cansativas e rotineiras quando mal planejadas, mal conduzidas/mediadas, sem uma intenção pedagógica clara explicitada. A ressignificação de duas situações encontradas na escola no início das nossas atividades de pesquisa comprova essa afirmação:

- ✓ Um dia específico para as atividades com a televisão (toda a sexta-feira), e a ausência de qualquer tipo de planejamento dessa atividade; condição hoje superada: qualquer dia pode ser um bom dia para trabalhar com a tevê, o importante é ter uma intenção pedagógica definida e um bom planejamento.
- ✓ Outro exemplo disso são os filmes da turma da Mônica. No início das nossas atividades de pesquisa-ensino, uma das professoras afirmou que as crianças não gostavam desse desenho animado, porque achavam muito bobinhos. Porém, no desenvolvimento da atividade com o desenho animado do *Chico Bento Aqui na roça é diferente*, o entusiasmo das crianças em assistir a animação comprovou justamente o contrário do que fomos informados, as crianças se mostraram interessadas e motivadas a ver e falar sobre o referido desenho.

O predomínio de uma cultura de registro burocrático, caracterizada por um planejamento por vezes burocrático, um tanto superficial e pouco elaborado das atividades pedagógicas, também se evidenciou logo nos nossos primeiros encontros. Condição ressignificada ao longo das atividades de formação continuada, nas quais centramos nossos esforços em caminhar em direção a uma cultura de efetivo planejamento prévio, formativo e avaliativo.

O melhoramento das práticas de comunicação escolar aproximou sobremaneira a professora de seus alunos, visto que, ao assegurar a participação ativa das crianças, a expressão de suas vozes, que passaram a ser ouvidas e respeitadas, acabou fazendo com que as conhecesse melhor. Isso favoreceu condições mais razoáveis para ela contribuísse para o desenvolvimento dessas. Exemplo disso, foi o relato da criança que, tendo o dedo cortado propositalmente pela própria tia, conseguiu identificar essa ação como um ato de violência, a partir da dinamização dessa outra prática de comunicação escolar bidirecional, assumida e desempenhada com empenho pela professora.

Esse estreitamento da comunicação entre professor e aluno também implicou positivamente relação entre a escola e a comunidade que, dia após dia, era mais perceptível pelos olhos da docente. A professora passou a conhecer melhor o cotidiano das crianças, consequentemente, também o da comunidade. Além disso, os pais passaram a se interessar mais pelas atividades escolares dos seus filhos, já que agora, com o auxílio das tecnologias midiáticas, tinham a oportunidade de ver (nas reunião de pais) as crianças no seu cotidiano escolar. A mídia era mais um elemento para a interação com os pais das crianças, e também uma maneira de acompanharem o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Ao incentivar e oferecer espaço para uma maior participação das crianças no seu processo educativo, pela dinamização da comunicação escolar, nas reuniões de pais e mestre, os responsáveis pelas crianças passaram a não apenas apreciar as produções prontas dessas (impressas, gráficas). Com o auxílio da prática de registro fotográfico e videográfico, agora tinham a oportunidade de ver seus filhos produzindo. Isso, além de fazer com que se sentissem orgulhosos, contribuía para a valorização tanto da escola, e o mais importante ainda, como do trabalho da professora.

Esse aspecto representava um caminha para a resolução de um antigo problema que afligia a professora, os pais por vezes se queixavam da “falta de conteúdo” no caderno das crianças, especificamente lições de alfabetização. Reivindicavam que a professora fosse mais conteudista, que desse mais lição de casa, mesmo quando sabemos que esses não dispunham de tempo para auxiliá-las na feitura das atividades. Além disso, entendiam

que as atividades lúdicas desenvolvidas pela docente, com as crianças, eram pouco relevantes para a educação de seus filhos. A ressignificação da comunicação escolar com o auxílio dos recursos midiáticos contribuía decisivamente para a superação desse entrave.

Temos consciência de que o ideal seria que grande parte dos saberes que foram construídos neste exercício de pesquisa fossem elaborados já no processo de formação inicial de professores, o que legaria que esses estivessem mais bem preparados para educar as novas demandas que emergem da sociedade midiática.

Por ora, nos consideramos satisfeitos por, mesmo nos limites de tempo e espaço desta ação de pesquisa-ensino, circunscrita nessa tese de doutoramento, termos podido colaborar para o encaminhamento da professora-pesquisadora rumo a um ensino com, para e através de mídias mais lúcido e consciente de suas possibilidades formadoras.

Contenta-nos também constatar que é na mescla dos saberes que os professores trazem consigo, de suas experiências profissionais, de sua formação inicial, com saberes acadêmicos, e com saberes das infâncias por eles manifestados, que se organizam condutas docentes condizentes com uma Pedagogia da Comunicação para um ensino com, para e através de mídias.

Mais satisfação experienciamos ainda quando, ao retomarmos as cinco perguntas que orientam nosso percurso de pesquisa, entendemos que, em alguma medida, apontamos indicadores de recursos (teóricos e metodológicos) essenciais para serem trabalhados na formação de professores, quer continuada, quer inicial; saberes viabilizadores de práticas educativas mais adequadas às novas demandas emergentes e compromissadas com a cidadania das crianças da Educação Infantil.

Temos a consciência de que o ideal seria que não somente a unidade escolar fizesse sua parte, que essa educação com, para e através de mídias também fosse verdadeiramente uma preocupação dos meios de comunicação, especialmente da tevê, porém, enquanto isso ainda limita-se a experiências bem pontuais, a exemplo das tevês educativas, é que este trabalho acaba assumindo uma maior relevância, mesmo quando vivenciamos os avanços tecnológicos dessa primeira década do século XXI. Nossa expectativa e esperança são de que uma consciência e uma prática mais responsável com a educação das crianças, por parte das mídias, certamente torna-se muito mais concreta a partir do momento que conseguirmos formar cidadãos mais conscientes e, sobretudo, mais *participativos*.

A experiência deste trabalho de pesquisa nos permite preconizar que, a construção de uma mídia mais cidadã e compromissada também com a educação das crianças carece antes de tudo da formação de uma sociedade mais participativa que, dotada de saberes

viabilizadores do exercício da cidadania, assuma outro papel em sua condição de audiência: de meros consumidores, para uma postura mais atenta, crítica, vigilante, e também, por que não?, produtora de conteúdos para mídia. E isso implica consciência crítica e participação social.

Assim, ao buscarmos o conceito de infância e o que pensam professores e candidatos à profissão, a respeito de influências das mídias, sobretudo a televisão, na aprendizagem das crianças; ao disponibilizarmos conhecimentos teóricos e metodológicos, cientificamente fundamentados, viabilizadores de uma educação escolar com, para e através de mídias já na Educação Infantil, embasados nos estudos sócio-antropológicos sobre a sociedade tecnológica atual, seus mecanismos de inclusão/exclusão social, sua segmentação, sobre a complexidade e a mundialização das culturas, localmente referenciadas, somados aos estudos biopsicológicos e aos da Pedagogia da Comunicação; ao proporcionarmos o exercício da prática docente, articulando esses conhecimentos em sala de aula, propiciando às crianças vivências participativas de cidadania, já na escola de Educação Infantil, conforme já definidos em documentos oficiais como o ECA e a LDBEN (9394/96); ao utilizarmos, na formação continuada de professores, a metodologia da pesquisa-ensino, uma metodologia investigativa da prática docente, propiciadora da "comunicação" na formação de professores, acreditamos ter encontrado respostas alentadoras para o que procurávamos.

Reforça-se e confirma-se nossa conjetura, assumida neste trabalho como tese, de que com professores capazes de compreender as múltiplas representações da realidade, editadas pelas mídias; estabelecer uma intenção pedagógica clara em sua prática pedagógica com, para e através desses meios; de planejar e oferecer atividades educativas com a participação ativa dos alunos; aptos a desenvolver uma prática docente que ressignifique a comunicação escolar restrita, uniltareal comumente praticada em sala de aula; pode-se em muito contribuir para a formação, já na Educação Infantil, de sujeitos mais participativos, críticos e com um olhar mais sensível e vivencial da sociedade tecnológico-midiática ora vivenciada.

Descortinam-se assim novos horizontes para outras pesquisas sobre formação e prática pedagógica de professores e uma educação com, para e através de mídias na Educação Infantil. De nossa parte, ficam esses novos horizontes que, conforme nos ensina Eduardo Galeano, servem para caminharmos.

Afinal, *"[...] que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas."* (Mário Quintana).

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Televisão, consciência e indústria cultural. In: CONH, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1975. p. 347-354.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Rosa de. Assistir desenho animado na TV. **Revista Nova Escola**, Educação Infantil. Edição especial, n. 15, agosto de 2007.

BACCEGA. Maria Ap. Educação e Tecnologia: diminuindo as distâncias**.** In: KUPSTAS, M. (Org.). **Comunicação em Debate**. São Paulo, Moderna, 1998. p. 146-157.

BARRA, Sandra M.; SARMENTO, M. J. **Os Saberes das Crianças e as Interacções na REDE**. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1776/1539>. Acesso: 18 de fev. de 2008.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. São Paulo: Edições 70, 2000.

BAUTISTA-ANGELES, Feny de Los. A mídia e nossas crianças: a promessa de participação. In: FEILITZEN, Cecília; CARLSSON, Ulla. (Org.). **A criança e a mídia / imagem, educação, participação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 307-317.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007.

_____. **O que é sociologia da infância.** Campinas, SP: Autores associados, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORDENAVE, J. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação,** v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

BUCCI, Eugênio. A publicidade é boa escola de política**. Revista Nova Escola**, p. 14, mai. 2002.

_____; KEHL, Maria Rita. **Videologias.** São Paulo: Boitempo, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CAPARELLI, Sérgio. Infância digital e cibercultura. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). **Crítica das práticas midiáticas, da sociedade de massa às ciberculturas.** São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 130-146.

_____. TV e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação.** Campinas: Papirus, 1998. p. 151-160.

_____. Televisão, programas infantis e a criança. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 61-80.

CERISARA, A. B. **Em debate a formação de professoras de educação infantil.** In: ENCONTRO NACIONAL DE UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2, 2002, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2002, 32-47.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Conformismo e Resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CITELLI, Adilson. Meios de comunicação e Educação. Desafios para a formação de docentes**. UniRevista**, v. 1, n. 3, p. 01-13, jul. 2006.

_____. Comunicação e educação: perspectivas. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de et al (Org.). **Pensamento comunicacional brasileiro**. São Paulo: Intercom, 2005, p 77-93.

_____. Comunicação e educação: aproximações. In: BACEGGA, Maria Ap. (Org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 101-112.

_____. **Comunicação e educação:** a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000a.

_____. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000b.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005 (Coleção Primeiros Passos 57).

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**. n. 17, 2002, p. 113-134.

_____. **The sociology of childhood.** California: Pine Forge, 1997.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 205-221.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Novos paradigmas de atuação e formação docente. In: PORTO, Tânia Maria Esperon. **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM editora, 2003. p. 55-77.

DEBERT, Guita G. Pressupostos da reflexão antropológica a respeito da velhice. In: **Antropologia e velhice**. Coleção Textos Didáticos, 2. ed. IFCH/Unicamp, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância, Pesquisas com Crianças. **Revista Educação e Sociedade: Dossiê Sociologia da Infância, Pesquisas com Crianças**, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005. p. 361-378.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança de rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUBAR, Claude. **A Socialização**. A Construção das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FEILITZEN, Cecília; CARLSSON, Ulla. (Orgs.). **A criança e a mídia / imagem, educação, participação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÉRRES, Juan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A construção de um discurso a respeito da infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação.** Campinas: Papirus, 1998. p. 107-116.

_____. **Televisão & educação, fruir e pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, mai./ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 82-100.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). **História da vida privada*:*** da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v. 3).

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (Org.). Infância: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 39-47.

GIRARDELLO, Gilka. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. In: INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande-MS. Anais. Campo Grande, 2001, p. 1-10.

GIRARDELLO, G. Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1998.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 195-108.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. La audiencia frente a la pantalla: una explotación del proceso de recepción televisiva. **Diálogos de la comunicación**. n. 30, Cali, Felafacs, p. 55-63, jun., 1990.

_____. Professor e meios de comunicação: dasafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 10, p. 57-68, set. /dez., 1997.

_____. **Televisión, audiencias y educación.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

_____. **Entre pantallas, nuevos roles comunicativos de las audiencias**. In: INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 32, 2009, Universidade Positivo, Curitiba-PR. Anais... Curitiba-PR, 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación y comunicación en el proyecto principal**. Santiago: UNESCO, 1984.

GONET, Jacques. **Educação e mídias.** São Paulo: Loyola, 2004.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da História da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-118.

IANNI, Otávio. O príncipe eletrônico. **Perspectivas,** Revista de Ciências Sociais, v. 22, São Paulo: UNESP, p. 11-29, 1999.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Revista Educação e Sociedade.** Dossiê Sociologia da infância: pesquisas com crianças, v. 26, n. 91, p. 379-389, mai./ago., 2005.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68 a 75, jan./abr., 1999.

_____. **Una pedagogía de la comunicación.** Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KEHL, Maria Rita. Infâncias roubadas. **Revista ao Mestre com Carinho**. Disponível em <http://www.aomestrecomcarinho.com.br>. Acesso: 27 de jul., 2004.

_____. Imaginar e pensar. In: NOVAES, Adauto. (Org.) **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das letras, 1991. p. 60-72.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação**.** São Paulo: Ática, 2005.

_____. (Org.). **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro.** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil. 2002.

_____. **Por entre as pedras**: armas e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1994.

KISHIMOTO, Tisuko Morkida. **A formação dos profissionais docentes e não docentes da educação infantil.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6, Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI, 2001, Águas de Lindóia. Anais. 2001. Águas de Lindóia: UNESP, 2001. p. 99-109.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68. (NÃO TEM ORGANIZADOR?)

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido, 3).

_____. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUPSTAS, Márcia (Org.). **Comunicação em debate**. São Paulo: Moderna, 1998.

LAZAR, Judith. Mídia e aprendizagem. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 153-174.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado doe Rio de Janeiro, 1993.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

McLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação da antiguidade aos nossos dias***.* São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARROU, Henri Irénée. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1975.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às mediações** – Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. Novos regimes de visibilidade e descentralizações culturais. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. **La educación desde la comunicación.** EDUTEKA – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. Colombia: Editorial Norma, 2002.

_____. Medios y culturas en el espacio latinoamericano. Pensar ibero. **América Revista de Cultura**, n. 5, abr., 2004.

_____. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo:** travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2005.

Meios de comunicação e linguagem. Ofício de Professor, aprender mais para ensinar melhor. Programa de aprendizagem para professores dos anos iniciais da educação básica. Livro 4. Fundação Victor Civita, 2002.

MICARELLO, Hilda Ap. Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação São Paulo: Ática, 2005. p. 132-139.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social:** o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 125-135.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Rancast, 1993.

MINAYO, Maria Cecília. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995a . p.15-33.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995b. p. 11-30.

_____. Relação escola sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998a. p. 19-40.

_____. **A profissão docente em tempos de mudança**. Disponível em: <https:// www.cpp.inf.br/bd>. Acesso: 22 de ago. de 1998b.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. **Infância e Historicidade***.* 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Maria A. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje** - caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. Campinas,SP: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.** São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Pica-pau**: herói ou vilão? A representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Loyola, 1985.

PENTEADO, Heloisa Dupas*.* Pesquisa-ensino: comunicação, significação e mídias. In: _____; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. **Comunicação escolar, uma metodologia de ensino***.* São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. **Televisão e escola, conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. De cabeça aberta para a educação. (Entrevista*).* **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 62-74, n. 26, jan./abr., 2003. p. 62 a 74.

_____. **Pedagogia da comunicação, teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, Maria Helena Rocha. **Estudos de história da cultura grega.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PILLAR, Maria Alice Dutra. **Criança e televisão: leituras de imagens.** Porto Alegre: mediação, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____, **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **GT 3 – Educação infantil**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação, 2007, Águas de Lindóia. Anais. Águas de Lindóia: UNESP, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

PONTES, Aldo; PONTES, Altem N. (Org.). **Pesquisa e prática docente sobre educação e comunicação**. Belém, PA: Eduepa, 2009.

_____. **Educação e comunicação:** diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Corifeu, 2008.

_____. A constituição da infância na sociedade midiática: notas para a compreensão de outro universo infantil. **Revista Estudos da Comunicação**, v. 8, n. 17, p. 213-218, set./dez. 2007.

_____. (Org.). **Infância, cultura e mídia.** São Paulo: Zouk, 2005.

_____. A constituição da infância na sociedade midiática: notas para compreensão de outro universo infantil**. Revista Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 8, n. 17, p. 213-218, set./dez. 2007.

_____. As novas mídias e a nova dinâmica comunicacional: implicações na formação dos professores. In: **Educação e formação de professores:** reflexões tendências atuais. São Paulo: Zouk, 2004. p. 23-34.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **A televisão na escola...** Afinal que pedagogia é esta? Araraquara-Sp: JMeditora, 2000.

_____. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JMeditora, 2003.

_____. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloisa Dupas. (Org.). **Pedagogia da comunicação, teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 1998. p. 23-49.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 19-48.

QUINTEIRO, Jucirema. A participação da criança como tema transversal do currículo: um desafio nas séries iniciais. **Revista Espaço Acadêmico**, ano V, n. 52, set., 2005. p. 01-10.

REZENDE, A. L. **A Tevê e a criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. Escola, meios de comunicação e a relação professor-aluno. (entrevista). **Revista Comunicação e Educação**, ECA-USP, ano V, p. 73-88, set./dez. 1998a.

_____. Produções para crianças no cotidiano da TV, e o cotidiano das práticas socioculturais de recepção: um diálogo em novos tempos. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo: Papirus, 1998b. p. 125-133.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psicologia**, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago. 2006.

ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, Maringá, jul./set. 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Tendências investigativas na formação de professores**. Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, n. 27, v. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). et al. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

_____. **Comprender y transformar la enseñanza**. 4. ed. Madri: Ediciones Morata, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p.15-24, Jan/Jun. 2006.

_____. As culturas infantis nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 09-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**: Dossiê Sociologia da Infância, Pesquisas com Crianças, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____; TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernandes. Globalização, educação e (re) institucionalização da infância contemporânea. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: A questão social no novo milênio, 8, 2004, Coimbra, Portugal, Anais... Portugal, 2004.

_____; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, S. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

SÁNCHEZ, Francisco Martínez. Os meios de comunicação e a sociedade. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação** / SED. Brasília: Ministério da educação, SEED, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas**.** In: DOMINGUES, D. (Org.). **A arte no século XXI:** a humanização das tecnologias**.** São Paulo: FAPESP, 1997. p.33-44.

_____. **Cultura das Mídias.** São Paulo: Experimento, 1992.

SAYÃO, Rosely. Há pouco tempo para ser criança**. Folha de São Paulo**. São Paulo, 18 nov. 2004. Suplemento Folha Equilíbrio, p. 08.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. **Imaginação e jogos na Era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo a luz e a visão. In: FEILITZEN, Cecília; CARLSSON, Ulla. (Orgs.). **A criança e a mídia / imagem, educação, participação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 263-277.

_____. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?.** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

_____. **Comunicação e criatividade na escola**. São Paulo: Paulinas, 1999.

_____. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**. Brasília/DF, Ano 1, n. 2, jan./mar. 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no sistema de ensino. **Comunicação e Educação**: São Paulo, Moderna, ano III, n. 8, jan./abr., 1997. p. 23-26.

SOUSA, Daniela. **Representações a respeito da mídia na Educação infantil**. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Solange J.; CAMPOS, Cristiana C. G. de. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 1, p. 12 - 21, 2003.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Superligados na TV. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 out. 2004. Caderno Folha Ilustrada, p. E1.

VASCONCELLOS, Celso dos S**. Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7. ed. São Paulo: Cadernos Libertad, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 69-70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

Campinas, 28 de abril de 2008.

Autorização e ciência da Direção da escola para a realização da pesquisa.

Prezada Senhora Diretora

Sou Aldo Nascimento Pontes, aluno regularmente matriculado no curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da USP, estou realizando uma pesquisa a respeito **A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para a formação e a prática docente.** Trata-se de uma pesquisa-intervenção que ocorrerá durante o 1º e o 2º semestres deste ano (2008), para tanto gostaria de contar com sua colaboração autorizando e participando dos trabalhos dessa investigação que pretendo realizar nesta escola. A pesquisa estará dividida em dois momentos: no primeiro, centrarei esforços no sentido de construirmos um olhar mais crítico/sensível a respeito a infância contemporânea e o consumo de tevê na infância hoje; no segundo, nosso intuito é o desenvolvimento de saberes teórico-metodológicos que possibilitem ao professor participante o desenvolvimento de uma educação com e para mídias na escola de Educação Infantil. Vale ressaltar que as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para o presente estudo, além disso, a identidade do informante só será desvelada com autorização desses.

Grato.
Aldo Nascimento Pontes – RA 5593471

( ) autorizo ( ) não autorizo

Assinatura por extenso: _____

Data: _____

ANEXO 2

Campinas, 28 de abril de 2008.

Autorização e ciência do Professor para a realização da pesquisa.

Prezada Professora

Sou Aldo Nascimento Pontes, aluno regularmente matriculado no curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da USP, estou realizando uma pesquisa a respeito **A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para a formação e a prática docente.** Trata-se de uma pesquisa-intervenção que ocorrerá durante o 1º e o 2º semestres deste ano (2008), para tanto gostaria de contar com sua colaboração participando dos trabalhos dessa investigação que pretendo realizar nesta escola. A pesquisa estará dividida em dois momentos: no primeiro, centrarei esforços no sentido de construirmos um olhar mais crítico/sensível a respeito a infância contemporânea e o consumo de TV na infância hoje; no segundo, nosso intuito é o desenvolvimento de saberes teórico-metodológicos que possibilitem ao professor participante o desenvolvimento de uma educação com e para mídias na escola de Educação Infantil. Vale ressaltar que as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para o presente estudo, além disso, a identidade do informante só será desvelada com autorização desses.

Grato.
Aldo Nascimento Pontes – RA 5593471

( ) autorizo ( ) não autorizo

Assinatura por extenso: _____

Data: _____

ANEXO 3

Questionário

Foco: Registro das concepções dos professores a respeito as influências da TV na aprendizagem das crianças.

Prezado Professor

Sou Aldo Pontes, aluno regularmente matriculado no curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da USP, estou realizando uma pesquisa a respeito *o imaginário dos professores a respeito das influências da televisão na aprendizagem das crianças e que saberes seriam necessários para uma educação com e para mídia na Educação Infantil*, para tanto gostaria de contar com sua colaboração respondendo este questionário. Vale ressaltar que as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para o presente estudo, além disso, a identidade e as informações fornecidas pelos sujeitos serão mantidas sob total sigilo.

Grato.
Aldo Pontes

Nome?
(opcional):_____

1 – Sexo?
( ) Feminino
( ) Masculino

1 – Idade?
( ) 15 a 20 anos
( ) 21 a 25 anos
( ) 26 a 30 anos
( ) 31 a 35 anos
( ) 36 a 40 anos
( ) + de 40 anos

3 – Formação educacional?
( ) Curso normal (magistério)

( ) Superior incompleto. Qual? _____
( ) Superior completo. Qual?_____
( ) Pós-graduação: ( ) especialização – Curso: _____
( ) mestrado – Curso: _____
( ) doutorado – Curso: _____

4 – Tempo de atuação no magistério?
( ) 1 a 3 anos
( ) 4 a 6 anos
( ) 7 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

5 – Tempo de atuação no magistério da Educação Infantil?
( ) 1 a 3 anos
( ) 4 a 6 anos
( ) 7 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

6 – Renda familiar?
( ) 1 a 2 salários mínimos
( ) 3 a 4 salário mínimos
( ) 5 a 7 salário mínimos
( ) 8 a 10 salário mínimos
( ) mais de 10 salário mínimos

7 – Como você entende a infância?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8 – Em sua opinião, como é a infância hoje?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9 – Na infância de hoje em dia, o que você acredita que é imprescindível que as crianças aprendam na escola? Que saberes a escola deve necessariamente disponibilizar aos seus alunos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

10 – Em relação às mídias abaixo, quais delas <u>tem acesso em sua casa</u>:
( ) TV
( ) jornais

( ) revistas
( ) livros
( ) rádio

11 – Com que frequência você assiste TV durante a semana?
( ) de 1 a 2 dias
( ) de 2 a 4 dias
( ) de 4 a 5 dias
( ) todos os dias

12 – quantas horas você assiste TV por semana?
( ) de 1 a 3 horas
( ) de 3 a 5 horas
( ) de 5 a 8 horas
( ) de 8 a 10 horas
( ) + de 10 horas

13 – Em que período do dia você costuma assistir TV?
( ) manhã
( ) tarde
( ) noite
( ) madrugada

14 – No seu dia-a-dia quais são os meios de comunicação que você busca para se manter informado(a)?
( ) livros. Cite o último: _____
( ).revistas. Qual(ais)? _____
( ) jornais impressos. Qual(ais)? _____
( ) telejornal. Qual(ais)? _____
( ) Internet. Que sites costuma visitar? _____
( ) Outros meios. Quais? _____

15 – Atualmente as mídias (rádio, TV, jornais, revistas, Internet...) estão presentes em todos os espaços da vida cotidiana, você acredita que esses também devem ser utilizados na prática pedagógica?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?
_____
_____
_____

16 – Em sua opinião, os professores são preparados em sua formação inicial para a utilização desses meios na prática pedagógica?
( ) Sim ( ) Não

17 – No seu processo de formação inicial teve alguma disciplina que formasse para isso? ( ) Sim ( ) Não
Hoje sente falta de uma formação nesse sentido?
_____
_____
_____

18 – Na escola que meios são oferecidos para a utilização dos professores na prática pedagógica?
( ) TV

( ) vídeo
( ) retroprojetor
( ) data-show
( ) jornais
( ) revistas
( ) livros
( ) rádio
( ) outros. Quais? _____

19 – Desses meios, quais você mais utiliza na prática pedagógica?
( ) TV
( ) vídeo
( ) retroprojetor
( ) data-show
( ) jornais
( ) revistas
( ) livros
( ) rádio
( ) Internet
( ) outros. Quais? _____

20 – Descreva uma atividade retratando como geralmente faz uso das mídias na sua prática.

_____
_____
_____

21 – A escola aqui oferece/ofereceu algum curso para a o uso desses meios no processo educativo?
( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, quais?

_____
_____

22 – Em sua opinião, as mídias exercem algum tipo de influência considerável na sociedade atual?
( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, cite como:

_____
_____

23 – Das mídias a seguir, elabore uma escala, ordenando de 1 a 6, considerando aquelas que têm mais e as que têm menos influências na sociedade?
( ) TV
( ) jornais
( ) revistas
( ) livros
( ) rádio
( ) Internet

24 – Da programação infantil da TV, o que você conhece?

_____
_____
_____

25 – Em sua opinião, é importante que a escola ensine as crianças a ver televisão?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

_____
_____
_____

26 – Para você, Filmes, peças publicitárias, telejornais, novelas, desenhos animados..., devem ser trabalhados na escola?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

_____
_____
_____

27 – No seu ponto de vista, há algum tipo de influência da TV no cotidiano das crianças hoje?
( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, como isso acontece:

_____
_____
_____

28 – E na aprendizagem das crianças, percebe algum tipo de influência da TV?
( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, de que ordem?

_____
_____
_____

29 – A TV ensina alguma coisa para as crianças?
( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, o quê?

_____
_____
_____

30 – Como você percebe a atitude do juiz retratada na notícia a seguir?

Juiz proíbe *Madagascar* para menores por incentivo a drogas
(21/08/2005 - 09h00)

O juiz Alexandre Morais da Rosa, da Vara da Infância e da Juventude da comarca de Joinville, em Santa Catarina, vetou o ingresso de crianças e adolescentes às salas de cinema que exibam a animação **Madagascar** no município.

A decisão atende ao pedido do advogado George Alexandre Rohrbacher, que entrou com representação contra a distribuidora UIP. Segundo ele, o filme apresenta mensagens subliminares de estímulo ao consumo de drogas, especificamente o *ecstasy*.

Na sentença, o juiz reconheceu que há trechos da animação que apresentam mensagens subliminares. "A protagonista, ao chegar a uma festa, lamenta a ausência da 'balinha'. Relembre-se aos mais incautos que 'balinha' é sinônimo de *ecstasy*", afirma Rosa.

Os três shoppings da cidade e as outras salas de exibição estão sujeitos a uma pena de R$ 500 por criança ou adolescente que assistir ao filme. **Madagascar** já foi exibido em 450 salas no Brasil.
Da Redação www.cineclick.com.br

31 – Da programação da TV voltada ao público infantil, liste quais os programas que você acha adequados às crianças e quais você considera pouco adequados:

Adequados	Inadequados

32 – Em sala de aula, que programas você percebe que os seus alunos mais assistem?

33 – Você já enfrentou alguma dificuldade por conta do consumo das crianças de alguns programações, como desenhos animados violentos, por exemplo?
( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, como trabalhou a situação?

34 – Comparando com a programação voltada para as crianças da sua infância, como vê o que é apresentado pela TV às crianças de hoje?

35 – Se pudesse, o que você mudaria na programação infantil consumida pelas crianças de hoje?

36 – Em sua opinião, que nota deveria ser dada à programação da TV aberta como um todo?

37 – E que nota deveria ser dada à programação infantil da TV aberta?

ANEXO 5

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação
Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares
Pesquisador 1: Aldo Pontes – RA 5593471
Pesquisadora participante:

Pesquisa-intervenção

A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para formação e prática docente.

II Etapa da Pesquisa

Ementa: Desenvolvimento de um processo de formação continuada com o intuito de identificar e construir conhecimentos pedagógicos (teórico-metodológicos) que possibilitem uma educação com e para mídias na Educação Infantil.

Programa:

1. Módulo 1: Imagem e representação: do mundo editado à edição do mundo.
2. Módulo 2: Educação, comunicação e tecnologias na escola: por uma pedagogia da comunicação.
3. Módulo 3: TV e vídeo na prática pedagógica: modos de usar.
4. Módulo 4: Comunicação para participação: a voz e a vez da comunidade na tela.
5. Módulo 5: Ver e produzir TV de olhos bem abertos: avaliação de percurso.

Objetivo geral: Oportunizar um processo de formação continuada baseado em conhecimentos pedagógicos (teórico-metodológicos) que possibilitem aos

professores envolvidos na pesquisa a construção de uma educação com e para mídias na Educação Infantil.

Cronograma

Conteúdos	**Datas**	**Horário**
Módulo 1	25/08 – 01/09	11h30min – 12h30min
Módulo 2	08 e 15/09	11h30min – 12h30min
Módulo 3	22 e 29/09	11h30min – 12h30min
Módulo 4	06, 13, 20, e 27/10 – 01, 08, 22 e 29/11	11h30min – 12h30min
Módulo 5	06 e 13/12	11h30min – 12h30min

Materiais do curso: Todo material a ser utilizado no curso será oportunizado pelo pesquisador. Quando necessário, e possível, será feito uso de recursos e equipamentos da própria escola.

Avaliação: Por trata-se de uma pesquisa-ação, optamos por um processo avaliativo progressivo e continuado que respeite o processo educativo desenvolvido e os interesses do grupo envolvido nessa atividade.

Bibliografia: a mesma registrada para fundamentação teórica desta pesquisa.

ANEXO 6

Modelos para elaboração das sequências didáticas trabalhadas em classe.

Sequência didática

Explorando os sólidos

Objetivos
- Compreender propriedades básicas dos sólidos geométricos.
- Conhecer o nome de alguns sólidos.

Conteúdo
- Sólidos geométricos.

Anos Pré-escola.

Tempo estimado Cinco aulas.

Material necessário
Caixas de papelão e objetos de tamanhos e formas variados (retangulares, cilíndricos, em forma de prisma etc.).

Desenvolvimento

1ª etapa
Realize uma atividade de levantamento de informações sobre os sólidos apresentando as caixas e os objetos que você levou para a classe e fazendo perguntas: quantos lados tem cada uma? Alguma delas tem lados iguais? Quais são mais parecidas entre si? Por quê? Quais são as mais adequadas para empilhar? Como se chamam?

2ª etapa
Divida a classe em grupos de quatro crianças. Entregue a cada um caixas e objetos e lance o desafio: construir a torre mais alta possível com o material disponível. Explique que, para a torre não cair, eles devem debater entre si e levar em conta a forma com que os objetos têm de ser usados. Durante a tarefa, você pode propor algumas questões: como posicionar um cilindro para fazer que a pilha continue a subir? Uma embalagem de CD fica mais alta de pé ou deitada? Qual o melhor jeito para manter o equilíbrio? Verifique o critério usado pelas crianças para classificar as figuras e usá-las na construção.

3ª etapa
Para refletir sobre a etapa anterior, proponha que a turma examine as duas construções. Na torre campeã, que tipos de caixa foram usados? Por que ela ficou mais alta? Como conseguiu sustentar o equilíbrio? Se uma das torres tiver caído, leve a classe a entender o porquê. Quais caixas foram usados na base? Eles estavam apoiados nos lados mais largos ou mais finos? Em que medida isso fez diferença?

4ª etapa
Reúna novamente os objetos e as caixas e organize um novo jogo: agora, um dos grupos terá de pegar, no menor tempo possível, o sólido descrito pelo outro grupo. A dificuldade consiste em não poder apontar o objeto. Se a criança sentir dificuldade, intervenha, perguntando, por exemplo, quantos lados tem o objeto, se são iguais etc.

5ª etapa
Registre num cartaz as perguntas mais importantes que a turma formulou para diferenciar um sólido do outro. Com base nessas diferenças, apresente os nomes de alguns sólidos (cubo, paralelepípedo, cilindro, esfera, pirâmide e prisma são os principais) e proponha às crianças jogar de novo – dessa vez, relembrando as perguntas e os novos nomes aprendidos. No fim, promova uma reflexão coletiva: ficou mais fácil jogar com as novas dicas?

Avaliação
Avalie a evolução de cada criança em termos da caracterização dos diferentes sólidos e do vocabulário específico (verifique, por exemplo, se indicativos genéricos do tipo "aquele ali" e "a figura pontuda" foram substituídos por outros mais próximos da linguagem geométrica). Se a turma apresentar dificuldades, retome as atividades com algumas variações, trabalhando com duplas, em vez de grupos, e propondo desafios diferentes, como localizar a pirâmide, em vez do cubo, no meio dos sólidos.

Consultoria **PRISCILA MONTEIRO**, coordenadora da formação em Matemática da prefeitura de São Caetano do Sul, SP, e formadora do projeto Matemática É D+.

QUER SABER MAIS?

Contato
Priscila Monteiro, pri.mon@terra.com.br

Bibliografia
Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, Mabel Panizza e colaboradores, 188 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 47 reais

Internet
Em **www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/inicial.php**, documento *Diseño Curricular para la Educación Inicial – Niños de 4 y 5 Años*, da Secretaria de Educação de Buenos Aires (em espanhol)

Em março, ... sobre Educação no novo site de ESCOLA.

ANEXO 7

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação
Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares
Pesquisador Professor: Aldo Pontes – RA 5593471
Professora Pesquisadora: Fernanda Maria Juliette Silva
Pesquisa-intervenção: A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para formação e prática docente.

II Etapa da Pesquisa
Ementa: Desenvolvimento de um processo de formação continuada com o intuito de construir conhecimentos pedagógicos (teórico-metodológicos) que possibilitem uma educação com e para mídias na Educação Infantil.

ATIVIDADE COM VÍDEO 1: Animação Maria flor.

SEQUENCIA DIDATICA 1
Objetivos
Conduzir as crianças a conhecerem as diferentes linguagens através da mídia, inclusive a não verbal levando-as vivenciar mais o mundo imaginário da fantasia; Despertá-las para a importância da atenção respeitando as faixas etárias de cada um e as individualidades através das atividades a serem propostas após a apresentação do filme. Desenvolver a função simbólica por meio das brincadeiras, desenhos, faz de conta, teatro, imaginação.
Conteúdo
A narrativa em um filme de animação. Sinopse: Maria flor é uma produção da Buba filmes (2007), da diretora Camila Carrossine. Uma pequena história azul e laranja que conta a história de uma menina que ao sair de casa em um dia de chuva acaba se apaixonando por um rapaz que passa pelo ponto de ônibus, deixando sua vida mais cheia de cor.
Anos
Este é um agrupamento III com crianças de (3, 4, 5 e 6 anos).

Tempo estimado
3 a 4 semanas
Material necessário
TV e DVD, papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, caixa de fantasias, alguns brinquedos, cadeiras, sombrinha.
Desenvolvimento
1ª etapa Ler a História Ninguém é igual a Ninguém. Fazer conversas na roda a respeito de pessoas surdas e mudas, como elas se comunicam. Brincar de imitar os gestos e de descobrir os gestos que o amigo fez. Conversar com as crianças que o filme da Maria Flor é um filme diferente do que estamos acostumados a assistir na TV, pois, Maria Flor não fala no filme. Ensinar a prestar atenção para entender a historia para entender a sequenciação. Passar a história mais de uma vez para elas poderem entende o enredo. **2ª etapa** No outro dia, retomar com eles o que haviam visto no filme, pedir que nos contassem a história a partir de algumas questões levantadas como: Aonde será que a Maria Flor estava indo? O que ela iria fazer no lugar onde estava indo? Será que ela ia se encontrar com alguém? O que ela estava esperando no ponto? Seria um ônibus? Um trem? Um avião? Um táxi? Quem era o moço que passou? Será que a Maria Flor gostaria de conhecer nossa escola? Será que ela viria passear aqui no bairro? Onde você levaria a Maria Flor para passear se ela viesse aqui no bairro? Após explorar a narrativa com as crianças pedir que façam um desenho sobre o tema “Para onde Maria Flor estava indo?". **3ª etapa** Fazer um teatro do filme com as crianças, observando as influências das culturas infantis na história que viram no filme. Usar a caixa de fantasias e deixar cada um decidir o que vai ser. Filmar o teatro e junto com os desenhos fazer uma exposição com e para as crianças dos

seus trabalhos.
Avaliação
A experiência com o filme Maria flor foi muito válida e com certeza para as crianças também. Vemos que a criança realmente é um ser social capaz de interagir no seu meio cultural e social no qual está inserida. Basta dar a elas subsídios que propiciem essas possibilidades interativas ampliando assim seu universo.
Bibliografia
História Ninguém é igual a Ninguém. Filme Maria flor

ANEXO 8

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação
Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares
Pesquisador Professor: Aldo Pontes – RA 5593471
Professora Pesquisadora: F. M. J. S.
Pesquisa-intervenção: A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para formação e prática docente.

II Etapa da Pesquisa
Ementa: Desenvolvimento de um processo de formação continuada com o intuito de construir conhecimentos pedagógicos (teórico-metodológicos) que possibilitem uma educação com e para mídias na Educação Infantil.

ATIVIDADE COM VÍDEO 2: Desenho animado *A moda amarela*.

SEQUENCIA DIDATICA 3
Objetivos
Levar as crianças reconhecerem e a respeitarem as diferenças e individualidades de cada um.
Conteúdo
Respeito Diferenças Tolerância Amizade
Anos
AGIII (4,5,6) anos
Tempo estimado
1 semana
Material necessário
Livros de histórias, DVD,TV,Lápis de cor canetinhas, papel sulfite,espelhos (grande e

pequeno),caixa surpresa, gibi Tina e Pedro.

Desenvolvimento

1ª etapa

Conversar na roda a respeito as diferenças de cada um comparando(cor, cabelos ,olhos, altura,nomes,gênero) Após essas comparações, sugerir a brincadeira de máquina de lavar,onde as crianças em duplas se massageiam. Aproveitar essa brincadeira para mostrar que devemos respeitar o outro e que nossas mãozinhas foram feitas para acariciarmos nossos amiguinhos e não para batermos.

2ª etapa

Na roda contar a história Pedro e Tina que eram dois amiguinhos só que o Pedro fazia tudo ao contrário :andava de costas para o vento ,escrevia ao contrário,dava piruetas esquisitas já a Tina fazia tudo certinho então passou a ensinar o Pedro que também ensinou a Tina a fazer coisas esquisitas eles se tornaram amigos inseparáveis. Neste dia, pedir para as crianças desenharem um amigo inseparável.

3ª etapa

Depois dessas conversas e brincadeiras focando as diferenças, passar o filme “A moda amarela”.

Este filme conta a história de um formigueiro onde as formiguinhas eram de cores diversas e a Faniquita era uma formiguinha amarela.Num certo dia a rainha foi passear no formigueiro e encontrou a Faniquita e disse que a sua cor preferida era a cor amarela.As outras formiguinhas ficaram muito tristes e resolveram preparar uma tinta amarela e se pintaram de amarelo para ficarem igual a Faniquita. Só que foi a maior confusão ninguém mais sabia quem era quem, na escola o professor Pildas ficou maluco Houve muita confusão no formigueiro a Faniquita ficou muito triste porque todas suas amigas ficaram igual a ela.

Aí então as formiguinhas quiseram voltar a ser como eram chegaram a conclusão de que somos únicos, não dá para sermos iguais . O mundo seria sem graça se fossemos todos iguais.

Pedir para as crianças desenharem seu melhor amigo e pintarem ele da cor que elas mais gostavam.

4ª etapa

Num outro dia, levar uma caixa surpresa onde dentro havia um tesouro secreto e na roda as crianças olharem o que tem dentro da caixa mas não deixar que elas falarem o que veem.Depois que todos olharem o tesouro secreto, perguntar o que é. Então dizer a elas que o tesouro é cada um de nós e que somos especiais e únicos, somos diferentes um dos outros e cada um de nós somos muito importantes.Neste dia, depois de se olharem no espelho pequeno, levar um espelho maior para verem seu corpo inteiro e pedir para cada um fazer seu autorretrato.
Avaliação
A avaliação foi feita com base em minhas observações se elas assimilaram as ideias trabalhadas. Acredito que com estas atividades consegui atingir meu objetivo com minha turminha que era mostrar a elas que somos especiais, temos nossas diferenças e individualidades e devem ser respeitadas. Acredito que eles assimilaram e percebo que desde então eles passaram a ser mais companheiros um dos outros.
Bibliografia
Filme A moda amarela, coleção Smilinguido. Gibi Pedro e Tina, de Maurício de Souza.

ANEXO 9

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação
Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares
Pesquisador Professor: Aldo Pontes – RA 5593471
Professora Pesquisadora: F. M. J. S.
Pesquisa-intervenção: A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para formação e prática docente.

II Etapa da Pesquisa
Ementa: Desenvolvimento de um processo de formação continuada com o intuito de construir conhecimentos pedagógicos (teórico-metodológicos) que possibilitem uma educação com e para mídias na Educação Infantil.

ATIVIDADE COM VÍDEO 3: Filme Chico Bento "Na roça é diferente".

SEQUENCIA DIDATICA 3
Objetivos
Como estamos trabalhando o Projeto Animais, vamos assistir ao filme, selecionar os animais que aparecem nele para que as crianças venham conhecer suas principais características, apontando para suas diversidades (locais onde vivem, sua alimentação, domésticos ou selvagens, aves, mamíferos, aquáticos, sua alimentação hábitos e outras peculiaridades relatos a cada espécie). Comparar os diversos tipos de animais através das pesquisas em livros, revistas, Internet, TV...
Conteúdo
Os diferentes animais e suas principais características.
Anos
Agrupamento III (3 a 6 anos)
Tempo estimado
Um mês.

Material necessário
Livros de histórias, sucatas, papeis diversos, internet, computador, TV , DVD, canetinhas hidrocor,maquina fotográfica, livro de literatura infantil, figuras de animais.
Desenvolvimento
1ª Etapa Conversar na roda a respeito os animais que vimos no passeio ao zoo de Americana. Fazer um desenho do animal que mais gostam. Fazer brincadeiras de imitar os animais, batata quente, quem queimar tem que falar o nome de um animal, não pode repetir o nome do animal. **2ª Etapa** Passar o filme *Na Roça é diferente*. Conversar com as crianças sobre a história que viram, principalmente como é a vida no campo e na cidade. Após assistirem ao filme, selecionar os animais que aparecem no filme e confeccionar a roleta dos animais que tem no filme, cada criança também confeccionar a sua. Em seguida, brincar com elas de palavra mágica, onde a palavra mágica era o nome de um dos animais da roleta. O ganhador do jogo será aquele que conseguisse descobrir o nome do animal. **3ª Etapa** Pesquisar e estudar cada um dos animais do filme que serão escolhidos usando a roleta. Além das características dos animais, explorar outros conteúdos como o letramento e a matemática. Montar coma s crianças uma pasta personalizada para cada criança colocar suas atividades. **4ª Etapa** A partir das produções das crianças, conversar sobre a importância de cada um dos animais que aparecem no filme, seja como meio de transporte, na alimentação...
Avaliação:

A avaliação será progressiva e continuada buscando observar em que dimensão nossa intenção pedagógica foi alcançada.
Bibliografia
DVD do Chico Bento. Pesquisa em livros e na Internet a respeito animais.

ANEXO 10

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Educação
Linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares
Pesquisador Professor: Aldo Pontes – RA 5593471
Professora Pesquisadora: F. M. J. S.
Pesquisa-intervenção: A educação das crianças na sociedade midiática: desafios para formação e prática docente.

II Etapa da Pesquisa
Ementa: Desenvolvimento de um processo de formação continuada com o intuito de construir conhecimentos pedagógicos (teórico-metodológicos) que possibilitem uma educação com e para mídias na Educação Infantil.

ATIVIDADE COM VÍDEO 5: Desenho animado Pica-Pau e sua turma.

SEQUENCIA DIDATICA 3
Objetivos
Sabendo que nossas crianças estão sendo educadas também com “ante-valores” tais como: injustiça, falta de solidariedade, desamor, individualismo, consumismo, entre tantos outros, pretendo com este trabalho levá-las de maneira lúdica e através dos episódios do Pica-pau a construir refletir sobre seus valores mostrando experiências e situações vivenciadas pelo Pica-Pau.
Conteúdo
Valores morais. Conhecimento sobre aves
Anos
Agrupamento III (3 a 6 anos)
Tempo estimado

Duas semanas.
Material necessário
TV,DVD, Internet, lápis de cor ,papel sulfite, dado.tampinha de garrafa pet
Desenvolvimento
1ª etapa Pesquisar sobre curiosidades da ave pica-pau. Conversar na roda sobre os desenhos que eles assistem na TV que aparecem uma ave desse grupo. Questionar sobre como se comporta essa ave no desenho. **2ª etapa** Pedir que as crianças desenhassem o pica pau e conversar com elas sobre as características da ave que aparecem no desenho. **3ª etapa** Passar os desenhos do Pica-Pau para as crianças orientando que atentem para o comportamento dele com seus amigos e outros personagens. **4ª etapa** Após assistirem os episódios, conversar na roda sobre o que eles acham das atitudes do Pica-Pau tentando mostrar a eles que nem sempre eram corretas. Perguntar por que eles gostavam tanto do Pica-Pau tentando identificar as atitudes negativas do Pica-Pau. Trabalhar as palavras contrárias das más qualidades do Pica-Pau. Mentira: verdade Malvado: bondoso Comilão: comer pouco Mal educado : bem educado **5ª etapa** Confeccionar um jogo de regras, elaborado por mim e pelo Aldo “As aventuras do Pica Pau”,

um para o grupo e outro para cada criança. Após confeccionar, explicar as regras para eles e brincar com eles. Com o jogo, trabalhar regras, matemática interação valores, sanção... Conversar que nem sempre somos campeões há momentos na vida que perdemos temos que aprender ganhar e perder.
Avaliação:
De maneira lúdica utilizando a mídia a partir da interação com as experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças pudemos mostrar a elas as más e boas qualidades ajudando-as construir sua moralidade não só no ambiente escolar mas sim na sociedade em que vivem.
Bibliografia
DVD do Pica Pau.