



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA SÍLVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA VISUAL E SUBJETIVIDADE:  
DESENHOS ANIMADOS NA FORMAÇÃO DE VALORES  
MULTICULTURAIS**

GOIÂNIA  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA

#### 3. Título do trabalho

EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA VISUAL E SUBJETIVIDADE: DESENHOS ANIMADOS NA FORMAÇÃO DE VALORES MULTICULTURAIS

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Wanderley Alves Dos Santos, Professor do Magistério Superior, em 16/06/2021, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2013](#).

Documento assinado eletronicamente por ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA, Usuário Externo, em 22/06/2021, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, §



19, do [Decreto nº 8.139, de 8 de outubro de 2013](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2137681 e o código CRC AC3512E0.

ANA SÍLVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA VISUAL E SUBJETIVIDADE:  
DESENHOS ANIMADOS NA FORMAÇÃO DE VALORES  
MULTICULTURAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientador: Dr. Wanderley Alves dos Santos

GOIÂNIA  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rocha, Ana Sílvia Medeiros de Sousa  
Educação Infantil, Cultura Visual e Subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais. [manuscrito] / Ana Sílvia Medeiros de Sousa Rocha. - 2021.  
190 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Alves dos Santos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Educação. 2. infantil. 3. desenhos. 4. valores. 5. multiculturais. I. Santos, Wanderley Alves dos, orient. II. Título.

CDU 373.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



**ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos vinte e nove dias do mês de maio do ano 2021, às 10:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada "EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA VISUAL E SUBJETIVIDADE: DESENHOS ANIMADOS NA FORMAÇÃO DE VALORES MULTICULTURAIS", e dos Produtos Educacionais intitulados: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GUIA PARA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE AULA, pelo(a) discente ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**PROF. DR. WANDERLEY ALVES DOS SANTOS (CEPAE/UFG) – presidente,**

**PROFA. DRA. ROBERTA CARVALHO CRUVINEL (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. DRA. MARIA JOSÉ PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS (CEPAE/UFG) -membro externo,**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Evandson Paiva Ferreira, Coordenador, em 18/05/2021, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2013](#).



Documento assinado eletronicamente por ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA, Discente, em 22/06/2021, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2013](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1820686 e o código CRC CAB8A6C.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás e ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, por oferecerem um Programa de Pós-Graduação voltado para a Educação Básica e por permitirem a qualificação de profissionais nessa área.

À coordenação do Programa, pelo suporte prestado durante o curso.

Aos professores do Programa, pelas orientações dadas dentro e fora da sala de aula e pelo constante incentivo à pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, por suas contribuições durante o exame.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wanderley Alves dos Santos, por acreditar neste trabalho e pela paciência, dedicação e orientação durante todo o percurso.

Aos departamentos de Educação e à Gerência de Educação Infantil pela importância dada à realização e execução da experimentação da unidade didática na sala de aula.

Aos colegas de curso, pelos trabalhos em conjunto, o que motivou e reafirmou nosso compromisso e responsabilidade como educadores.

Aos participantes da pesquisa, que prontamente se dispuseram a colaborar e entenderam a importância deste estudo para minha formação.

A Deus por me conceder vida.

*In memoriam*, à minha mãe já falecida, pois ela foi minha base.

A minha família, pelo pronto apoio e o companheirismo durante toda essa jornada.

ROCHA, Ana Sílvia Medeiros de Sousa. **Educação infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais**. 2021. 190f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), na Universidade Federal de Goiás - UFG, apresenta como título “*Educação Infantil, Cultura Visual e Subjetividade: Desenhos Animados na Formação de Valores Multiculturais*”. Tem como problema da pesquisa as seguintes questões: Como a subjetividade da criança é trabalhada a partir dos desenhos animados utilizados na Educação Infantil? Eles contribuem para sua formação multicultural? De forma geral, pretende-se elucidar, junto a outros elementos que marcam a vida e os modos das crianças de se relacionarem na sociedade contemporânea, como o desenho animado interfere na formação da subjetividade e contribui para a formação multicultural da criança de cinco anos, num Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia (CMEI). É sabido que a utilização de desenhos animados como recurso didático demanda um papel ativo do professor, em que este deve fazer a interpretação do filme com o aluno, procurando desvelar os conceitos e valores que sustentam a trama apresentada, o que poderá ajudar no desenvolvimento do raciocínio, da postura crítica e da autonomia de pensamento (CASTRO, 2001). Sendo assim, o primeiro passo foi escolher os desenhos animados que seriam utilizados para esta pesquisa. Foram pesquisadas produções tanto nacionais quanto internacionais, que de alguma forma abordaram o universo e a realidade das crianças, assim como o aspecto multicultural. O critério de escolha das crianças foi estarem matriculadas em CMEI, no último ano. Foram encontrados dois filmes de animação para compor esta pesquisa, são eles: *Kiriku, os homens e as mulheres*, *Kiriku e a Feiticeira*. As manifestações, as expressões das crianças sobre conhecer o desenho animado foram acompanhadas numa perspectiva interacionista em Vygotsky e na abordagem da Cultura Visual e da Subjetividade. A pesquisa abriu espaços para que as crianças do agrupamento de cinco anos e os profissionais desse agrupamento tivessem uma imersão nos desenhos animados expostos em sala e como consequência, teve-se as impressões de leitura de imagens iniciais. O projeto foi desenvolvido durante um mês, pois devido à propagação do COVID-19, as atividades do CMEI foram suspensas a partir de 17 de março de 2020, conforme decreto municipal (Dec. 751 de 24 de março de 2020), fechando as intuições de ensino. Como Produto Educacional foi apresentado um Roteiro Didático, contendo a estrutura necessária para desenvolver aulas com a utilização de filmes na Educação Infantil em CMEIs, a partir das experiências vividas em sala de aula. Para alcançar os objetivos definidos neste trabalho, procederam-se as análises dos dados à luz da matriz teórica da Teoria Histórico-Cultural em Vygotsky (1991), o qual desenvolveu estudos que demonstravam a mediação do social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Outros estudiosos também compuseram a base teórica de sustentação da proposta, tais como: Lüdke e André (1986), Vygostksy (1991), Hall (2003), Cunha (2005), Martins (2010), Hernández (2010), entre outros.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Cultura Visual; Subjetividade; Desenhos Animados na formação de Valores Multiculturais.

ROCHA, Ana Sílvia Medeiros de Sousa. **Early childhood education, visual culture and subjectivity: cartoons in the formation of multicultural values**. 2020. 190f. Dissertation (Master in Teaching in Basic Education) - Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

### ABSTRACT

The present work, enrolled in the research line School Practices and Application of Knowledge of the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education (PPGEEB), from the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE), at the Federal University of Goiás - UFG, presents the title “Child Education, Visual Culture and Subjectivity: Cartoons in the Formation of Multicultural Values”. The research problem has the following questions: How is the child's subjectivity worked from the cartoons used in Early Childhood Education? Do they contribute to child multicultural background? In general, it was intended to elucidate, along with other elements that mark the life and ways of children to relate in contemporary society, how animated cartoons interferes in the subjectivity formation and contributes to the multicultural formation of the five year old child, in a Goiânia Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) (CASTRO, 2001). Therefore, the first step was to choose the cartoons that would be used for this research. Both national and international productions were researched, which somehow addressed the universe and reality of children, as well as the multicultural aspect. Two animation films were found to compose this research, they are: Kiriku, men and women, Kiriku and the Sorceress. The criterion for choosing the children was to be enrolled in a CMEI, in the last year. Both manifestations and children's expressions about knowing the cartoon were followed in an interactionist perspective in Vygotsky and in the approach of Visual Culture and Subjectivity. The research opened spaces for the children in the five-year-old group and the professionals in that group to have an immersion in the cartoons displayed in the classroom and, as a consequence, there were the impressions of reading the initial images. The project was developed for a month, due to the spread of COVID-19. CMEI's activities were suspended from March 17, 2020, according to municipal decree (Dec. 751 of March 24, 2020), closing the teaching intuitions. As an Educational Product, a Didactic Guide was presented, containing the necessary structure to develop classes in Early Childhood Education in CMEIs, based on the experiences lived in the classroom. In order to achieve the objectives defined in this work, data analysis was carried out in the light of the theoretical matrix of Historical-Cultural Theory in Vygotsky (1991), who developed studies that demonstrated the mediation of the social in the development of higher psychological functions. Other scholars also formed the theoretical basis for the proposal, such as: Lüdke and André (1986), Vygostksy (1991), Hall (2003), Cunha (2005), Martins (2010), Hernández (2010), among others.

**Keywords:** Early Childhood Education; Visual Culture; Subjectivity; Cartoons in the formation of Multicultural Values.

## LISTA DE SIGLAS

AVC	Acidente Vascular Cerebral
BNCC	Base Comum Curricular
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação Maria Helena Bretas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
DEI	Divisão de Educação Infantil
DC-GO	Documento Curricular de Goiás
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUMDEC	Fundação de Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEE	Necessidade Educativa Específica
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PTQ	Partido dos Trabalhadores
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
RME	Rede Municipal de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SLA	<i>Second Language Acquisition</i> (Aquisição de Segunda Língua)
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás
URE	Unidade Regional de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Inconfidência Mineira e também o ‘13 de maio’ .....	64
Figura 2. Kiriku, personagem criado pelo francês Michel Ocelot.....	92
Figura 3. Aldeia do Kiriku.....	93
Figura 4. Kiriku e a Feiticeira.....	96
Figura 5. Kiriku: os homens e as mulheres. ....	98
Figura 6. Kiriku – Os Homens e as Mulheres. ....	99
Figura 7. Velho sábio.....	99
Figura 8. A feiticeira vestida de azul .....	100
Figura 9. Contadora de história na aldeia. ....	100
Figura 10. Kiriku tocando flauta. ....	100
Figura 11.. Homem da caverna.....	101
Figura 12. Evolução do processo de animação.....	102
Figura 13. Desenho na caverna.....	102
Figura 14. Experimento o taumatrópio.....	106
Figura 15. O vídeo: “como surgiram os desenhos animados”.....	108
Figura 16. Crianças no momento da televisão.....	111
Figura 17. A Feiticeira e o Kiriku.....	112
Figura 18. Kiriku. ....	112
Figura 19. A Feiticeira. ....	113
Figura 20. Aldeia de Kiriku. ....	114
Figura 21. Ensinamentos do velho sábio.....	115
Figura 22. Momento de produção de desenhos. ....	116
Figura 23. Kiriku – Os Homens e as Mulheres. ....	118
Figura 24. Kiriku olhando um lagarto. ....	119
Figura 25. Velho sábio contando .....	119
Figura 26. Feiticeira e Kiriku. ....	120
Figura 27. O povo da aldeia. ....	121

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>19</b>
1.1 O percurso metodológico de Vygotsky .....	21
1.2 A linguagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky .....	24
1.3 Como os signos, a linguagem, a brincadeira e os jogos podem ajudar na formação de conceitos .....	28
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA CIDADÃ? .....</b>	<b>36</b>
2.1 A educação infantil na história do Brasil.....	37
2.2 Políticas públicas para o município de Goiânia na Educação Infantil.....	46
2.3 De que criança estamos falando? .....	56
<b>3 A CULTURA VISUAL E A SUBJETIVIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>60</b>
3.1 O que a imagem nos diz? .....	64
3.2 Cultura Visual: os desenhos animados .....	69
3.2.1 Os desenhos animados na contemporaneidade .....	73
3.2.2 Os desenhos animados e a formação de valores multiculturais .....	77
<b>4 OS PROCESSOS INTERATIVOS COM OS DESENHOS ANIMADOS.....</b>	<b>86</b>
4.1 Descrição do contexto de pesquisa .....	86
4.2 Percurso metodológico de análise crítica dos desenhos animados .....	88
4.3 Campo de pesquisa .....	89
4.4 Análise do desenho animado .....	91
4.4.1 Material utilizado .....	91
4.4.1.1 1º Encontro – Como surgiu o desenho animado? .....	101
4.4.1.2 2º Encontro - <i>Reinventando o taumatrópio</i> .....	104
4.4.1.3 3º Encontro - O vídeo: “como surgiram os desenhos animados”. Duração do Vídeo: 21 min. Autor: Nerd Show .....	108
4.4.1.4 4º Encontro - Desenho Animado: Kiriku -A Feiticeira .....	110
4.4.1.5 5º Encontro - Desenho Animado: Kiriku – Os Homens e as Mulheres .....	118
4.4.1.6 <i>Interagindo com os desenhos animados</i> .....	121
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>123</b>
5.1 Apresentação .....	123
5.2 Divulgação .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO A – CEP.....</b>	<b>143</b>

ANEXO B – PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS (IMAGENS) .....	148
ANEXO C – PRODUTO EDUCACIONAL.....	160

## INTRODUÇÃO

*“Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (Alberto Manguel, 2001, p. 21).*

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e concluí o curso em 1998. Ao ingressar no Curso de Pedagogia, trabalhei em várias instituições e séries escolares da rede pública e privada. Após um tempo de regência, fui convidada no início de 2004, para assumir o Cargo de Apoio Técnico Professor, na Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Foram estes elementos práticos da formação educacional, que ampliaram o olhar e a busca para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico, bem como estratégias educacionais abarcando formação de habilidades assim como a visão de futuras aspirações de carreira e liderança e o trabalho em equipe. Vale esclarecer que no trabalho de Apoio Técnico RME sempre me dediquei ao estudo teórico da Educação Infantil.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) fez um trabalho pedagógico com equipes gestoras e de professores. Como ganho de experiência neste curso, pude perceber que as escolhas de conteúdo feitas de maneira intencional, para planejar as atividades pedagógicas educacionais, são estratégias que podem mediar o processo de ensino aprendizagem, tornando-se elemento importante para o desenvolvimento da criança. Além disso, sempre tive, como aluna, certa inquietação com a veiculação de imagens no ambiente educativo: O que elas dizem, como afetam a nossa subjetividade e como nos formam? Como se podem trabalhar as imagens de maneira contextualizada, progressista dentro da Cultura visual? Nesse sentido, houve um interesse em investigar, no âmbito de sala de aula e nos momentos de planejamentos pedagógicos do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Ciranda, como a subjetividade da criança é trabalhada a partir dos desenhos animados utilizados na Educação Infantil e de que forma os desenhos animados contribuem para a formação multicultural da criança de cinco anos.

A observação aconteceu em fevereiro e na primeira quinzena de março de 2020. Minha escolha metodológica foi o trabalho com três filmes de desenhos animados. Desses desenhos animados passamos apenas dois: Kiriku “e a Feiticeira”, Kiriku “os homens e as mulheres”. A pedagoga, regente e titular da turma de cinco anos, relatou que no ano anterior, ela teve dificuldade em trabalhar desenhos animados pela pouca atenção que as crianças

dispensavam durante a execução. Ela trouxe que havia planejamento, mas não era sistematizado e a leitura de imagem não era feita de forma contextualizada, tornando difícil, para as crianças, o processo de formar significados para as imagens. Era apenas uma tentativa de trabalharmos, com a pesquisa, os desenhos animados de forma intencional, através dos projetos educacionais desenvolvidos no CMEI. Ao longo da curta pesquisa, as crianças participaram ativamente, fizeram suas intervenções e colaboraram com o estudo.

No percurso do estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa, devido à compreensão que ela proporciona a um dado grupo. Para Lüdke e André (1986), investigações deste tipo apresentam aspectos subjetivos e também possibilitam ao pesquisador inserir-se na realidade dos sujeitos pesquisados, permitindo ainda entender como as pessoas interagem com os significados, tornando-se uma atividade importante de consulta para a aprendizagem, cujo objeto estudado vem contribuir para o ensino-aprendizagem das crianças pequenas que frequentam o CMEI.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, é abordado o referencial da Teoria Sociocultural em Vygotsky (1991), pois se precisa pensar as interações na Educação Infantil. Segundo esta Teoria, as crianças desenvolvem seus processos psicológicos superiores por meio da atividade, o que possibilita a elas se apropriarem do pensamento simbólico, do universo cultural do qual fazem parte, sendo que os instrumentos, os signos, a linguagem, as brincadeiras/jogos, os conceitos cotidianos/científicos, são as principais ferramentas culturais envolvidas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil. A linguagem e o desenvolvimento infantil, na perspectiva de Vygotsky, devem ser destacados como aspectos fundamentais, pois carregam os conceitos gerais e específicos elaborados pela cultura humana.

No segundo capítulo, ‘A Educação Infantil em Goiânia: pressupostos para uma política pedagógica cidadã?’ Tem-se a importante tarefa de rever um breve histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil, ressaltando que ao longo do tempo foi se desenhando Políticas Públicas para o Município de Goiânia. Finalizo este capítulo falando sobre a expectativa da Educação Infantil para a criança da contemporaneidade, em nosso município. No terceiro capítulo, abordo a questão da ‘Cultura Visual e a Subjetividade’<sup>1</sup> no

---

<sup>1</sup> Uma das vantagens da teoria da subjetividade, proposta por González Rey (2003), é que ela assume a necessidade fundamental de se articular em relação à noção de sujeito. Um sujeito concreto que não pode ser separado dos processos psicológicos que a psicologia tenta compreender. Assim, não se pode falar, por exemplo, em processos de aprendizagem sem considerar o tema do processo. A subjetividade, portanto, só pode ser estudada em assuntos concretos. Fica aqui clara a influência do método materialista histórico-

contexto da Educação Infantil. Estes aspectos devem ser considerados, pois ambas, cultura visual e subjetividade, são signos mediadores importantes, pois carregam os conceitos gerais e específicos elaborados pela cultura humana.

Atualmente, vive-se em uma sociedade, cuja presença da mídia na vida de todos e mais particularmente na vida das crianças é muito forte. Ela direciona o consumo e influencia o comportamento. A categoria da subjetividade tem caráter processual e está em constante movimento. É possível conhecer, entretanto, as formas de organização dos sentidos, que são as configurações subjetivas. Eles integram diferentes elementos de sentido provenientes de diferentes áreas da vida do sujeito e têm alguma estabilidade relativa (GONZÁLEZ REY, 2003). Assim, podem-se organizar os vários elementos de sentido que são produzidos por um determinado sujeito diante de uma atividade. Esses elementos dos sentidos não estão apenas relacionados à atividade, mas atualizam vários outros sentidos produzidos em outras áreas da vida. Por exemplo, o trabalho pode levar sentidos relacionados ao senso de gênero, status social, status familiar e raça de uma pessoa específica, o que molda o senso subjetivo de trabalho para essa pessoa.

Ainda quanto ao enfoque da cultura visual, Martins (2010) esclarece que a visualidade infantil é um processo historicamente produzido, que interfere nos modos de ver, pensar, sentir, ordenar e representar o que a criança entende por realidade. Pode interferir na formação de significados válidos para a cultura humana. Nessa perspectiva, penso ser de extrema relevância, tratarmos sobre isso, ou seja, como as instituições de Educação Infantil levam em consideração os efeitos e as consequências que a exposição a determinado conteúdo fílmico pode gerar nas subjetividades das crianças.

É preciso que os educadores se certifiquem sempre para as interpretações que as crianças podem fazer, suscitando nelas os questionamentos e mediações. Neste sentido, Martins (2008) coloca qual é a proposta da cultura visual, em que sua proposta é questionar e construir um conhecimento mais profundo, rico e complexo ao colocar em perspectiva a “[...] relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (MARTINS, 2008, p. 33). Além disso, a cultura visual dá grande valor não apenas à compreensão, mas também à interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais.

---

dialético, como afirma González Rey (2004, p.152) “meu trabalho tem forte influência marxista no sentido de defender uma definição ontológica da subjetividade que se articule com todos os aspectos da vida das pessoas”.

Sobre a leitura da imagem, ou seja, a relação que a criança estabelece com a imagem – ela é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. O desenho animado é um importante meio de comunicação e representação da criança, onde expressa e reflete suas ideias e sentimentos. Como revelam Garcez e Oliveira (2002), para a educação do olhar nas artes visuais, eles propõem um alfabeto que amplifique e diversifique as experiências estéticas das crianças: marcas, sinais, ponto, linha, proporção, superfície, textura, cores, luz, sombra, volume, espaço, perspectiva, composição e formas, pois é fundamental que uma relação mais sensível com o mundo, com as pessoas e com as coisas que nos rodeiam seja construída, constituindo-se olhares plurais, vislumbrando outras possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante trabalhar situações de aprendizagem nas linguagens visuais na Educação Infantil do CMEI. É uma proposta bastante desafiadora trazer o conceito de subjetividade no campo da pesquisa e no trabalho com crianças, pois este é um processo cultural, onde cada um tem maneiras próprias de conhecer a realidade. O histórico de cada aluno com seu contexto pessoal é uma alternativa do ensino para facilitar a teoria e a prática. A cultura e o indivíduo devem ser levados em consideração: o diálogo, a troca de vivências e experiências, os signos, principalmente para um público de cinco anos, onde muitas vezes há a insegurança do profissional em trabalhar de forma circunstanciada com o desenho animado.

A subjetividade é um processo cultural que se dá pela utilização dos signos produzidos por meio da história em um contexto social determinado [...] o ser humano extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos e signos. Proposta Político Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação – RME, “**Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014, p.31).

Enfim, a subjetividade é um processo que se fundamenta na interação que o sujeito faz com o mundo e para isso ele deve reconhecer suas qualidades pessoais, viver e experimentar suas atitudes. A Educação Infantil está relacionada com a subjetividade da criança na medida em que se considera seu processo de socialização nas práticas cotidiano-escolares. Considera-se a infância e a sua educação fenômenos culturais. Os discursos e mediações narrativas que caracterizam seu âmbito comunicativo são determinantes da subjetividade infantil.

Buscou-se ainda verificar se as interações das crianças com os desenhos animados de forma intencional abrem espaço para o Multiculturalismo. Além disso, trago o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a fim de apresentar os Projetos de Trabalho com sintonização curricular com as Leis n. 10.639/1996 e n. 11.645/2008, as quais tornam

obrigatório o ensino e estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De acordo com Candau (2008):

Descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros e incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais é um dos debates desencadeados pela introdução da Lei 10.639/03. Para tal, exigirá de nós um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade enquanto uma construção social, cultural e política povoada de ambigüidades e conflitos e não como algo estático (CANDAUI, 2008, p. 74).

O objetivo maior é entender como os desenhos animados transmitem a representação imagética e se formam os valores das crianças como um todo. Entre outros critérios de escolha, dos quais se falará mais à frente, foram trabalhadas algumas animações, para desenvolver junto às crianças pensamentos no âmbito das imagens. De acordo com Matos (2013, p. 05) “a multiculturalidade é reconhecida como sendo uma identidade cultural individual que se constrói através de diálogos coletivos e através do respeito, mesmo existindo diferenças culturais e/ou políticas, ou seja, a existência de seres humanos com certas normas e hábitos culturais diversificados dentro do mesmo espaço”. Para Hall (2003) o termo multicultural é qualificativo e “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual, diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original” (p. 52).

A instituição deve organizar-se de forma multicultural, envolvendo no seu interior, os pais e a comunidade educativa, criando assim projetos multiculturais que congreguem esforços para que o ambiente do CMEI seja favorável à diversidade e que os currículos, as interações e as estratégias sejam adequadas a todas as crianças, proporcionando-lhes assim uma isonomia de oportunidades. Para tanto, uma educação multicultural pode proporcionar:

[...] Toda a formação sistemática que tem como objetivos desenvolver, quer nos grupos majoritários quer nos grupos minoritários: uma melhor compreensão das [diversas] culturas nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir o racismo; e uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade (OUELLET 1991, p. 29).

No quarto capítulo, os ‘Processos Interativos com Desenho Animado’, temos, incluído, o caminho metodológico: o campo de pesquisa, a análise do desenho animado e o

material utilizado na experiência envolvendo 20 crianças do agrupamento EF-1 (cinco anos). A pesquisadora fez uso da coparticipação, realizando as atividades de pesquisa junto às crianças. Falamos, ainda, neste item, das atividades interativas, com base na Teoria Sócio Interacionista, na Cultura Visual e no Multiculturalismo.

No quinto e último capítulo, apresentamos o Produto Educacional (vide anexo), a partir dos resultados obtidos na pesquisa, sendo este um Roteiro de Sequência Didática sobre desenho animado, cuja finalidade é ser aplicado em CMEIs com crianças de cinco anos. O seu intuito é auxiliar professores a sistematizar o processo de ensino aprendizagem, a fim de ajudar com relação ao planejamento dos desenhos animados em sala de aula. Nesse sentido, pretende-se, com esse Roteiro, que os professores possam atuar de forma intencional, abrindo espaço para formação dos valores multiculturais. Este conceito de multiculturalidade, implica diferentes níveis de mudanças, coma participação de toda a comunidade educacional, para que se possa acolher todas as crianças, independente de sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, étnica, cultural entre outras. Ou seja, na formação da cultura de valores multiculturais, devemos ter um ambiente institucional que não acomode o racismo<sup>2</sup>, sexismo<sup>3</sup>, classismo<sup>4</sup>, linguicismo<sup>5</sup>, heterossexismo<sup>6</sup>, intolerância religiosa<sup>7</sup> e xenofobia<sup>8</sup>, ou outras formas de tratamento à diversidade.

---

<sup>2</sup> Uma crença de que a raça é o principal determinante das características e capacidades humanas e que as diferenças raciais produzem uma superioridade inerente de uma raça particular.

<sup>3</sup> Qualquer ato, gesto, representação visual, palavra falada ou escrita, prática ou comportamento baseado na ideia de que uma pessoa ou grupo de pessoas é inferior por causa de seu sexo, o que ocorre na esfera pública ou privada.

<sup>4</sup> É o tratamento diferenciado com base na classe social ou classe social percebida. Classismo é a opressão sistemática de grupos de classes subordinados para tirar vantagem e fortalecer os grupos de classes dominantes. É a atribuição sistemática de características de valor e capacidade com base na classe social.

<sup>5</sup> É a discriminação baseada na linguagem ou dialeto: racismo argumentado linguisticamente. Também é conhecido como discriminação linguística.

<sup>6</sup> O tratamento pode ser uma ação pontual ou como resultado de uma regra ou política com base na idade. Não precisa ser intencional para ser ilegal. Existem algumas circunstâncias em que é legal ser tratado de forma diferente devido à idade.

<sup>7</sup> Um sistema de opressão que considera a heterossexualidade a norma e discrimina as pessoas que exibem comportamentos e identidades não heterossexuais.

<sup>8</sup> Os conservadores religiosos e sociais muitas vezes interpretam a frase como relacionada às crenças de uma pessoa sobre as diferentes crenças religiosas de outras pessoas. Isso significa que, para ser tolerante, é preciso aceitar *todas as* religiões como igualmente válidas e verdadeiras.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Abordando a origem da filosofia materialista histórico dialética, tem se a figura de Karl Marx (1818 até 1883) e Friedrich Engels (1820 a 1895), seus criadores. Ela foi advinda de uma fase de revoltas proletárias (revolta de 1838, revolução de 1848, a Comuna de Paris de 1864), num contexto que era bem específico: a Inglaterra industrial do século XX. Havia, naquele tempo, uma relação detalhada entre burguesia e proletariado, com diferenças entre as classes sociais. Portanto, Marx e Engels foram responsáveis por fundamentar econômica e sociologicamente as ideias socialistas que existiam na Europa no século XIX, oriundas de teorias políticas anticapitalistas que pregavam a necessidade de se pensar uma sociedade igualitária.

Nesta pesquisa, justificamos a escolha de Vygotsky (1991), porque a sua Teoria Histórico Cultural percebe a criança, como ser inserido num meio social que nele estabelece suas primeiras relações com a linguagem a partir da interação com os outros. De acordo com ele, a cultura, a linguagem e as relações sociais são a base para uma educação na qual, o homem seja visto na sua totalidade, ou seja, é na sua multiplicidade de relações com os outros, na sua especificidade cultural e na sua dimensão histórica que ele vai se construindo. Neste sentido, através do recorte feito à sua teoria, vamos buscar entender a função do desenho animado em relação à aprendizagem das crianças.

Para Vygotsky (1998), uma compreensão clara das inter-relações entre pensamento e linguagem é necessária para a compreensão do desenvolvimento intelectual. A linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento que a criança adquiriu. Há uma correspondência fundamental entre pensamento e fala em termos de um prover recursos para o outro; a linguagem torna-se essencial na formação do pensamento, determinando características de personalidade e exercendo influência sobre a cognição.

Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a propor os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. No ano de 1932, suas obras foram muito reprovadas na Rússia através do governo de Stalin, que as considerava como sendo "idealistas". Para Vygotsky, os seres humanos deveriam ser considerados pelo modo como criam seu ambiente, dando origem a novas formas de consciência. Este fato trouxe certo enfurecimento às autoridades soviéticas, pois enxergavam nele um profundo marxista, que não se deixava controlar pelos dogmas impostos para ciência pelo stalinismo.

A partir de então, ele concentrou-se nessas áreas e produziu obras em ritmo intenso até sua morte prematura em 1934, devido à tuberculose. Foram vários fatores, inclusive a tensão política entre os Estados Unidos e a União Soviética após a última guerra, que fez com que o trabalho de Vygotsky fosse entender as origens e a natureza da consciência humana e compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O que se percebe é que a teoria marxista da sociedade também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com ele, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tenha sido repetida por outros, Vygotsky, segundo Barbosa, Miller e Mello (2016), foi o primeiro a tentar relacioná-la a questões psicológicas concretas. Em seu esforço, ele elaborou, de forma criativa, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais, o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

De modo claro, de acordo com Barbosa, Miller e Mello (2016):

[...] o paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (BARBOSA; MILLER; MELLO 2016, p. 24).

Finalmente, ao invés do método clássico, um método experimental, que procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, alinha-se melhor com os outros métodos históricos nas ciências sociais - incluindo a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança. Para Vygotsky, e de acordo com Barbosa, Miller e Mello (2016), os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e experimentação no grande empreendimento de explicar o progresso da consciência e do intelecto humano.

Assim, como Marx e Engels, Vygotsky usou o conceito dialético de superação, para entender e explicar o desenvolvimento cognitivo humano, funções mentais superiores e o desenvolvimento do comportamento humano. Ele comprovou que essa abordagem serviria à psicologia humana. E, utilizou uma abordagem materialista dialética para explicar como funções fundamentais, como atenção e percepção, se transformam em processos psicológicos superiores<sup>9</sup>, assim como a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento abstrato, a generalização e a imaginação. Marx explicou que o ser humano é “um conjunto de

---

<sup>9</sup> Para Vygotsky a atividade humana e as funções psicológicas superiores são produtos que se desenvolvem como resultado de processos sociais.

relações sociais”, cuja visão é profundamente materialista e dialética de natureza humana. O indivíduo é, para Vygotsky, uma entidade social, ou seja, “eu sou uma relação social de mim para mim mesmo” (*apud* BARBOSA, MILLER; MELLO, 2016).

A este respeito, não se pode negar que a Teoria Histórico-Cultural viu o indivíduo humano como a interiorização de relações sociais. Cabe dizer que o objeto da psicologia não é o indivíduo abstrato e particular, mas o indivíduo social e de classe. Marx afirmou que:

[...] a diferença entre o indivíduo particular, o indivíduo de classe, a natureza accidental, aparece apenas com o surgimento da classe, o que é em si mais um produto da burguesia. Este caráter accidental, como tal, só é gerado e desenvolvido pela competição e a luta dos indivíduos entre si (HERCULANO, 2006, p. 5).

Segundo Marx explicou, o ser humano é “um conjunto de relações sociais”, tal como formulado, por Vygotsky, é uma visão profundamente materialista e dialética do indivíduo humano e da natureza humana. O indivíduo, para Vygotsky, é uma entidade social. (BARBOSA; MILLER; MELLO; 2016 p. 26).

Vygotsky (2016) sublinhou que as funções mentais superiores do indivíduo social são baseadas no contexto cultural, histórico e social. O que importa mencionar é que a psicologia histórico-cultural está bem municiada, do ponto de vista teórico, metodológico e epistemológico para fazer presença às funções humanas mentais superiores, personalidade, atividade humana e mudança social consciente. E, decidiu iniciar o trabalho de desenvolver uma psicologia marxista. Todavia, ele argumentava que para sair da crise epistemológica, ele precisava retornar aos escritos de Marx, retomando a filosofia materialista. Até o final dos anos 20, ele desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural fundamentada no quadro teórico da concepção materialista da história e do materialismo dialético.

Nesse sentido, o estudo da atividade humana só pode ser entendido como a história do comportamento. A história é, antes de mais nada, governada pelas relações sociais, e a história das relações humanas, do ponto de vista do desenvolvimento, está ligada às relações entre as pessoas.

### **1.1 O percurso metodológico de Vygotsky**

Analisando a história social das funções mentais superiores do ser humano, na personalidade e na consciência, à luz de Vygotsky, seu ponto de partida é olhar para as

relações econômicas de produção na referida sociedade e tentar encaixar tudo o mais dentro disso. As relações sociais de produção são a pedra fundamental que regula a vida social concreta. De acordo com Marx (1998), esta maneira de agir do homem é dirigida pela consciência, pelas funções mentais superiores e pela vida interior. A produção de todas as ferramentas cognitivas do homem, como a produção do pensamento e da consciência, da personalidade, e da maneira de nos comportar e agir refletem na prática socialmente organizada. Marx discutiu que:

[...] a diferença entre o indivíduo particular e o indivíduo classe, a natureza acidental das condições de vida do indivíduo, aparece apenas com o surgimento da classe, que é em si um produto da burguesia. Este caráter acidental, como tal, só é gerado e desenvolvido pela competição e a luta dos indivíduos entre si (1998, p. 87).

Os processos psicológicos humanos se apresentam como um resultado do modo de produção, das relações sociais, das ferramentas, dos signos e assim por diante, de uma sociedade. A este respeito, a teoria histórico-cultural viu o indivíduo humano como um guardador das relações sociais. Portanto, o objeto da psicologia não é o indivíduo abstrato e particular, mas o indivíduo social e o indivíduo classe.

Em relação a isso, Leontiev ao falar sobre a personalidade em Vygotsky, considera que:

[...] a personalidade humana é formada, basicamente, sob a influência das relações sociais, ou seja, o sistema do qual somos parte, a partir da mais tenra infância em diante. Uma mudança fundamental de todo o sistema dessas relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, a uma mudança em todo o comportamento do ser humano (LEONTIEV, 1978, p. 164).

Não se pode negar que a consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva. Da mesma forma, os processos mentais humanos superiores estão enraizados na atividade humana historicamente. Numa última análise, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 39) confirmaram que os “processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada”. É preciso reconhecer que o processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência sócio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens, e transmitidos de uma geração a outra.

Nota-se que essas aquisições são deixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nas palavras de Leontiev (1978), esse movimento

de transformação onde o homem transforma o seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo:

[...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais, e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo que expressa sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1978, p. 164).

É por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos culturais, que o homem desenvolve as formas superiores de sua conduta, que integram dois grupos de fenômenos, constituindo duas linhas de desenvolvimento das condutas superiores especificamente humanas:

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>10</sup> especiais, [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc (VYGOTSKI, 2000, p. 29).

Qualquer que seja o caso, o interlocutor atua nas funções ainda em processo de maturação, e, desse ponto de vista, a aprendizagem “[...] estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

O que Vygotsky (1988) de fato passou a transmitir com essa noção é que nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora, como uma parte do processo de resposta a ela. É a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que ele tentou descrever com o termo “mediação<sup>11</sup>”:

A mediação é realizada por meio de um intercâmbio entre o ser humano e o meio ambiente. Segundo ele, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Nesse sentido, ele relaciona sistemas simbólicos (que são estruturas complexas e articuladas) com o processo de interação (transformação das marcas externas em processos internos), sendo que os dois são considerados essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

<sup>10</sup> As funções psíquicas superiores, diz Vygotsky, não existem lado a lado ou nas inferiores (elementares ou naturais). Eles penetram e transformam até as camadas mais profundas do comportamento. A cultura, da qual o sujeito deve se apropriar (porque não é um processo de osmose!), representa um enorme conjunto de "neoformações", que transformam radicalmente a atividade psíquica, tornando-a uma atividade psíquica humana.

<sup>11</sup> A mediação é o caminho pelo qual, segundo a Teoria de Vygotsky, o ser humano adquire conhecimentos.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento é uma metateoria geral (estrutura teórica) do desenvolvimento humano introduzida pelo psicólogo russo/soviético Lev Vygotsky, que afetou fortemente o progresso posterior da psicologia educacional e do desenvolvimento humano, corroborando assim com a pesquisa, no sentido de que a teoria histórico-cultural do desenvolvimento vê o desenvolvimento infantil principalmente como um processo social. A consciência não é dada aos seres humanos no nascimento; tem sua gênese e história de desenvolvimento. Vygotsky introduziu e defendeu um princípio de determinação histórico-social da vida mental humana e a especificidade de seu desenvolvimento no processo de ontogênese. Ele considerava as regularidades do desenvolvimento mental da criança humana radicalmente diferente das regularidades do desenvolvimento mental em todas as outras espécies. Todavia, Rego diz que:

É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana (REGO, 1995, p. 25).

Para a pesquisa foi fundamental compreender a referida teoria e suas contribuições assertivas no decorrer deste estudo. Em contraste com outras perspectivas cognitivas, Vygotsky atribuiu um papel central à cultura e à interação social no desenvolvimento do pensamento complexo. Além disso, ele defendeu o estudo do desenvolvimento dos processos cognitivos em crianças e foi o pioneiro em um método de pesquisa para atingir esse propósito. Ele também contribuiu com ideias para a pedologia (estudo infantil) e defectologia (educação especial) que anteciparam as visões atuais.

## 1.2 A linguagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky

Para falarmos de linguagem e desenvolvimento, de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME), “**Infâncias e Crianças em Cena:** por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014, p. 65), têm se que falar da relação “universal-singular, lógico-histórico, social-natural”, presentes no universo infantil e, portanto, na relação entre indivíduo e sociedade a partir da Teoria Histórico-Cultural.

O mediador pode ser o Professor ou o colega que tenha mais experiência, e de acordo com esse olhar, se dá o processo de maturação que “estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Essa compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que põe em evidência o papel da aprendizagem como fonte do desenvolvimento, impõe aos processos de educação e de ensino uma nova incumbência e uma nova função no desenvolvimento das qualidades humanas, uma vez que educação e ensino se tornam novas formas de aprender.

Em Vygotsky (2007, p. 98) o desenvolvimento – “[...] principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem, na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos”, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. Ou seja, para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa, se o indivíduo não participar de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem.

Sendo assim, não se pode pensar que:

[...] a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, o que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que for exposta. Neste modelo, o sujeito – no caso, a criança – é reconhecida como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhor compreendidos quando nos remetemos ao conceito de ZDP. Assim, lendo Vygotsky (1991), este evidencia o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como um nível de desenvolvimento que supera o nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível que a criança já dispõe para atuar em seu contexto (p. 97). É a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. Finalizando, Motta (2008, p. 6) afirma que “tarefas e atividades que a criança consegue imitar ou fazer com auxílio de alguém estariam dentro da zona de desenvolvimento potencial”. São as aprendizagens que ocorrem que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento

com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso diz-se que, para Vygotsky tais processos são indissociáveis.

Figueiredo (2019, p. 3):

[...] convida os leitores a interagir com a teoria sociocultural e a observar a influência de longo alcance que o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) tem sobre aquisição de segunda língua (SLA). Sua pesquisa é refletida em estudos que enfatizam o importante papel desempenhado pela mediação semiótica na interação social no âmbito social, cultural, contextos físicos e históricos. Embora Vygotsky não tenha escrito extensivamente sobre SLA, ele forneceu uma base para a pesquisa de SLA por meio de sua análise do desenvolvimento dos sistemas mentais à medida que os humanos adquirem e desenvolvem a capacidade de se comunicar por meio da língua. Seu estudo da inter-relação entre os processos de pensamento, aqueles envolvidos em perceber, processar, organizar e armazenar informações do ambiente e usando-o para orientar os processos de ação e linguagem, e àqueles envolvidos no uso de sinais/símbolos para fazer e comunicar significado na interação social, fornecem uma base para compreender a inter-relação entre o pensamento e os processos de linguagem.

O sistema de significado criado pela unificação dos processos de pensamento e linguagem estava no centro do trabalho de Vygotsky e constitui a base sobre a qual o conceito pelos quais ele é mais conhecido, incluindo a zona de desenvolvimento proximal, interação social, o uso de signo/símbolo para mediar a atividade e o consequente desenvolvimento de processos psicológicos, o discurso interno e privado, as brincadeiras e o papel do social/cultural para o desenvolvimento. Analisando sistemas mentais para revelar as origens e o desenvolvimento da consciência humana, Vygotsky disse que:

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológicas), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 1998, p. 75).

Ele concebeu a consciência como um sistema de sistemas, e começou sua investigação da consciência analisando o sistema de significado criado através da unificação do pensamento e dos processos de linguagem. Apesar de sua centralidade, o sistema de significado não foi amplamente explorado na segunda língua.

Um claro entendimento das relações entre pensamento e língua de acordo com Vygostky (2007, p. 47), é de que:

[...] A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos

que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

É justamente na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer. De acordo com Schuster (2016, p. 10):

[...] É assim que as crianças, possuindo habilidades parciais, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de parciais a totais. Tem-se que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado (SCHUSTER, 2016, p. 10).

De acordo com Vygotsky (1991, p. 23), “a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar”. Por isso, Vygotsky (2007), afirma que a linguagem:

Libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

A linguagem possibilita a criação e a imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos. É a linguagem que possibilita a troca com o outro e permite que cada indivíduo se constitua e na interação se complete. Inicialmente, as crianças reconhecem um número limitado de palavras, mas com o tempo ao compreender sua função simbólica, a criança passa a sentir necessidade das palavras:

Na fase seguinte, a situação muda: a criança entende a necessidade das palavras e ao fazer perguntas, aprende os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetiva, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do desenvolvimento se encontram (VYGOTSKY, 2007, p. 54).

Identificando as linguagens como múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano, neste trabalho apresenta-se por meio da conexão com as linguagens, entender como os desenhos animados interferem na subjetividade da criança.

Conforme nos ensina Orlandi (1999, p.11), sobre linguagem e sua constituição:

[...] os signos são fundamentais, pois dão ao homem sua dimensão simbólica: esta que liga aos outros homens e à natureza, isto é sua realidade social e natural. Há

além dos signos da linguagem verbal, muitas espécies de signos que povoam as linguagens da vida do homem: a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais.

Partindo do pressuposto de que as linguagens consideram as manifestações corporais e culturais, a instituição de Educação Infantil deve contribuir para a construção, por parte da criança, da sua autonomia, do seu autoconhecimento, da elaboração de seus movimentos, da sua cognição, da sua reflexão no jogo e na brincadeira, considerando a diversidade e pluralidade que constituem a infância e a criança.

### **1.3 Como os signos, a linguagem, a brincadeira e os jogos podem ajudar na formação de conceitos**

De acordo com o documento da RME para a Educação Infantil, os instrumentos, os signos, a linguagem, os jogos, a brincadeira, os conceitos cotidianos e o conhecimento científico são uma das principais ferramentas culturais envolvidas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2014, p. 33). Enquanto profissional da Educação Infantil, e atuando dentro dessa pesquisa com crianças de cinco anos, considero que essas ferramentas sustentam aspectos muito importantes do desenvolvimento infantil da criança, por isso daremos enfoque a todos eles. O documento da Rede Municipal de Goiânia ampara que:

Os signos formam sistemas que constituem as linguagens. Linguagens geralmente são utilizadas no plural porque elas não incidem de maneira isolada, ao contrário estão sempre interconectadas nas mais simples manifestações humanas. Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação – RME, **“Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”** (GOIÂNIA, 2014, p. 65, grifo nosso).

Neste sentido, Vygotsky afirma que:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita e os números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VIGOTSKI, 2003, p. 9-10).

A linguagem possibilita a criação e a imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos. É a linguagem que possibilita a troca com o outro e permite que cada indivíduo se constitua na interação e se complete. Inicialmente, as crianças reconhecem um número limitado de palavras, mas com o tempo, ao compreender sua função simbólica, a criança passa a sentir necessidade das palavras:

Na fase seguinte, a situação muda: a criança entende a necessidade das palavras e ao fazer perguntas, aprende os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do desenvolvimento se encontram (VYGOTSKY, 2007, p. 54).

“É necessário, portanto, dar espaço às crianças para vivenciarem as suas múltiplas linguagens, pois estas ampliam o trabalho pedagógico, contribuem para o desenvolvimento integral da criança oportunizando-a a novas vivências e experiências” (COSTA; SANTOS, 2017, p. 716). Assim, faz-se imprescindível compreender que a potencialização do conhecimento pelo uso das múltiplas linguagens só acontecerá se houver a presença de um trabalho voltado para a utilização dessas linguagens (oral, escrita, pictográfica, musical, corporal, teatral, visual) na escola.

Aqui devemos aplicar o conceito de convergência: a conquista da linguagem pela criança só ocorre na interação permanente entre os rudimentos interiores, em que já existe atração pela linguagem, e as condições externas configuradas na linguagem das pessoas que rodeiam a criança, que dá a esses rudimentos o impulso à aplicação e material para sua realização (VYGOTSKY, 2000, p. 108).

As crianças já nascem predispostas à aprendizagem e à manifestação das múltiplas linguagens, no entanto, o avanço das mesmas ocorre devido a fatores externos, por meio das relações e da socialização (VYGOTSKY, 2007). Esse fato torna a ação docente de extrema relevância, pois o professor atuará garantindo um ambiente de socialização que potencializa ou o contrário, essas manifestações.

Já o brincar é uma atividade que potencializa o crescimento desses processos conforme Vygotsky:

[...] a primeira demonstração da criança em relação àquilo que o brinquedo interioriza é o mecanismo da imaginação, “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (VYGOTSKY, 2007, p. 69).

Desde quando iniciei o trabalho de campo, mais especificamente as observações das crianças de cinco anos do CMEI Ciranda, tinha como princípio reconhecer como essas crianças se manifestavam durante as atividades propostas por mim com relação aos desenhos animados. Mediante a observação dos diferentes movimentos, frente à imagem do desenho animado, observei seus gestos, falas e emoções das crianças, qual a relação que elas estabelecem com o desenho animado, ou seja, em quais desenhos animados as crianças demonstravam (com suas expressões de movimento) maior envolvimento, maior interesse.

Durante as observações, pude perceber que a criança procura novas aprendizagens e que seu corpo expressa essa busca por meio de diferentes movimentos.

Nas interações ocorridas no CMEI, a criança está diante de inúmeras possibilidades de contato com o conhecimento: conhecer os objetos, conhecer os colegas, conhecer os adultos que fazem parte daquele contexto: professores(as), auxiliares de atividades educativas, diretora e coordenadora, funcionárias da cozinha e da secretaria e também a pesquisadora, conhecer os diferentes espaços da escola e conhecer o que o seu próprio corpo pode fazer em relação a cada um desses objetos, a cada uma dessas pessoas, em cada um desses espaços. Portanto, são muitas as possibilidades de acesso ao conhecimento. Mas que conhecimento? Para responder a essa pergunta, Goulart (2002, p. 27) recorre ao pensamento de Vygotsky para compreender que os conhecimentos construídos no cotidiano são diferentes daqueles elaborados na escola:

Por exemplo, a criança aprende com a família a fazer uma pipa, mas ambas não se preocupam em relacionar essa experiência com o processo matemático, com a relação de quantidade e conceitos de fração e medidas etc. É fazendo, experimentando, participando de situações do dia a dia que a criança aprende com os adultos ou outras crianças a comer, cuidar de si próprias, cuidar da casa e dos irmãos, aprende ainda um ofício com o pai, a desenhar e costurar com a mãe, ou seja, aprende como funciona o mundo mais imediato que a cerca (GOULART, 2002, p. 28).

De outro lado, as interações que ocorrem no CMEI, no agrupamento 05 anos, entre a professora e as crianças devem ter uma intencionalidade, ou seja, buscam proporcionar o aprendizado de conhecimentos sistematizados que foram produzidos ao longo da história da humanidade.

Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos - representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá, sobretudo, pelas interações, que levam ao aprendizado. Se, no desenvolvimento infantil, o uso do sistema de signos é de primordial importância, é lógico incluir, no corpo conceitual da psicologia, além da linguagem, outras formas de atividade simbólica como ler, escrever, desenhar, aritmética etc.

Vygotsky (1982) analisou a origem da organização das funções psíquicas por sistemas de signos e apontou que a origem das operações realizadas por meio de seu uso é um processo supraindividual. Bem como faz parte da história da formação social da personalidade da criança: “[...] o comportamento do Homem é produto do desenvolvimento de um sistema que é mais amplo que o de suas funções individuais, a saber, o sistema de relações e vínculos

sociais, de formas coletivas de comportamento e cooperação social” (VYGOTSKI, 1982, p. 56).

Apenas a análise genética mostra o caminho que une as formas inicial e final das funções psíquicas, visto que em ambos os pontos (início e fim) aparecem como funções individuais, pertencentes exclusivamente ao indivíduo. Uma das principais conclusões desta análise é que as formas superiores de percepção, memória, atenção, movimento etc. "estão internamente ligadas ao desenvolvimento da atividade simbólica da criança e só é possível compreendê-las a partir da análise de suas raízes genéticas e da transformação por que passaram no processo de história cultural” (VYGOTSKI, 1982 , p.54).

De acordo com o documento da RME (GOIÂNIA, 2014, p. 34):

O processo de construção do conhecimento é um movimento dialético. O conhecimento se dá com base na interação, na comunicação com o mundo. Todos nós procuramos conhecer interagindo com os objetos, comunicando-nos com as pessoas, em diferentes tempos e espaços. Isso tudo só é possível por meio da linguagem. A linguagem só acontece, só pode ser expressa, porque se tem um corpo capaz de exteriorizar nossas vontades, nossos sentimentos, nossas emoções e todos os nossos pensamentos por meio de signos comuns, significados válidos, ou seja, significados que são construídos e reconstruídos continuamente no plano da cultura. O professor deve observar o corpo das crianças no CMEI, observando a linguagem que elas estabelecem com aquele mundo, com aqueles objetos, com aquelas pessoas, naquele tempo e espaço específicos (GOIÂNIA, 2014, p. 34).

As diferentes expressões do corpo da criança em busca do conhecimento acontecem como linguagem e segundo Bakhtin (2006, p. 26) pode se manifestar em gestos, “em movimentos intencionais em direção aos objetos, aos colegas e, com base neles, nas falas, nas mudanças de olhar e de sentimentos. Todas essas expressões estão permeadas de significados e sentidos históricos, sociais e culturais”.

O que temos a dizer sobre linguagem? Buscando resposta para esse questionamento, que se torna essencial neste trabalho, recorri à Filosofia da Linguagem proposta por Bakhtin (2006), que, na verdade, pode ser considerada como Filosofia dos signos. Para Bakhtin, “[...] a linguagem é constituída pelos signos, ou seja, qualquer objeto físico ou corpo físico, que faz parte da realidade material, possui um significado capaz de explicá-lo, de torná-lo compreensível entre as pessoas de uma comunidade, constituindo o meio de sua comunicação”<sup>12</sup>. O autor explica que os signos só emergem do processo de interação entre

---

<sup>12</sup> Para Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2009), o dialogismo depende de fazer contato com outras pessoas e encontrar áreas comuns nas quais um tipo de acordo pode ser percebido. Em uma sala de aula, uma atmosfera monológica representa a existência de uma voz autoritária; por outro lado, o dialogismo compete com o monologismo. Uma grande característica de uma boa sala de aula é que inspira as crianças a contribuir mais e esse tipo de situação de sala de aula pode ser mais favorável ao dialogismo. No entanto, a rigidez do professor

“indivíduos” que estejam socialmente organizados, que formem um grupo, uma unidade social. A consciência individual é formada pelo conjunto de signos sociais e cada signo carrega uma marca ideológica.

Explicando o caráter ideológico do signo, Bakhtin (2006, p. 31-32) exemplifica dizendo:

Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E, ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa. As trocas são realizadas por meio dos gestos, das palavras, de todas as ações inteiramente exteriorizadas em direção aos objetos, a outro sujeito, em diferentes tempos e espaços. Assim, o autor chama esse ambiente de trocas de psicologia do corpo social, a qual se manifesta por meio de diferentes modos de discurso, ou seja, diferentes manifestações da linguagem, seja ela verbal, gestual, mímica etc (BAKHTIN, 2006, p. 31-32).

As trocas só são possíveis porque existe o conteúdo – que corresponde aos temas que serão compartilhados, aos signos sociais específicos que poderão ser experimentados e conscientizados e que se encontram atualizados naquele tempo histórico e naquele contexto cultural específico. Com base no conteúdo, as trocas são efetivadas por meio da palavra, que pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes modos de discurso – fala, mímica (movimentos que expressam a emoção, o pensamento para o outro), escrita, desenho, pintura, movimentos que transformam e/ou criam um objeto, brincadeira etc. A palavra e todos os seus modos de discurso pertencem ao corpo e acontecem nele. Ouvimos muito a frase “o corpo fala”. Isso quer dizer que o corpo expressa seu pensamento por diferentes movimentos. O corpo fala porque “é capaz de construir palavras, ou seja, atribui sentido àquilo que toca, vê, escuta, sente o cheiro ou o sabor. O corpo se conscientiza do mundo quando interage com ele quando compartilha os signos sociais por meio da palavra e de seus diferentes modos de discurso” (FREITAS, 2008, p. 23).

Na pesquisa de campo, observei que nas aulas do agrupamento de crianças de cinco anos do CMEI, vimos aspectos em que a observação do corpo da criança (em relação à construção da palavra, ou melhor, das formas de expressão que o corpo da criança utiliza para estabelecer a linguagem) demonstrou quanto esse processo é complexo e dinâmico. O percurso das bases do pensamento de Bakhtin vai do dialogismo ao gênero. Estabeleço como categoria para dialogar com as cenas descritas nos desenhos animados, Vygotsky e Bakhtin, porque

---

pode adiar a vontade das crianças das crianças de iniciar uma conversa e comunicação interativa. O conceito bakhtiniano de dialogismo deve ser considerado quanto à sua relação com a própria linguagem. No entanto, deve-se notar que esta relação é muito complexa. Claro que Bakhtin não é o primeiro nem a última pessoa a falar sobre a importância do diálogo presente nas interações humanas entre si. Na linguagem do dia a dia, o diálogo é, obviamente, a ideia de duas pessoas conversando. Mas o termo “diálogo” do ponto de vista de Bakhtin é um pouco diferente desse significado. O dialogismo para Bakhtin também inclui as circunstâncias e condições que devem ser encontradas para que duas pessoas ou indivíduos possam até iniciar um diálogo.

ambos permitem ver aspectos como interações com os objetos, com o outro – (colega, professores, coordenadoras – ou com o espaço), com o conteúdo (tema proposto para a aprendizagem ou troca, signos específicos que foram compartilhados e que têm uma relação histórica, social e cultural) e com os modos de discurso (como o tema proposto tomou forma, como foi experimentado pela criança – por meio da fala, da mímica, da escrita, do desenho, da pintura, dos movimentos que transformam e criam os objetos, da brincadeira etc.).

Neste sentido, outra forma de a criança interagir é a didática com jogos. Na visão sócio-histórica, não é para ser considerada como mais uma forma do “como fazer” no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de colocar o jogo como um elo fundamental entre uma prática educativa coerente com o desenvolvimento histórico da criança e a prática social. A forma proposta não é pela transmissão simples, mas através de uma ação pedagógica dialética, onde as crianças discutem, argumentam seus pontos de vista, criticam as atitudes dos parceiros, levantam hipóteses, porém, tendo sempre o saber científico, apresentado pelo professor, com algo a ser alcançado. O jogo possibilita a exposição do nível de desenvolvimento real da criança, de forma natural. Ele próprio constata sua situação de aprendizagem: se está adiante ou atrás dos colegas também envolvidos neste processo. Para conquistar a vitória, a criança passa a empreender estratégias e se apropriar de instrumentos que possam facilitar o domínio da situação. Nesta atividade, estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os pequenos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento (VYGOTSKY, 2000). Cito as associações com a Teoria Sócio Interacionista<sup>13</sup>, em que o processo de aquisição de conhecimento é apropriado pelas crianças através das relações sociais.

Vygotsky “[...] argumenta que o brinquedo cria uma situação imaginária que não é algo aleatório, mas sim a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”, ou seja, por meio do brinquedo, a criança consegue realizar o que na situação real seria limitado (2007, p. 117). Nessa situação, o que ocorre é uma reprodução da situação real: “Uma criança brincando com um objeto, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. O brinquedo possui uma relevância no processo de aprendizado e desenvolvimento”, pois, segundo Vygotsky afirma, eles criam “[...] uma zona de desenvolvimento proximal na criança” (2007, p. 117). No brinquedo, a criança sempre se

---

<sup>13</sup> A posição da teoria da interação social sobre o desenvolvimento da linguagem é que as crianças têm uma predisposição inata para adquirir a linguagem e que desenvolvem suas próprias regras (MERTON, 1968). De acordo com essa teoria, a interação social com adultos desempenha um papel importante na aprendizagem. Baseia-se amplamente nas teorias socioculturais do psicólogo soviético Lev Vygotsky.

comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Portanto, o brinquedo, entendido como ato de brincar da criança, pode representar um momento de extrema importância, pois esta é uma atividade em que a criança pode representar, por meio do simbólico, aspectos presentes de sua vivência cotidiana (VYGOTSKY, 2017, p. 117).

Nesse sentido, o brinquedo e o brincar têm um papel relevante na teoria de Vygotsky, pois o brinquedo, nessa perspectiva, é visto como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento de uma criança. A brincadeira faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros), ou seja, é pelo ato de brincar que a criança se desenvolve. Diante disso, “[...] é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a tornar-se parte de algo concreto” (VYGOTSKY, 2007, p. 69). É importante citar que os desenhos animados formam nas crianças, de acordo com Souza (2004) uma série de habilidades: imaginação, fantasia e realidade e onde elas se cruzam, ocorre também o pensamento abstrato. Interrompem a brincadeira para inserir mais uma, ou organizar a fala seguinte e logo continuam. Transitam com muita propriedade entre a fantasia e a realidade. Usam o brinquedo, ou os objetos, dizem o enredo do desenho animado.

A forma como a criança apropria-se dos conceitos científicos e cotidianos torna o pensamento das crianças mais complexo e amplia as suas possibilidades de relação com a realidade. É sempre importante desafiar crianças através de situações novas e do confronto de diferentes sentidos para uma mesma situação. Esse processo começa quando a criança pequena começa a nomear objetos de sua consciência e começa a ampliar, percebendo a relação entre eles, bem como algumas de suas características por meio do pensamento sincrético. É importante frisar que a relação entre esses conceitos se dá num processo dialético, de contextualização da própria realidade porque o conceito científico contém o cotidiano. Outro aspecto da relação das crianças com os conceitos cotidianos e científicos deve considerar que:

Conceitos cotidianos ou espontâneos são aqueles adquiridos pela experiência direta do sujeito e são caracterizados pela ausência de generalização, planejamento e deliberação. Conceito científico é advindo da elaboração intelectual que pressupõe atenção deliberada, memória lógica, capacidade de abstração e domínio de signos. Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) “**Infâncias e Crianças em Cena:** por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014, p. 65).

O profissional da Educação Infantil faz o papel de mediador junto ao aluno, não sendo o objetivo chegar a um conceito, mas sim considerar o processo de desenvolvimento do pensamento. Por isso, é preciso que nós professores da Educação Infantil, fiquemos atentos, o que se dá num movimento de contínua percepção, compreensão, análise, crítica, julgamento, sistematização, verbalização, socialização entre o que foi vivido e apreendido e nas relações da criança com o mundo físico e social.

Portanto, existem várias teorias principais sobre a aquisição da linguagem. Como profissional que atua sobre o desenvolvimento infantil, é importante compreender a base de cada teoria no que se refere à aquisição da linguagem em crianças pequenas. Essas teorias fornecem a estrutura de como as crianças aprendem a linguagem e fornecem uma hipótese de porquê as crianças aprendem.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA CIDADÃ?

É importante destacar que a história das instituições de Educação Infantil no Brasil está intimamente ligada aos acontecimentos ocorridos no velho mundo e não pode ser desvinculada desse momento histórico. Quando se fala em infância não se está referindo de forma abstrata a esse período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, mas sim, um conjunto de fatores que compõem determinadas posições que incluem a família, a escola, entre outros que colaboram para que haja determinados modos de pensar, respeitar e viver a Infância.

Para fazer uma alusão sobre a infância, será utilizado o aporte teórico de Philippe Ariès, historiador Francês, cujas contribuições serviram para conhecermos e entendermos o verdadeiro papel da Infância, bem como suas necessidades e seu papel social. Ariès (1981)<sup>14</sup> na sua obra *‘História social da criança e da família’*, assinala como a criança foi inserida na escola sem a concepção de infância defendida hoje na sociedade contemporânea:

[...] Como a escola e o colégio que, na idade média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual de adestrá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 165).

Para Ariès (1981), o sentimento de infância conhecido na idade média e idade moderna são adotados sem considerar as particularidades da criança. A formação que a criança recebia era a mesma dos adultos nas escolas medievais. A metodologia escolar adotada não consistia na formação humana, cultural, social, mas sim, uma formação técnica. Mas, Ariès também explana que “[...] na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (p. 156).

Ariès (1981) discorre que até o século XVII as condições de higiene e saúde das pessoas eram muito precárias, resultando em altos índices de mortalidade infantil. Para que a criança conseguisse escapar da morte, ela era inserida nas tarefas semelhantes às dos adultos com as quais conviviam. E, com isso, não havia prática educativa ou expectativa daquelas destinadas aos adultos. Segundo Ariès, “[...] o sentimento da infância não significa o mesmo

---

<sup>14</sup> Ariès nos mostra nessa obra a “descoberta da infância” a partir dos séculos XV e XVI, período em que aparece uma organização social na Europa.

que afeição pelas crianças: corresponde à consciência de particularidade infantil, essa particularidade do que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (1981, p. 156).

Considera-se necessário enfatizar essa evolução histórica dos conceitos de infância e criança para mostrar que não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, não havia concepção de escolarização como preparação para a vida ou para o mundo do trabalho. A escola, para a criança, surgiu como uma instituição assistencial que tinha como objetivo suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos, o lugar da família. Na época Medieval não havia uma literatura infantil, a linguagem também era a mesma tanto para adultos quanto para criança.

Diferente do objetivo central da educação para criança que é defendida hoje, que está vinculada “a uma idade própria e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art.29), não havia nessa época qualquer concepção de desenvolvimento infantil.

## **2.1 A educação infantil na história do Brasil**

Por considerar imprescindível ao processo de efetivação desta pesquisa educacional, não só discutir, mas, também, buscar verificar como se deu o processo de criação da educação infantil no Brasil, fizemos um breve recuo, para saber como se deu esse processo histórico nessa caminhada.

Oliveira (2011) ressalta que ao final do século XIX:

[...] chegam às elites do país os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, por influência americana e europeia. Com isso, novas ideias veiculam no cenário político brasileiro, como a da criação do jardim de infância, ideia trazida pela renovação educacional de Froebel na Europa: a ideia de “jardim de infância”, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças.

Outros a defendem por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolanovistas<sup>15</sup>. O cerne da polêmica era a argumentação de

---

<sup>15</sup> “O movimento escolanovista também corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor” (CAVALIERI, 2002, p. 264).

que, se os jardins<sup>16</sup> de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Oliveira (2007, p. 69) acrescenta que, “a partir da segunda metade do século XX, o atendimento em período integral em creches e parques infantis passa a ser disputado não apenas por operárias e empregadas domésticas”. A demanda se estende aos filhos das trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

[...] seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizadas para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média e altas de vários países (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

No entender de Kuhlman:

A preocupação daqueles que se vincularam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMAN, 2011, p. 56).

Quando surge a LDB nº 4.024 de 1961, se estabelece que as crianças menores de 7 anos recebam educação em escolas maternais ou jardins de infância, o que estimula que as empresas mantenham instituições escolares para os filhos de suas trabalhadoras. A história de atendimento às crianças em idade anterior à escolaridade obrigatória foi marcada, em sua maioria, por ações que priorizaram o cuidado às crianças. Em geral, a Educação Infantil, e em particular as creches, eram responsáveis pelo atendimento às crianças carentes, ou seja, os serviços prestados - seja pelo poder público ou pelas entidades religiosas e filantrópicas - não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas como uma doação, isso foi feito - e muitas vezes ainda é feito - sem grandes investimentos. Além dessas iniciativas, a população de subúrbios e favelas também buscou a criação de estabelecimentos coletivos para atender seus filhos, organizando creches e pré-escolas comunitárias. Para tanto, construíram e adaptaram edificações com recursos próprios e poucos, o que ainda fazem diante da ausência do Estado (MEC, 2006).

Segundo Oliveira (2011, p. 108), “[...] a ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório”. Afirma Pilleti (2013, p. 202) que “[...] os

---

<sup>16</sup> Segundo Kuhlmann Júnior (2011, p. 56), “as primeiras creches e pré-escolas surgem para suprir a ausência das mães trabalhadoras, com finalidade exclusivamente filantrópica e assistencialista”.

avanços na área da educação foram contidos durante vinte anos de ditadura militar<sup>17</sup> no Brasil, processo que teve início em 1964, estendendo-se até a redemocratização do país, em 1985”.

Com esse modo de pensar, Piletti (2013, p. 205) enfatiza que “[...] o regime instalado com o golpe militar de 1964 pretendeu frear os avanços e as conquistas na área educacional como em todos os setores da vida nacional”. Com a Lei nº 5.692, de 1971, a Reforma do Ensino, implanta o 1º grau com oito anos de escolarização obrigatória, resultado da fusão entre o antigo primário e o antigo ginásial. A referida lei em seu art. 19, estabelece que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos, recebam conveniente educação em escolas maternas, Jardins de Infância e instituições equivalentes”.

Conforme a interpretação de Kuhlmann Júnior (2011, p. 490), o verbo ‘velar’, apesar de portar muitas significações, “na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar”, revelando uma organização de instituições de Educação Infantil em um sistema agonizante. Ferreira e Teixeira (2012, p. 6), também criticam a educação compensatória, especialmente por ignorar aspectos relevantes do contexto social:

Compreende-se que apenas as crianças eram responsáveis pelo fracasso e não se discutiam problemas advindos da estrutura educacional e da própria sociedade que, muitas vezes, se organiza para impedir o acesso das camadas populares aos bens culturais historicamente produzidos. Apesar das críticas, ainda hoje, atribui-se à Educação Infantil a função de preparar a criança para a escolarização futura com vistas a evitar o fracasso escolar de determinado grupo social que viva na chamada situação de “carência cultural”.

Ainda na década de 1970, prevalecem as ideias de uma educação compensatória. Há registros de que somente a partir da década de 1980, as concepções da infância e do desenvolvimento infantil apresentam impacto para as reformulações no contexto da educação em nosso país, conforme aponta Azevedo, que “[...] o desenvolvimento de pesquisas na área contribuiu de forma significativa para que se começasse a construir um outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico e social”, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã (2013, p. 67).

Nas últimas duas décadas, a Política Educacional no Brasil passou por mudanças significativas. Atualmente a Educação Básica é descentralizada do ponto de vista

---

<sup>17</sup> Apesar de um longo regime de ditadura instalado com o golpe militar de 1964, a década de 1970 foi marcada por uma verdadeira revolução no campo dos direitos sociais e individuais. As conquistas estão refletidas na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento do direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos, e o direito das trabalhadoras a creches e pré-escolas para seus filhos. Essas mudanças oferecem uma nova visão da criança, da infância, da educação infantil, da mulher, do profissional e das relações de gênero e responsabilidade familiar.

administrativo e com foco no Ensino Fundamental, etapa da educação que compreende nove anos de escolaridade obrigatória (CF, 1988; LDB, 1996 e Lei Federal 11.274, 2006). Ao considerar a ênfase na Educação Básica, deve-se destacar que se trata de uma recomendação presente em documentos do Banco Mundial e facilmente identificada por meio da análise do atual modelo de financiamento da Educação Básica.

A Constituição de 1988 definiu o percentual mínimo da receita pública a ser utilizado para o custeio da educação pública. O valor definido foi: 18% do orçamento da União e 25% da arrecadação de tributos dos Estados e Municípios. Em 1996, a LDB introduziu uma alteração nesses percentuais, pois de acordo com essa Lei os municípios poderiam fixar um percentual diferente para esse fim (sempre respeitando o mínimo de 25%) por meio da Lei Orgânica de cada município.

De acordo com a Constituição de 1988, a Educação Infantil é para crianças de 0 a 6 anos e está dividida em duas turmas: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Em 2006, a idade de início do ensino fundamental de 9 anos foi rebaixada (Lei 11.274) para 6 anos e, posteriormente, a idade da Educação Infantil foi alterada (53ª Emenda da Constituição) para 0-5 anos. Além disso, em 2009, a pré-escola (4 a 5 anos) passou a fazer parte da escolaridade obrigatória.

O direito à educação desde o nascimento pressupõe uma responsabilidade social para com a criança e a criação de alternativas de socialização infantil que complementem o papel da família. A criança passa a ser vista como ocupando um lugar no presente como protagonista de sua própria vida, uma cidadã em desenvolvimento. As mulheres passam a ser alvo de importantes políticas de promoção da igualdade de gênero e da eliminação de todas as formas de discriminação. A integração das dimensões socioeducativas, decorrente do fato do direito à creche e à pré-escola consagrados na CF/88, legitima a ideia de responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado, instituindo uma intersecção entre assuntos privados e de ordem pública no que diz respeito à educação / socialização da criança pequena.

A ampliação de direitos também deve beneficiar os profissionais por meio da exigência de formação específica para educadores da primeira infância, estabelecer uma intersecção entre os assuntos privados e os de ordem pública no que diz respeito à educação / socialização da criança pequena.

Tanto as pesquisas e estudos quanto as pressões da sociedade organizada reafirmaram esses valores na LDB, proclamada em 1996, que considera a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica. Na LDB, a construção de novas unidades e a conservação das instalações escolares foram incluídas nos orçamentos da educação com o objetivo de

umentar o número e a qualidade da oferta desse serviço. A partir daí, é produzida uma série de documentos legais com o objetivo de definir os critérios de qualidade das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos. Porém, sobretudo nestes aspectos, serviços e instalações, ainda existem graves problemas a enfrentar, de acordo com o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (GOLDEMBERG, 1993).

Em 1998, conforme a nota introdutória do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), a concepção educacional foi assim, por muitos anos, marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões do exercício da cidadania. Se antes se pensava apenas em “cuidar” da criança, a partir da década de 1980, propôs-se a educá-la também, em resposta às transformações de concepção da infância e às exigências políticas.

Dessa forma, com o intuito de sintetizar a história do atendimento institucionalizado à criança pequena, Azevedo (2013) refaz o caminho histórico da Educação Infantil em três momentos: o primeiro, antecede a década de 1930, com o surgimento das creches no Brasil ao final do século XIX, atrelado à perspectiva de atendimento às classes pobres, em caráter assistencialista. O segundo momento diz respeito à fase entre 1930 e 1980, período que apresenta uma preocupação com as carências psicossociais no desenvolvimento da criança, tendo como objetivo da educação a compensação dessas carências. Reforça-se a ideia da Educação Infantil compensatória, com função preparatória para os estudos das séries iniciais do período escolar. O terceiro momento caracteriza-se a partir da década de 1980, época em que algumas mudanças foram feitas em relação ao atendimento à criança pequena.

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013, p. 69), “[...] a década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis”. Segundo esses autores, as conquistas da Educação Infantil são derivadas de uma mobilização social bastante significativa pelos direitos das crianças, com o envolvimento de mais de 600 organizações governamentais e não governamentais, durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte de 1987.

Assim, a nova Constituição, de 1988, traz o reflexo dessa mobilização em defesa da infância brasileira, conforme Leite Filho e Nunes (2013, p. 70) apontam: “a criança até então compreendida como objeto de tutela passa a ser sujeito de direitos. [...] Sendo dever do Estado, a Educação Infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser direito da criança e uma opção da família”. Frise-se, portanto, que a Educação Infantil, por muitos anos, foi encarada apenas sob o ponto de vista da assistência social e do direito dos pais trabalhadores. A partir

da Constituição da República de 1988, as creches e pré-escolas passam a compor os sistemas educacionais, ou seja, a Educação Infantil começa a ser vista sob o enfoque educacional.

Com isso, o ingresso na Educação Infantil passa a ser considerado um direito fundamental da criança, independentemente de seus pais trabalharem ou não. Entretanto, somente com a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996, que o estatuto legal reconhece as instituições de Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional. A LDB trouxe, portanto, nova nomenclatura à educação pré-escolar, destinada às crianças menores de 7 anos, adotando-se o termo Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica. Anterior a esse período, o termo empregado como educação pré-escolar destaca os objetivos da formação de hábitos e do desenvolvimento psicomotor da criança, raízes da educação compensatória, destinada a suprir as carências culturais, afetivas e nutricionais. De fato, a LDB formaliza o anseio de posicionar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo, no texto da lei, a educação das crianças pequenas como o primeiro nível de educação escolar.

A Educação Infantil ganha o status de direito da criança e dever do estado (BRASIL, 1996; 1990), passando jurídica e pedagogicamente por várias transformações. Desse modo, esta etapa suscita nos profissionais da educação, compreensão de que a criança necessita aprender a relacionar com o outro, consigo mesmo e o com o mundo a sua volta, de acordo com as situações de sua vivência.

Quando se fala de políticas de Educação Infantil, relacionando-as à proteção à infância, ao atendimento à criança, é porque as interpretações produzidas na própria história das instituições infantis nos mostram que as constituições delas não teriam sido educacionais nas suas origens. Kramer (1992) fala das primeiras instituições no que se refere ao atendimento à infância brasileira, essas marcadas por políticas assistenciais e que partiram dos higienistas<sup>18</sup> que se dirigiam contra a mortalidade infantil.

No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’ para os abandonados das primeiras idades e a Escola de ‘Aprendizes Marinheiros’ (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos (KRAMER, 1992, p.15, grifo da autora).

Dentre as inúmeras providências a serem tomadas em relação a Educação Infantil, Corsino (2012) destaca os “estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de equipamentos e materiais,

---

<sup>18</sup> O higienismo constitui-se como um movimento formado por médicos de orientação positivista, surgido no século XIX na Europa, em resposta aos altos índices de mortalidade infantil.

organização de rotinas, elaboração de planejamentos, entre outras demandas”. Acompanhando o percurso legal da Educação Infantil no Brasil, em 2005, a Lei nº 11.114 altera a lei 9.394/1996, ao tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Em seguida, em 2006, a Lei nº 11.274 apresentou uma nova configuração para o Ensino Fundamental, ao estender a duração dessa etapa da Educação Básica para nove anos. A medida, portanto, passa a incluir as crianças de 6 anos, da Educação Infantil, no Ensino Fundamental.

Em tempos passados, Assis (2009, p. 45), constata que foi “[...] um período marcado pelo descompasso entre os avanços teóricos e legais e a realidade das instituições de Educação Infantil”, o que leva à constatação de que “[...] a recuperação da trajetória evolutiva da educação das crianças pequenas evidencia que muita coisa precisa ser melhorada”.

É totalmente possível, entretanto, refletir sobre as lacunas existentes na trajetória da Educação Infantil brasileira, apontadas por Assis (2009) e Kuhlmann Júnior (2011). Essa reflexão parte inicialmente da própria compreensão de que as diferentes propostas pedagógicas situadas ao longo da história no contexto das instituições de Educação Infantil dependem das diferentes visões que se têm da infância, do desenvolvimento humano, ou seja, sofrem a influência direta das concepções construídas a respeito do desenvolvimento infantil. São essas as concepções que pautam a iniciativa das ações educacionais em distintas épocas e que, muitas vezes, por serem desconhecidas implicam em uma visão distorcida da realidade. É preciso, portanto, reconhecer que as concepções de infância e de desenvolvimento humano balizam o trabalho nas instituições infantis. São elas que definem as ações cotidianas no contexto educacional.

Assim, considerando que tais representações possuem um caráter subjetivo, a interpretação da realidade depende dos sujeitos que lhe dão sentido. A partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013, confere-se maior importância à Educação Infantil, ao inserir no campo da obrigatoriedade as crianças de quatro e cinco anos de idade. Determina-se, assim, a universalização do acesso à Educação Infantil. Nos artigos 29 e 30 da LDB há alteração na redação do inciso II, pela Lei nº 12.796/2013, apenas com relação à idade para se frequentar a Educação Infantil: A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

A partir desse breve histórico da Educação Infantil no Brasil constata-se que as questões hoje debatidas trazem origens de uma realidade construída há quase cento e cinquenta anos. Enquanto, sujeito de direitos, sabe-se que a diversidade e a inclusão têm

despertado o interesse de pesquisadores na área da Educação, por se tratarem de temas atuais que envolvem crenças, valores e saberes do senso comum discutidos no cotidiano. Por esse ângulo, há também, a Teoria das Representações Sociais, que segundo Spink (1993), “podem ser abordadas como elementos coletivos, comunicados repetidamente e distribuídos igualmente numa determinada formação social, sendo então representações culturais”<sup>19</sup>. Pode-se, portanto, compreender a realidade do contexto educacional, em suas múltiplas facetas, a partir das práticas que se desenvolvem, frente às representações construídas.

Conforme elucidam Leite Filho e Nunes (2013, p. 74), “dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e ganhou sua devida dimensão no sistema educacional: atender às especificidades das crianças e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania”. Sendo assim, a Educação Infantil encontra-se na intersecção entre os dois contextos. É preciso compartilhar a ideia essencial de proximidade e complementaridade entre ambas instituições, para que no diálogo do cotidiano, cada qual saiba exatamente a sua função e reconheça a função do outro no processo de educação da criança. Essa realidade compartilhada com os outros nas situações do dia a dia transforma-se em cenário das interações sociais entre indivíduos ou grupos.

Corsino (2012) aponta ainda como importante conquista nessa trajetória, a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pouco mais de dez anos após a promulgação da nova LDB. Sendo assim, a Educação Infantil encontra-se na intersecção entre os dois contextos. É preciso compartilhar a ideia essencial de proximidade e complementaridade entre ambas instituições, para que no diálogo do cotidiano, cada qual saiba exatamente a sua função e reconheça a função do outro no processo de educação da criança.

Assim, os municípios são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao considerar a questão do financiamento da educação é determinado um percentual mínimo a ser gasto com a Educação Básica, mas não há neste vínculo uma

---

<sup>19</sup> A teoria das representações sociais é uma das principais teorias do que veio a ser conhecido como psicologia social europeia ou psicologia social sociológica. A teoria tem uma orientação construcionista social e propõe uma abordagem societária para a construção do conhecimento social, divergindo das análises de nível mais individual das teorias da cognição social. A teoria das representações sociais foi desenvolvida inicialmente por Serge Moscovici. Em seu livro seminal de 1961, *La Psychoanalyse, Son Image et Son Public*, Moscovici explorou as maneiras pelas quais a psicanálise, como forma de conhecimento científico, tornou-se apropriada pelo público; ele estudou, em outras palavras, como o conhecimento científico se torna "socializado" no senso comum cotidiano. As representações sociais foram definidas como: “... Sistemas de valores, ideias e práticas com dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que permitirá aos indivíduos orientar-se no seu mundo material e social e dominá-lo; e, em segundo lugar, para permitir que a comunicação ocorra entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para o intercâmbio social e um código para nomear e classificar sem ambigüidade os vários aspectos de seu mundo e sua história individual e de grupo” (MOSCOVICI, 1974, p. Xiii)

especificação de um mínimo a ser gasto com as diferentes etapas que o conformam. A determinação da cooperação técnica carece de maior especificação das responsabilidades que competem dentro de cada esfera de governo. Os municípios, esfera mais próxima da população, são pressionados e constantemente forçados a atender às demandas locais, que nem sempre é sua função.

Corsino (2012) aponta que ao longo da década de 90, a maioria dos municípios direcionou grande parte desses recursos para o Ensino Fundamental e deixou os investimentos na Educação Infantil, etapa não obrigatória, sujeitos à disponibilidade orçamentária. Em locais onde o Estado assumiu quase toda a oferta do Ensino Fundamental, como na região metropolitana do estado de São Paulo, os municípios investiram e construíram uma grande estrutura de atenção à Educação Infantil.

Em 1996, o órgão financiador Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi criado para distribuir recursos aos estados e municípios de acordo com o número de crianças matriculadas no Ensino Fundamental. Foi desenhado e implementado um modelo de autofinanciamento, com regras rígidas e claras que garantiam não só a prioridade legal, mas também a prevalência e permanência de um núcleo privilegiado. O conceito de Educação Básica, no entanto, não esteve presente na formulação do Fundef. Tampouco contribuiu para a implantação dessa nova concepção de educação, que se fez necessária a todos os cidadãos, no mundo moderno.

Assim, a criação deste financiamento agravou a situação de financiamento da Educação Infantil, mesmo nos municípios, que ofereciam apenas esta etapa da educação. O mecanismo de arrecadação e distribuição de recursos fez com que os municípios que não possuíam rede de Ensino Fundamental perdessem lucros ao se tornarem responsáveis pela implantação do Ensino Fundamental no Brasil (RELATÓRIO EFA, 2000).

Além disso, observou-se uma tendência nacional de retirar crianças de 6 anos da pré-escola e matriculá-las no nível seguinte com o objetivo de ampliar o volume de recursos recebidos. Essa tendência associada à demanda por atendimento resultou na Lei 11.274/2006 e na criação do Ensino Fundamental de nove anos.

O Fundef vigorou até 2006, quando foi criado o Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb) que corrigiu as falhas do modelo anterior em relação à Educação Infantil e passou a encaminhar o financiamento de acordo com o total de matrículas em todas as etapas do Ensino Fundamental. A partir desse momento, pode-se considerar que a Educação Infantil não é mais concebida como uma etapa da educação de menor importância. Ganhou espaço político, assentou-se tecnicamente e encontra defensores em todas as esferas da

sociedade. Por isso, está presente no Fundeb nas mesmas condições que as etapas seguintes do processo educativo (DIDONET, 2006).

É importante destacar, no entanto, uma mudança recente na legislação até o ano de 2005, a frequência escolar obrigatória concentrava-se nas crianças de 7 a 14 anos mas, a partir da Lei nº 11.274/2006, foi prorrogado mais um ano e incluído para o atendimento a crianças de 6 anos. Esta foi uma medida importante, na perspectiva da garantia do direito à educação e da existência de oferta correspondente à procura, ao se considerar a diferença entre a matrícula de crianças até 1 ano e a de 6 anos. Crianças mais velhas, o segundo dado é cerca de 90 vezes superior ao primeiro (KAPPEL, KRAMER, 2001).

Portanto, nota-se que a Constituição de 1988 e a LDB representaram um grande avanço, pois estabeleceu como dever do Estado, por meio do município, a garantia da Educação Infantil, com acesso de todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A Educação Infantil deixa de ser obras de caridade para se tornar, mesmo que apenas legalmente, uma obrigação do Estado e um direito da criança.

## **2.2 Políticas públicas para o município de Goiânia na Educação Infantil**

A administração da educação é descentralizada e a prestação da Educação Infantil é de responsabilidade municipal. Por um lado, o sistema educacional descentralizado é essencial para um país grande como o Brasil porque dá autonomia aos conselhos locais de educação para organizar um sistema escolar que melhor reflita suas necessidades e cultura local. Por outro lado, isso dificulta a garantia de oportunidades educacionais iguais para todos, pois as desigualdades socioeconômicas regionais acabam se refletindo na qualidade da educação oferecida em cada região. Além desse problema, as disparidades de classes sociais agravam essa situação ao criar uma grande lacuna na qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas e privadas (GOLDEMBERG, 1993).

A Constituição de 1988 reconheceu o direito das crianças de receber Educação Infantil e a obrigação do país de garantir seu acesso. Porém, foi somente com a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, que a Educação Infantil foi reconhecida como um importante “nível” do sistema educacional e se posicionou como uma das chaves para a superação dos problemas educacionais. O PNE 2001 estabeleceu, pela primeira vez, metas específicas para a Educação Infantil a serem alcançadas até 2010, incluindo aumento da taxa

de matrícula, melhoria da infraestrutura escolar e garantia de qualificação profissional a todos os professores.

O Município de Goiânia iniciou o processo de assunção das creches da Fundação de Desenvolvimento Econômico (FUMDEC), passando a serem denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), após a nova legislação - a LDB de 1996. A partir dela, a Educação Infantil passou a ser integrada pelas creches pré-escolas em Goiânia, denominada antes de creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 a 5 anos).<sup>20</sup> No ano de 1995, estruturou-se a primeira Proposta Pedagógica para a pré-escola, na época com o prefeito Darci Accorsi (PT) - assim, no ano mencionado, a rede inicia o atendimento de crianças de 5 anos a 6 anos e 11 meses, em 23 turmas, distribuídas em 13 escolas, em período parcial.

No ano 2000, a Divisão de Educação Infantil (DEI) elaborou o documento “Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil”, e, no referido documento, o currículo também se apresentou como uma lista de conteúdos/temas, configurados por núcleos (GOIÂNIA, 2001), como pode ser observado no trecho a seguir:

[...] para a estruturação desta proposta curricular, optou-se pela delimitação de núcleos conceituais numa perspectiva interdisciplinar, que não privilegiasse apenas algumas áreas do conhecimento ou de atividade humana. Assim os professores terão como meta a denominação de “zonas fronteiriças” de conhecimento, isto é, conceitos básicos, que devem ser abordados através de alguns temas [...] (GOIÂNIA, 2001, p. 51).

A Proposta de 2004 intitulada - *Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil* – se constituiu de fundamentação teórico-prático, considerando a importância da educação na primeira infância com finalidade. Ela consistiu em garantir direitos civis, políticos, sociais, culturais, reconhecendo suas necessidades e especificidades e trouxe uma concepção de infância fundamentada na criança enquanto ser sócio-histórico. Ela apresentou também normatização específica para os CMEI – como o funcionamento em período integral, de segunda a sexta-feira, das sete (7h) às dezoito (18h) horas, mas, com flexibilidade nos horários para atender a comunidade e a Unidade Regional de Ensino (URE). O calendário era construído de acordo com as definições da SME, e ainda hoje é assim que tem sido construído. As orientações para matrículas de crianças são apresentadas em documento próprio, sendo exigida a apresentação de certidão de nascimento ou termo de

---

<sup>20</sup> Barbosa (2008) aponta que acontecimentos importantes marcaram aquele período em Goiânia, como a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) em 1998. A divisão de Educação Infantil (DEI) passou a ser responsável por organizar a Educação Infantil do Município de Goiânia. E daí iniciou-se um amplo processo de estudo de formação continuada da equipe técnica da SME e dos profissionais das instituições.

guarda; cartão de vacinas; comprovante de residência no município e; cópia da carteira de identidade da pessoa autorizada a pegar a criança nos impedimentos da pessoa responsável.

Quando se pensa nas técnicas espaço-temporais, desenvolvidas para o município de Goiânia e para todo o modelo educacional mundial, Michel Foucault (1987) descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII. As técnicas de espaços temporais que funcionam hoje na escola, tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-la dócil. O corpo vai sendo fabricado e educado para a vida em sociedade.

E, nesse sentido, a socialização dos corpos infantis se dá pelas políticas educacionais e também por técnicas de espaços temporais que são utilizadas na Educação de Goiânia, como por exemplo, a organização por agrupamentos. A formação dos agrupamentos é determinada pelo critério de faixa etária, tendo-se a seguinte distribuição: 10 a 18 crianças de 04 meses a 01 e 11 meses; 15 a 20 crianças de 02 anos a 02 anos e 11 meses; 15 a 20 crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses; 20 a 25 crianças de 04 anos a cinco anos e 11 meses. Nos casos de agrupamentos com crianças de diferentes faixas etárias, deverá ser respeitada a proporção correspondente à faixa etária majoritária. Quando o agrupamento de 04 meses a 1 ano e 11 meses for formado por um número acima de 18 crianças, a proporção adulto/criança será garantida com a presença do agente educativo, de acordo com a relação de um adulto para cada seis crianças. É importante dizer que essa forma organizacional é muito questionada por alguns haja vista que a formação de agrupamentos, muitas vezes deixa a desejar, porque, na prática, o intuito do CMEI é socializar, e as crianças precisam estar nos diferentes espaços da instituição, sem estarem isoladas em pequenos grupos.

É importante destacar as múltiplas linguagens no trabalho pedagógico nos CMEIS. O documento de 2004 apresenta a “possibilidade de concretizar a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em uma perspectiva integral, de forma a contemplar suas dimensões biológica, social e psicológica”. Nessa perspectiva, a criança poderá experimentar a pintura, a música, o teatro, a fotografia, as esculturas e outros instrumentos mediadores de transformação do real.

As múltiplas linguagens são de fundamental importância, pois contribuem no desenvolvimento integral da criança oportunizando a elas novas vivências, como se “expressar melhor e explorar mais o ambiente no qual está inserida. As crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço de educação infantil, ter oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (COSTA; SANTOS, 2017).

Em 2009, na segunda gestão de Paulo Garcia (PT), “tendo por base os princípios de uma Gestão Democrático Popular para a cidade” (GOIÂNIA, 2014), tem início o processo de reescrita da proposta político-pedagógica da Educação Infantil do Município, a qual reafirma a “Teoria Histórico-Cultural”: “pensar as interações sociais no trabalho de educar e cuidar das crianças da Educação Infantil, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural em Vygotsky, nos remete às mediações que propiciam a constituição dos sujeitos” (GOIÂNIA, 2014, p. 38).

Então, a Teoria Histórico-Cultural ligada também ao arcabouço legislativo brasileiro e às pressões econômico-sociais, entre outros fatores, constituem a base histórica para a compreensão do documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014)<sup>21</sup>.

Tendo por base os princípios de uma Gestão Democrático Popular para a cidade de Goiânia (2009 – 2012), este novo documento traz em si um fundamento importante: **colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos** (GOIÂNIA, 2014, p. 08, grifos do autor)

Nota-se, então, que a partir de um novo momento político, a SME rompe com o currículo baseado em disciplinas e conteúdo<sup>22</sup>, e, portanto, passa a propor uma organização da prática educativa tendo por base o conhecimento de mundo e das múltiplas linguagens.

O teor dos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças pequenas é o conhecimento de mundo sendo vivido, sentido, percebido, explorado, investigados por elas, através de situações significativas estruturadoras de interações, de aprendizagens, do desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da linguagem e da emoção delas e não como verdades prontas e absolutas (GOIÂNIA, 2004, p. 32).

A Proposta Político Pedagógica está organizada em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e referências (GOIÂNIA, 2014). Lemos (2016, p.42) apresenta que “o documento foi ilustrado com desenhos de crianças da Educação Infantil da rede, além das fotos que registram o cotidiano das instituições”. As múltiplas linguagens são

<sup>21</sup> *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014) é o projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Goiânia para instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. Não pode ser caracterizado como lei, por estar vinculado ao âmbito municipal, mas contém caráter normativo dentro da possibilidade de definição de normas complementares e procedimentos pedagógicos do município para seus sistemas de ensino, conforme a Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 30, VI) e artigos 11 e 18 da LDB/1996 (LEMOS, 2016, p. 22).

<sup>22</sup> Em 2014, o documento, *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), foi homologado, atendendo às novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), além das demandas dos professores que consideravam amplas as orientações do documento anterior.

destacadas como elemento central na aprendizagem, pois “a compreensão do mundo se dá na e pela expressão das linguagens” (GOIÂNIA, 2014, p. 66).

Lemos (2016) menciona e apresenta em qual base e por qual enfoque e conhecimento as escolas devem se organizar. A estrutura do capítulo é elucidativa em relação ao seu conteúdo e se expressa nos seguintes subtítulos: “por um currículo que considere a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças”, “por um currículo que permita as vivências e as experiências”, “por um currículo em construção e não prescritivo”, “as linguagens como conhecimentos e forma de SER e ESTAR no mundo”, “conhecer o mundo para conhecer a si mesmo: a relação da criança com os conhecimentos do Patrimônio da Humanidade”. Neste capítulo, a proposta nas linguagens artísticas que o documento apresenta pressupõe - “[...] Construir a compreensão de quão relevantes são as linguagens artísticas na trajetória formativa de todos, principalmente daqueles profissionais responsáveis pela educação e formação de sujeitos”. (GOIÂNIA, 2014, p.84)<sup>23</sup>. A proposta ainda reafirma:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa prever o tempo de criação **valorizando, assim, o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares por meio de significativas experiências e vivências**, as quais ampliaram as possibilidades de expressar, comunicar e criar (GOIÂNIA, 2014, p. 85, grifo nosso).

A centralidade da criança, a ênfase na aprendizagem, a pedagogia da infância e a Teoria Histórico-Cultural permanecem na gestão do prefeito Iris Rezende (PMDB). Assim, o novo documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2019) passa a seguir um documento que norteia e subsidia o trabalho pedagógico dos profissionais da Educação Infantil e foi definido com base na BNCC, Documento Curricular da Educação Infantil pra a Rede Municipal de Goiânia (GOIANIA, 2019). Entretanto, este documento não invalida os documentos que já estão postos. Ao contrário ele traz orientações para trabalhar nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência na Educação Infantil.

No cenário atual de reformas educacionais no país, reformas de cunho neoliberal definem os rumos da educação brasileira. Elas foram criadas em função das demandas econômicas, das influências externas, e muito de acordo com o interesse do Estado, baseadas em avaliações em larga escala. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a Base Comum Curricular (BNCC) deve ser traduzida em itens de avaliação. Deve reposicionar todo o

---

<sup>23</sup> Para maiores detalhes, indico a leitura das páginas 84 e 85 desse documento que aborda exclusivamente sobre linguagens artísticas.

sistema de avaliação de larga escala (BRASIL, 2017). É nessa configuração que a BNCC foi implementada na Educação Infantil do município de Goiânia.

Ainda no final de 2019, a SME entregou, aos profissionais da educação e à comunidade em geral, o *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*,<sup>24</sup> já falado anteriormente, “com a perspectiva de dar continuidade a trajetória da Rede e de observar as novas normativas”: Documento Curricular da Educação Infantil pra a Rede Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2019). Mesmo tendo autonomia, as escolas devem seguir essas orientações, sendo coerentes com a sua proposta. O documento está organizado em três sessões:

A primeira, **Educação Infantil por um Currículo em Construção**, é contextualizada a inclusão da Educação Infantil no processo de elaboração da BNCC e as diferentes configurações do currículo nesta etapa da SME desde o início do seu atendimento, em 1995 com as turmas de pré-escolas (crianças de 4 e cinco anos) nas escolas, até os dias de hoje. A segunda sessão, **Currículo em Construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências**, está subdividido nos cinco campos de experiências – O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Cada subseção aborda – os conceitos que dão título ao campo de experiência; o infográfico que representa determinados conhecimentos que são de domínio do professor; a ementa na íntegra do campo de experiências expressa na BNCC; os incisos do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) que se relacionam de forma direta com o campo de experiências, o detalhamento dos conhecimentos apresentados no infográfico e o quadro com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, organizados por grupos e por faixa etária. Na última sessão, **Transições**, são abordadas as diferentes inserções das crianças na Educação Infantil: da casa para instituição educacional, entre os agrupamentos, da creche para a pré-escola e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esses momentos são importantes para a criança e precisam acontecer de forma planejada e intencional pelo poder público e pelas instituições educacionais, para que seja respeitosa para todos os sujeitos envolvidos no processo (GOIÂNIA, 2019, p.4-5, grifo do autor).

Com a BNCC, houve uma mudança estrutural, pois se trata de um documento de caráter normativo que visa nortear o que é ensinado em todas as escolas do Brasil - que explicitam as competências, aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelas crianças e alunas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com o documento (BRASIL, 2018, p. 05):

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

---

<sup>24</sup> De acordo com o documento oficial da BNCC, o objetivo de uma organização curricular comum, para todo o país, respeitada as diversas realidades, é garantir aprendizagens essenciais a todas as crianças, independente da raça, classe econômica, cultura, crença religiosa e Necessidade Educativa Específica (NEE).

Conforme definido na LDB n. 9.394/1996, “[...] a base deve nortear os currículos dos sistemas e rede de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo Brasil”<sup>25</sup>. Ela organiza-se em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. A Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar por meio da definição de competências e habilidades.

De acordo com a BNCC, ela universalizou os currículos em todo território nacional, criando uma base comum para a educação básica. Porém, as narrativas são bem mais complexas, pois em uma sociedade desigual tratar todos de forma igual, acarretará mais desigualdades. A base não respeita as diferenças socioculturais de um país com uma grande extensão territorial. Desrespeita a própria constituição de 1988 que nos garante o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A crítica não é em relação à reforma da educação básica, pois, compreende-se que mudanças na área da educação são sempre necessárias e importantes, porém, é em relação a alguns pontos críticos na BNCC, que se entende como retrocesso, como o currículo unificado obrigatório da Educação Infantil. É importante discutir, as orientações da BNCC para a Educação Infantil, em diálogo com o documento da Rede Municipal de Educação de Goiânia: *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia de 2014*, materializada quando Paulo Garcia (PT) prefeito, que é a proposta político pedagógica que norteia o trabalho pedagógico dos profissionais da educação.

Traçar argumentações críticas da antecipação da alfabetização e seus reflexos para os Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs) do Município de Goiânia requer algumas reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Nesse período de aprendizagem, a BNCC destaca:

[...] como fundamental o explorar do falar e do ouvir por meio de situações e exercícios interativos e lúdicos. Sobre cultura da escrita na Educação Infantil, o documento traz alguns pontos: a criança constitui a própria concepção de língua escrita, tem que imergir na cultura escrita, a familiaridade com textos escritos desenvolve o gosto pela leitura e as hipóteses sobre o escrever, o uso social da escrita pode estar ligado ao sinal de alfabetização. Essa ideia muito dialoga com a perspectiva de que para ler e escrever, os pequenos não precisam dominar plenamente os códigos, que devem ser trabalhados mais intensivamente apenas no início do Ensino Fundamental<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/perguntas-frequentes-bncc/#:~:text=Conforme%20definido%20na%20Lei%20de,Ensino%20Fundamental%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio%2C>

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/bncc-diz-a-respeito-da-alfabetizacao/>

É isso o que define a BNCC, baseada nos diversos estudos sobre alfabetização conduzidos nas últimas décadas e inspirados nas descobertas de Emilia Ferreiro. No início, os rabiscos ou a escrita das crianças contêm características universais. Os recursos universais incluem características de escrita, como linearidade (unidades / marcas de escrita são organizadas em linhas retas), discrição (segmentação) e falta de iconicidade (unidades de escrita são abstratas). Essas características refletem a compreensão das crianças de que escrever e desenhar são diferentes, que escrever não representa um significado diretamente como as imagens. Em vez disso, é uma tentativa de transmitir significado simbolicamente para representar unidades linguísticas. Essas características universais refletem a natureza representacional básica da escrita que todas as línguas comumente compartilham. Aprender a escrever requer aprender um princípio geral de representação simbólica e as convenções de escrita específicas para um idioma particular.

Depois que as crianças compreendem a natureza simbólica da escrita, é mais fácil para elas aprenderem sobre as características visuais específicas dos sistemas de escrita aos quais estão expostas. Subseqüentemente, eles refinam sua saída escrita usando recursos específicos do idioma.

No entanto, por outro lado, assim como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também orientou para a criação de uma Base Comum que pudesse integrar as três esferas: Federal, Estadual e Municipal. E que pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e habilidades essenciais e indispensáveis que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. “Eles necessitam ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2001, p. 39). Agora a Educação Infantil é organizada por *direitos de aprendizagem e experiências - por campos de experiências* - que serão detalhados mais adiante. Essas reformas fazem parte da política de verdade, como afirma Foucault (1987, p. 26) “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política em geral da verdade, são visões de verdade, usadas de formas que controlam e o regulam”. O trabalho de Michel Foucault tornou-se conhecido por sua reflexão sobre o poder. Para ele, o poder encontra-se sempre associado a alguma forma de saber. O poder opera de modo difuso, espalhando-se por uma rede que inclui instituições diversas, inclusive a escola.

Veiga Neto (2001)<sup>27</sup> faz um percurso no campo do currículo, das relações pós-modernas e no campo da educação. Para ele, a escola moderna é tida/é vista como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis. Disciplinamento, nesse caso, não se refere às técnicas de castigos utilizados no passado, mas tão somente, “as técnicas espaço temporais que funcionam hoje na escola e que tornam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil”.

A BNCC define que concepção de Educação orientará a partir de 2020 (Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia) as instituições de ensino no sentido de preparar as novas gerações para o futuro – a “docilização” dos corpos infantis se dá pelas políticas educacionais definidas nessa base. A estrutura da BNCC para a Educação Infantil dessa última versão foi construída e pensada nas técnicas de espaços temporais, como foi tão bem analisada por Veiga-Neto (2001, p. 13) “Para que o poder atinja a todos da maneira mais minuciosa possível, é preciso que os corpos estejam distribuídos no espaço e que essa distribuição obedeça a uma lógica econômica<sup>28</sup>”. A Educação Infantil foi dividida por idade de modo a explicitar as competências que as crianças devem desenvolver. Definido na organização curricular, assim: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

Segundo Foucault, “[...] a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (1987, p. 168). Ressalta-se também que essas distribuições, seja do tempo, espaço, já existem na Educação Infantil do Município de Goiânia. A forma de “docilizar” os corpos infantis se dá através da divisão dos grupos de crianças por idade - a distribuição deve obedecer a um princípio de funcionalidade. Neste contexto, temos os agrupamentos, em que é favorável, essa distribuição, pois, impossibilita a criança no movimento de interação, o tempo todo na rotina da instituição. Conforme Veiga-Neto (2001, p. 13), dentro desse “confinamento, a distribuição dos corpos deve ser menos caótica, difusa e uniforme possível, pois é preciso que o poder atinja igualmente a todos”, o que leva a pensar que na Educação Infantil, devemos primar por formas de integração das crianças que facilitem o compartilhamento com todos os seus pares, pra além da meta de se obterem resultados.

---

<sup>27</sup> Título: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição: Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?”

<sup>28</sup> Para Veiga Neto, econômico no sentido de obtenção de maiores resultados em termos de lucros, bens, saberes etc.

Dentre a lógica pensante que a BNCC definiu para a educação básica, estabelecendo as competências gerais para cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – nos mostra como as formas de poder foram atuando e se organizando na organização da escola ao longo dos tempos. Conforme Foucault (1987, p. 186).

[...] Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização. Uma microfísica do poder permitiu, não certamente a invenção da história (já há um bom tempo ela não precisava mais ser inventada), mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações.

O texto final da Base foi criticado por vários movimentos sociais, diversos sindicatos, fóruns; Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (Mieib)<sup>29</sup>, entidades educacionais como a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE),<sup>30</sup> professores e pesquisadores, dentre tantos, cita-se: Carlos Roberto Jamil Cury<sup>31</sup> e Luiz Carlos de Freitas<sup>32</sup> que não concordam com essa lógica de centralização curricular e globalizante e por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, principalmente por invisibilizar as questões ligadas à identidade de gêneros e educação sexual, concepção desatualizada de família - por enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

E, também, é tão absurda a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, impossibilitando opções de escolha dos estudantes, sobretudo para permitir e que entre para o mercado de trabalho. A extinção da obrigatoriedade de algumas disciplinas mostra o real interesse em manipulação das mentes dos jovens: seja do pensamento crítico ou reflexivo. Com a pseudo-oportunidade de escolha, há um caminho certo para uma educação tecnicista. Ainda discutindo essa questão, tem-se nessa flexibilidade, o interesse irrestrito da educação, de se fazer atender a prerrogativa do mercado, fornecendo mão de obra barata.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/>> Acesso em: jan. 2020.

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://cncte.org.br/index.php/cncte-informa/1764-cncte-informa-824-10-de-dezembro-de-2018.html>> Acesso em: jan. 2020.

<sup>31</sup> Professor da Universidade Federal de Minas Gerais e da PUC-MG, pesquisador da educação e ex-integrante do CNE. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/01/11/bncc-entrevista-na-epsjv/> Acesso em: mar 2020.

<sup>32</sup> Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (SP) Brasil.

Quando se pensa na organização curricular e de todas as reformas educacionais do país, percebe-se conforme afirma Veiga-Neto (2001, p.10) “No fundo de tudo isso, o que está em jogo é a questão da própria sobrevivência da escola como a principal instituição capaz, em termos gerais, de promover a socialização, e em termos específicos, de contribuir para uma maior justiça social.” Resta saber, até que ponto, essas políticas neoliberais apontam para uma escola capaz de propiciar a cidadania, conforme advoga Paulo Freire, só os oprimidos podem conceber um futuro completamente diferente do seu presente, na medida que alcançam a consciência da classe dominada.

Portanto, a expansão e melhoria da educação infantil tem trilhado caminhos de crescimento em Goiânia mas é claro que garantir uma educação infantil de boa qualidade a todas as crianças certamente ajudará a lançar as bases para o sucesso educacional posterior, especialmente para aquelas de origens desfavorecidas, e esta pode ser uma das maneiras de se construir gradualmente uma sistema educacional eficiente e menos desigual.

### **2.3 De que criança estamos falando?**

O sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Desde 1996, as creches para crianças de 0 a 3 anos foram integradas ao sistema educacional. No Brasil, os serviços públicos de Educação Infantil podem ser oferecidos em centros administrados pelo governo ou em centros privados sem fins lucrativos apoiados por municípios.

Entende-se a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, portanto, é preciso levar em conta a necessidade de que esse direito seja contemplado através de uma educação de qualidade. No campo da Educação Infantil, vive-se um tempo de conquistas significativas, no campo das pesquisas, por outro lado, nos deparamos com algumas contradições, que vêm sendo destacadas por Kramer (2000, p. 9): “Muito já se tem estudado sobre a criança, mas ainda se vê uma prática distante de todas essas reflexões. Hoje se conhece muito sobre a infância e, contudo, assistimos estarecidos com a incapacidade da nossa geração lidar com as populações infantis e juvenis”.

Manoel Pinto (1997), ao tratar sobre a infância como uma construção social, também apresenta algumas questões contraditórias:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem, quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo

contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo; uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (PINTO, 1997, p. 33).

A concepção da infância como categoria social está norteando a criação de novas metodologias que coloquem a criança como protagonista de sua própria vida, buscando estudar a criança por meio de suas vozes, de suas práticas e de suas possibilidades de criação e recriação do social, e a realidade em que estão inseridos (PINTO, 1997).

O lugar da infância como sujeito legitima os contextos de Educação Infantil como cenários de socialização e espaços onde as crianças possam viver suas infâncias no presente, e não como promessa de futuro, ocupando diferentes lugares, experimentando diversas interações com seus pares e participando de produção cultural em sua interação com os outros. Também legitima as instituições de Educação Infantil como ambientes onde pais, mães e outros responsáveis pelos filhos podem compartilhar o cuidado e a educação da criança pequena e participar da construção da cultura institucional. Esse novo sentido de lugar tem implicações diretas para as políticas e práticas de Educação Infantil. Pressupõe uma abordagem integrada, unificada e universal, forte investimento público. Assim, Veiga (2010, p. 25) afirma que:

Na medida em que se tem, por um lado, maior conhecimento do desenvolvimento biológico e psicológico das crianças e, de outro, maior sofisticação nos aparatos legais de organização da sociedade, ocorreu uma ampliação da dependência funcional das crianças em relação ao Estado e a diferentes instituições (VEIGA, 2010, p. 25-26).

Frequentemente, como profissional da educação penso: o que é ser criança na atualidade? O discurso que se crê nos faz compreender que há um conceito de criança ideal e universal. Por certo, esse modelo de infância já não consegue explicar a relação entre adultos e crianças na contemporaneidade. Pode-se dizer que é necessário desnaturalizar o olhar, os conceitos, os termos utilizados para sua compreensão. Foucault (1979) auxilia nesta compreensão, na medida em que rejeita as obviedades, o que acaba reduzindo em certas rejeições dos modelos idealizados de instituição de infância. Trata-se a infância como algo familiar. Às vezes, é preciso redimensionar o olhar e é necessário desnaturalizar a infância, sabendo o que é e o que necessita ser. A infância é discutida por diferentes saberes disciplinares (psicológicos, pedagógicos, pediátricos, sociológicos etc). Larrosa (1998 p. 69) sugere que “[...] a infância é o outro: o que, sempre muito além de

qualquer tentativa de capturar a inquieta segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas”.

A infância e as crianças passaram a representar um dos grandes eixos da preocupação do debate acadêmico, da escola e das políticas públicas. Somos a expressão de um tempo e que imagens se têm produzido em relação à infância e à criança. Como as crianças de nosso tempo reagem, quais os seus medos e as suas necessidades, o seu modo de ser e reagir? O que a mídia diz sobre a infância que consome e que é consumida? Partindo do tempo, do lugar, dos valores e das reflexões é possível que os significados que nós adultos atribuímos às crianças sejam fruto da nossa cultura. Tanto as crianças como nós adultos estamos submetidos e influenciados, por uma nova ordem: o consumo. A esse respeito Castro (2001, p. 34) diz que a infância “passa por uma nova efetividade social enquanto consumidor. Como exemplo colocaria que é justamente no âmbito das transformações da cultura de consumo que se articulam as indagações sobre a infância, as crianças competem com os adultos na reivindicação do lazer, do consumo e bens simbólicos”.

Entretanto, quando os sociólogos dizem que 'a infância é socialmente construída', eles querem dizer que as ideias que temos sobre a infância são criadas pela sociedade, em vez de serem determinadas pela idade biológica de uma 'criança'. No entanto, apesar do amplo acordo sobre o que foi dito acima, o que as pessoas entendem por infância e a posição que as crianças ocupam não é fixo, mas difere conforme a época, o lugar e a cultura. Há uma variação considerável no que as pessoas em diferentes sociedades pensam sobre o lugar das crianças na sociedade, sobre o que as crianças devem ou não fazer em certas idades, sobre como as crianças devem ser socializadas e sobre a idade em que devem ser consideradas como adultos. Por isso, os sociólogos dizem que a infância é socialmente construída. Isso significa que a infância é algo criado e definido pela sociedade:

Dentre essas análises, vemos os estudos de Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) que falam da emergência de uma sociologia da infância, “trazendo como fundamento a visão da infância como uma construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de pleno direito”. Segundo os autores uma abordagem estrutural da infância dificilmente existia antes dos chamados estudos sociais da infância. Uma abordagem estrutural da infância não diz respeito à criança individual e seu desenvolvimento; trata-se do desenvolvimento (histórico) da infância. A infância é entendida como uma forma ou padrão estrutural determinado por parâmetros sociais, como economia, política e tecnologia. Nessa compreensão, a infância é uma característica permanente, embora mude

no tempo e no espaço. Como forma estrutural, a infância é um segmento da ordem geracional, ou seja, relaciona-se à idade adulta e à velhice. É importante distinguir entre as relações primárias entre as gerações (por exemplo, dentro da família e/ou localidade) e as relações estruturais entre os segmentos geracionais. Historicamente, a infância se desenvolveu como resultado de mudanças nas circunstâncias econômicas e experimentou um distanciamento crescente de outros segmentos geracionais.

Nessa perspectiva, é preciso que o fazer pedagógico orientado pelo professor possibilite às crianças a vivência com os conceitos científicos por meio da imagem. Fundamentados em Rego (2001), destacamos que o “bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. E, por isso, podemos inferir que para o ensino promover desenvolvimento, é preciso que os conteúdos sejam pensados e organizados, de modo que a criança tenha condições de superar o conhecimento do cotidiano para dominar formas mais elaboradas de pensamento, e neste caso, pode-se destacar que o ensino adequado das diferentes linguagens infantis, é a forma mais assertiva de inserir a criança no mundo da cultura, visto que é justamente por meio de um ensino sistematizado e intencional nessa fase inicial de escolarização que a criança pode ter a possibilidade de desenvolver sua subjetividade eficazmente e atuar enquanto cidadã na sociedade em que vive. Evidenciando assim, a necessidade da concretização do uso de filmes no processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

### 3 A CULTURA VISUAL E A SUBJETIVIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Cunha (2005, p. 8), a 'Cultura Visual' "se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados". Para a autora a cultura visual é uma forma de estudar uma obra que usa história da arte, humanidades, ciências e ciências sociais. Está entrelaçado com tudo o que se vê em seu dia a dia - publicidade, paisagem, edifícios, fotografias, filmes, pinturas, roupas - qualquer coisa dentro de nossa cultura que se comunique por meios visuais. Ao olhar para a cultura visual, deve-se focar na produção, recepção e intenção, bem como nos aspectos econômicos, sociais e ideológicos. Reflete a cultura da obra e analisa como o aspecto visual a afetou. Ela se concentra nas questões do objeto visível e do observador - como a visão, o conhecimento e o poder estão todos relacionados. A cultura visual analisa o ato de ver como 'tensão entre o objeto externo e os processos de pensamento internos'.

Cultura visual é um termo que se refere às expressões tangíveis ou visíveis de um povo, um estado ou uma civilização e, coletivamente, descreve as características desse corpo como um todo. Embora mais perfeitamente aplicada a uma construção arquitetônica ou criação artística, a evidência da cultura visual não se limita necessariamente às formas mais óbvias e diretas de expressão visual. O termo é mais útil para os aspectos específicos da cultura visual de um povo que revelam sobre o próprio povo (HERNANDEZ, 2007).

Para definir a cultura visual, é necessário romper a discussão moderna da estética no que diz respeito aos estudos culturais. Ian Hunter (2008) divide a estética em dois domínios: 1. O que é considerado belo: a discussão técnica de estilos e conceitos que conduzem à filosofia maior da arte 2. O que é considerado ideal: "uma doutrina socioética centrada em um modo de vida e ordem de uma sociedade ideal."

Ele prossegue discutindo a mudança na definição dos estudos culturais, no que diz respeito às várias abordagens acadêmicas (sociológicas, antropológicas, como abordar as implicações dos aspectos econômicos, políticos e religiosos) e aos problemas encontrados ao tentar delinear a fronteira entre os estudos culturais e o estudo da estética. Assim, "Cultura visual" descreve a evidência coletiva que se sobrepõe a essa fronteira. As características atribuídas a essa evidência (com respeito aos valores estéticos, por exemplo) fornecem um caminho para descrever a identidade coletiva daquele povo e sua mentalidade única de acordo com Hunter (2008). Se a estética é o que eles consideram desejável (belo ou ideal) e os

estudos culturais são o seu "modo de vida" abrangente, então a expressão coletiva dos dois constitui sua cultura visual.

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como se olha e como se vê o outro, e contribuir para a produção de cultura. Muitos estudiosos da Cultura Visual, como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Fernando Hernández (2000), Gillian Rose (2001), Hernández (2007), postulam que os significados sobre o mundo social também são criados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais que abarcam desde as produções artísticas, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura. Para Hernández (2007, p. 22):

[...] o debate em torno do que denominamos por cultura visual, converge uma série de propostas intelectuais em termos de práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e leva-nos a pensar as narrativas sobre o passado.

Já a construção da subjetividade infantil, ela está presente nos mais variados aspectos como: imaginação, pensamentos, valores, comportamento, padronização de costumes, brincadeiras e imitação. Kirschner (2013) incentiva os pesquisadores sociais a desenvolverem teorias da subjetividade que reconheçam as dimensões afetivas que incluem sentimentos e emoções. Ao estudar a subjetividade, é importante que o pesquisador escolha cuidadosamente as metodologias de pesquisa que podem incluir o afeto. Em particular, os pesquisadores socioculturais precisam levar em conta as dimensões “estético-afetivas” da subjetividade. Afeto e subjetividade precisam ser estudados como um todo e em conexão um com o outro.

A abordagem histórico-cultural foi usada no Capítulo 2 para desenvolver o conceito de subjetividade. O conceito de subjetividade representa uma nova forma de pensar que vai além das dicotomias social e individual; cognitivo e afetivo. O conceito de subjetividade é utilizado para compreender como o sujeito expressa, cria e organiza diferentes experiências de vida, o que é diferente de como o sujeito interioriza uma experiência. A subjetividade se constitui em sua própria história - em um determinado momento no tempo e em um contexto específico em que a experiência é constituída e gerada.

Em seus escritos sobre a lembrança, Vygotsky explica como as crianças “acumulam experiência com respeito à sua própria lembrança” (VYGOTSKY, 1997, p.116). Para Vygotsky as crianças têm a capacidade de lembrar experiências anteriores com objetos não humanos. Por meio delas, as crianças estabelecem certas conexões com experiências

anteriores, por exemplo, o uso de faca para cortar pão. A criança dá um significado a um objeto e também aprende como usá-lo e dependendo de quais propósitos culturais a criança dá significado. Mesmo assim, essa explicação se refere a um objeto, que pode ser semelhante aos humanos e como fazemos conexões uns com os outros por meio de nossas experiências cotidianas.

Vygotsky (1997) descreve o conceito de lembrança em relação a como as crianças desenvolvem funções mentais superiores, como a memória, e como as crianças são capazes de fazer a transição da lembrança para fazer novas conexões, usar a linguagem verbal (palavras) e dar propriedades qualitativas ao que palavras significam.

Ao estender essas ideias, Vygotsky (1997) explica as relações entre signo e significado para entender o caminho complexo e as transições que as crianças fazem para fazer novas conexões e descobertas com diferentes objetos. Ele dá um exemplo: quando as crianças brincam, elas fazem questão de dar nomes a objetos que incluam propriedades qualitativas de um objeto - por exemplo, macio, alegre. Na brincadeira, as crianças agem e usam objetos (por exemplo, qualquer objeto pode representar um medicamento). As crianças se lembram bem do significado simbólico atribuído a um objeto específico. Na brincadeira, há um elo de ligação entre signos e significados, pois a criança dá um significado a um objeto, e é capaz de contar uma história e contar histórias complexas sobre pessoas e objetos. Em jogo, Vygotsky (1997, p.119) explica que “o essencial é que a criança não cometa erros nas suas brincadeiras”. A criança é obstinada e certa sobre as conexões que faz nas brincadeiras.

Vygotsky (1998) explica como as experiências são importantes para as crianças, pois elas aprendem a fazer novas conexões entre experiências anteriores e novas, o que ajuda a desenvolver seus sentidos. No que diz respeito ao sentido, Vygotsky se refere a como as crianças são capazes de sentir e compreender intelectual e afetivamente essas experiências. O conceito de sentido integra as dimensões do intelecto e do afeto ao modo como o sujeito se produz, se configura e se expressa para o mundo (GONZÁLEZ REY, 2009).

As conexões que as crianças fazem são importantes para aprender a se relacionar com objetos humanos e não humanos. A perspectiva da criança é importante na forma como esses significados simbólicos são criados. A subjetividade permite ver a multiplicidade de formas subjetivas que as crianças vivenciam no cotidiano. O sentido expressa a unidade dos processos intelectuais e afetivos relacionados com a vivência do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2007).

González Rey (2002) explica que as produções humanas são organizadas de acordo com a história de seus protagonistas. Portanto, uma análise histórico-cultural da subjetividade

é necessária em como as crianças pequenas nas sociedades contemporâneas são capazes de dar sentido a diferentes experiências que são subjetivas. A subjetividade é definida como um sistema de significados e sentidos subjetivos que organizam a vida psíquica do sujeito e da sociedade.

As emoções tornam-se uma dimensão afetiva importante para entender como as crianças são capazes de se conectar intelectual e afetivamente por meio da sensação das experiências das quais fazem parte. As emoções são produzidas subjetivamente “as emoções tornam-se elementos dos sentidos adquirindo uma expressão subjetiva o sentido subjetivo como um tipo de unidade emocional e auto-organizada da subjetividade que se caracteriza em relação aos significados e emoções dominantes” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 23). O sentido subjetivo envolve os processos emocionais e simbólicos do sujeito à medida que o sujeito os configura conforme aparecem no momento da ação.

Portanto, a experiência emocional [perezhivanie] decorrente de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu [sic] ambiente determina que tipo de influência esta situação ou este ambiente terá sobre a criança, em que cada criança tem uma atitude diferente em relação às situações. Ou, como poderíamos dizer, cada uma das crianças vivenciou a situação de maneira diferente (VYGOTSKY, 1997, p. 339-340).

Para González Rey (2003), a subjetividade “... não é algo que se internaliza, não é algo que vem ‘de fora’ e que aparece ‘dentro’, o que seria uma forma de manter a dualidade” (p. 78). A questão é compreender que a subjetividade se constrói a partir da própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito, e da qual este é também constituinte. Desse modo, a teoria da subjetividade defendida por González Rey (2003, p. 78):

[...] insere-se em uma dimensão de complexidade, uma maneira de compreender o homem como resultado de sua complexa realidade social sem, para isso, desmembrar a unidade do social e do individual, a qual destaca sistemas ontologicamente diferentes – o social e o individual -, mas capazes de integrar-se no subjetivo ante a emergência da cultura como definidora do espaço social.

Hernández (2007) aponta a necessidade de uma compreensão crítica, com os estudantes, desde a Educação Infantil que pressupõe experimentar e discutir não apenas os valores culturais que vêm apoiando ou silenciando crianças com seus objetivos de aprendizagem, mas prestar atenção como se constroem essas formas de culturas dentro e fora da sala de aula. Trilhando pelo caminho da docência, questiono-me se é possível provocar imagetivamente as crianças nos anos iniciais. Como estão sendo trabalhados os desenhos animados dentro da perspectiva multicultural, na Educação Infantil? Os professores estão

utilizando imagens e linguagens de forma a contribuir na formação de crianças respeitosos com as diferenças ou apenas receptores de imagens?

Buoro (2002) comenta que seja na imaginação, na reinvenção do brincar, na criação de espaços para suas linhas de fuga, a criança imprime um olhar seu para além da disciplina e da ordem, porque ainda é capaz de fugir do sempre igual, se preservando de ser como o adulto.

De acordo Buoro (2002 p 127-128), conceitos cotidianos científicos, as imagens e a mídia geram realidades e “convidam todos a experimentar mundos diversos, como, por exemplo, a criança que é seduzida pela imagem do desenho animado, interferindo direta ou indiretamente na sua forma de ser, buscando ser aceita e elaborando seu imaginário.” Esses programas são mediadores entre o mundo exterior e o interior da criança, facilitam a sua imaginação, pois trazem em si modelos de conduta que facilitam a compreensão e a internalização de ideologias.

### 3.1 O que a imagem nos diz?

Na minha trajetória pessoal como aluna, nos primeiros anos escolares, as imagens deixaram suas marcas. Cito, especificamente, algumas apresentações em datas comemorativas. Trago de memória o “21 de abril”, com a imagem do Tiradentes, com uma corda em torno do pescoço em referência à Inconfidência Mineira e também o ‘13 de maio’, comemorado com a imagem de um homem negro sendo chicoteado num pelourinho, a fim de destacar, a abolição da escravidão no Brasil (Figura 1). Na época, me recordo que a visualização delas me causou certo impacto e ainda me causa certo desconforto.

Figura 1. Inconfidência Mineira e também o ‘13 de maio’.



Fonte: site de busca Google Fonte: site de busca Google

As imagens, das quais me lembro, eram semelhantes a essas que acessei no site de busca *Google*. Tais imagens, à época, colocaram-me em contato com um sentimento de perda, indignação, humilhação e vergonha. O conteúdo imagético, em questão, dizia-me que não havia motivo para comemoração, dado que se tratava de imagens carregadas de sofrimento, mas, a ausência de mediações pedagógicas sobre as mesmas, deixou em mim um silêncio repleto de dúvidas e impressões. O cineasta alemão, Wim Wenders (2002, p. 23) afirma que “muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós”.

As crianças de hoje estão rodeados por informações visuais, tanto *online* quanto *offline*. Este estudo examina a comunicação visual e as competências ativadas ao interagir com imagens. Nossas vidas são repletas de informações visuais. Alguns RECURSOS? visuais são óbvios - como um anúncio da revista, onde o visual domina nossos sentidos. Outros recursos visuais são tão comuns que os consideramos óbvios - a forma octogonal e o fundo vermelho de uma placa de pare, por exemplo, onde a forma comunica importância e a cor vermelha comunica perigo.

Conforme afirmado por Fahmy et al. (2014) estamos cercados por diferentes tipos de informações visuais em nosso cotidiano, e o contexto educacional não é exceção. A tecnologia nos permite incluir novas formas de expressão visual em nossas escolas e ambientes de aprendizagem. De acordo com os autores raramente é o aspecto técnico da cultura digital que fascina os usuários no início, mais frequentemente é o desejo de se comunicar ou se divertir. O impulso de se comunicar pode, às vezes, como neste estudo, se manifestar na interação com e por meio de imagens e vídeos. “Em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo. (...) Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva” (WENDERS, 2002, p. 28).

Como alerta Janet Wolff (1993, p. 177), “[...] o número de possíveis leituras tem um limite, tanto porque os textos [culturais] têm meios de dar preferência a certos significados, como também a história da recepção de um texto atua com um significado “fixo” em alguns aspectos”. Sob o enfoque da cultura visual, Martins (2010, p.15) esclarece que a visualidade infantil é um processo historicamente produzido:

As marcas culturais que constroem nossas identidades servem para rachar, fraturar a suposta solidez das nossas convicções. Somos infiltrados e invadidos pelos elementos das culturas que nos constituem e que vão, gradativamente, nos transformando, assim como deixamos vaziar nossas diferenças pelas frestas e rachaduras entre os diversos papéis e posições de sujeito que experimentamos.

Nessa perspectiva, penso ser de extrema relevância que as instituições de Educação Infantil levem em consideração os efeitos e as consequências que a exposição a determinado conteúdo imagético pode gerar nas subjetividades das crianças. É preciso que os educadores observem sempre para as interpretações que as crianças podem fazer, suscitando nelas os questionamentos e mediações.

As imagens exercem mediação entre as crianças e os valores culturais, metaforizado imagetivamente, o contexto social em que estão inseridas, além de interferir na sua forma de nomear, ordenar e representar o que se entende por realidade e a sua forma de interagir com a mesma (MARTINS, 2010, p. 91).

A definição básica de alfabetização visual é a capacidade de ler, escrever e criar imagens visuais. É um conceito que se relaciona com arte e *design*, mas também tem aplicações muito mais amplas. Alfabetização visual é sobre linguagem, comunicação e interação. A mídia visual é uma ferramenta linguística com a qual nos comunicamos, trocamos ideias e navegamos em nosso mundo complexo.

O termo “alfabetização visual” foi cunhado pela primeira vez em 1969 por John Debes. Alfabetização visual se refere a um grupo de competências-visão que um ser humano pode desenvolver ao ver e ao mesmo tempo ter e integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a aprendizagem humana normal. Quando desenvolvidos, eles permitem a uma pessoa visualmente letrada discriminar e interpretar as ações, objetos, símbolos visíveis, naturais ou artificiais, que encontra em seu ambiente. Por meio do uso criativo dessas competências, ele é capaz de se comunicar com outras pessoas. Através do uso apreciativo dessas competências, ele é capaz de compreender e desfrutar das obras-primas da comunicação visual (DEBESE, 1969).

Desde esta primeira definição por Debes, pesquisadores e profissionais redefiniram definições cada vez mais complexas que refletem a amplitude de suas aplicações. O termo em si assume diferentes significados em diferentes contextos e, portanto, é possível encontrar novas ideias em educação, ciência, design gráfico, arte, tecnologia, filosofia e assim por diante.

A alfabetização visual é, por natureza, um conceito orgânico que exige que definamos e redefinamos continuamente seu significado à medida que nosso mundo muda. A tecnologia digital teve um grande impacto em nossa compreensão da alfabetização visual, pois agora vemos crianças crescendo com *tablets* e computadores, o que parecem ser instintos de alfabetização visual altamente desenvolvidos. Mas eles são instintos ou estão pegando essa

nova 'linguagem' como resultado de suas interações com as tecnologias digitais? Estas, e muitas outras, são as perguntas que fazemos e exploramos o tema.

Para Giroux e McLaren (1995, p.144), existe pedagogia:

[...] em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum. É nesse sentido que os autores consideram a produção de imagens como um desses mecanismos educativos presentes nas instâncias socioculturais. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.

Alfabetização visual é estar ciente de como nós experimentamos as imagens, vídeo e outras formas de multimídia. As imagens devem ser avaliadas de forma semelhante aos textos escritos. Como o texto, as imagens podem ser usadas de maneira precisa, deliberada, enganosa ou descuidada. Algumas imagens, como os textos, podem ser interpretadas de maneiras diferentes, às vezes contraditórias (GIROUX, MCLAREN, 1995).

A alfabetização visual não se restringe apenas aos estudos de história da arte e cinema, é importante para todos. Os mapas podem mostrar informações geográficas muito melhor do que uma descrição verbal ou textual. Os gráficos podem descrever claramente o crescimento ou declínio da população, o desempenho financeiro de uma empresa etc. Os desenhos animados podem resumir um ponto de vista ou opinião.

As imagens estão por toda parte em quantidades cada vez maiores. Elas nos divertem, influenciam, manipulam e nos persuadem. Algumas imagens são usadas para preencher um espaço em branco. É fácil ver as imagens passivamente sem pensar nelas ou mesmo sem perceber. A alfabetização visual é um conjunto de habilidades que permite que um indivíduo encontre, interprete, avalie, use e crie imagens e mídias visuais com eficácia. As habilidades de alfabetização visual permitem que o aluno compreenda e analise os componentes contextuais, culturais, éticos, estéticos, intelectuais e técnicos envolvidos na produção e no uso de materiais visuais. Um indivíduo visualmente alfabetizado é um consumidor crítico de mídia visual e um contribuinte competente para um corpo de conhecimento e cultura compartilhados (GIROUX, MCLAREN, 1995).

De acordo com Mirzoeff (2003, p. 20):

[...] um dos representantes da cultura visual, a visualização é a característica do mundo contemporâneo, mas isso não significa que se conheça necessariamente aquilo que se observa. A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual em um campo de estudo.

Conforme Mirzoeff (2003, p. 20) afirma, a cultura visual é uma “[...] tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna, a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor”. O autor enfatiza que nos últimos anos, a cultura visual emergiu como um campo de estudo interdisciplinar crescente e importante. A cultura visual considera as imagens centrais para a representação do significado no mundo. Abrange a "alta" arte sem uma suposição de seu status superior.

Nesse sentido, ele define a tecnologia visual “como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e/ou para aumentar a visão natural, abarcando da pintura a óleo até a televisão e a Internet” (MIRZOEFF, 2003, p. 19). A cultura visual, nessa concepção, contém uma proposta bem mais ampla que a de leitura de imagens baseada no formalismo perceptivo e semiótica<sup>33</sup>.

Mirzoeff (2003) explica que a cultura visual trabalha em direção a uma teoria social da visualidade, focando em questões sobre o que se torna visível, quem vê o quê, como ver, saber e poder estão inter-relacionados. Ela examina o ato de ver como um produto das tensões entre imagens ou objetos externos e processos de pensamento interno. O que vemos e a matéria em que vemos não é simplesmente uma habilidade natural. Está intimamente ligado às formas como nossa sociedade, ao longo do tempo, organizou suas formas de conhecimento, suas estratégias de poder e seus sistemas de desejo. Para o autor vive-se em um mundo onde o campo da arte é construído e redefinido à medida que nossa cultura progride. A cultura visual é uma forma de arte viva que se transforma diante de nossos olhos e tem poder sobre nós. Usar a cultura visual é uma maneira perfeita de tornar a arte pertinente para todos as crianças.

Virillo (1999, p. 23) nos fala sobre as imagens. Duas imagens são tratadas nesse mesmo capítulo: O Tiradentes e a Abolição da Escravatura. São imagens que conhecemos e são pungentes de sofrimento humano. A respeito desse olhar produzido por textos visuais:

[...] O olhar rápido, adestrado e conformado que está sendo constituído nestes locais educativos impede o trânsito dos diferentes modos de ver. As práticas do olhar produzidas pelas produções visuais midiáticas são de dócil adesão e não de questionamento frente ao visto. O espaço para as interrogações é reduzido, tendo em vista as estratégias envolvidas na captura do olhar como os significados binários, estruturação formal simplificada e a insistência e regularidade constante de determinados repertórios.

É sabido que os cenários das escolas infantis contribuem, efetivamente, como um dos modos das crianças e professoras constituírem seus modos de ver e de ser, de ler e elaborar

---

<sup>33</sup> Numa abordagem semiótica, a imagem é analisada sob o ponto de vista da significação, em detrimento da expressão da emoção, prazer estético, ou relações com o contexto que essa imagem possa estabelecer.

imagens, de pensar e de imaginar. Em geral, as instituições escolares, e em especial os CMEIS, podem realizar um trabalho na contracorrente das pedagogias da visualidade que circulam nos mais variados meios, no sentido de pensar estratégias e viabilizar ações para que o olhar possa ser provocado, mobilizado, surpreendido, tornando-se crítico e sensível ao mundo, às outras imagens, aos outros. Sobre esse assunto, diz a Proposta Político Pedagógica da Educação Infantil da RME:

Mais do que um simples entretenimento [...] os profissionais do CMEI têm conseguido proporcionar atividades culturalmente significativas para e com as crianças. Proposta Político Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação – RME, “**Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014, p. 31).

Desse modo, compreender se o trabalho com o referencial imagético dos desenhos animados promove ou corrobora a forma como a subjetividade da criança é trabalhada e se eles contribuem para sua formação multicultural, fortalece minha escolha enquanto professora sintonizada com o desafio de observar, estudar e compreender os efeitos da exposição intencional que fazemos de determinadas desenhos animados na sala de aula de Educação Infantil. Martins (2010) afirma que “[...] a paisagem da cultura contemporânea, nos impele a análise dos modos como a visualidade opera na produção de identidades, formação de sujeitos, na configuração das subjetividades e principalmente nas práticas pedagógicas que desenham a cultura visual”.

De acordo com Sardelich (2006, p. 14):

Na abordagem da compreensão crítica, a cultura visual está entendida como um campo de estudo transdisciplinar multirreferencial que pode tomar seus referentes da arte, arquitetura, história, psicologia cultural, psicanálise lacaniana, construcionismo social, estudos culturais, antropologia, estudos de gênero e meios, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências. Essa ampla e aberta proposta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim em relação aos seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Para este autor, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e funções sociais, além das relações de poder às quais se vincula, indo além da apreciação ou do prazer que proporcionam.

Considerando como somos orientados visualmente como humanos, não é nenhuma surpresa que as imagens tenham um impacto tão poderoso sobre nós.

### **3.2 Cultura Visual: os desenhos animados**

Segundo Hernández (2003), no decorrer da socialização e como resultado dela, a pessoa adquire alguns conhecimentos, experiências, habilidades que contribuem para a sua

integração na sociedade, compreendendo as leis, regras e normas morais da sociedade. Apesar de a socialização continuar ao longo de toda a vida, na primeira fase da vida, a da infância, é mais importante porque devido às peculiaridades biológicas e genéticas, as impressões dos primeiros anos da criança constituem a sua personalidade, caráter, preferências e comportamento.

A socialização realiza-se através dos chamados agentes (grupo de pares, igreja, família, escola etc.), mas face a outros agentes de socialização, no mundo moderno, a televisão é considerada a mais eficaz na difusão de certas ideias, conhecimento e informação, pois é fácil reter a informação por meio de transmissão audiovisual. As ferramentas de impacto da televisão são programas, anúncios, notícias, filmes e desenhos animados. Desenhos animados são mais atraentes para as crianças. Eles influenciam a percepção da criança sobre o mundo, a formação de valores e o processo de educação (BUCKINGHAM, 2007).

Nesta seção, *‘Cultura Visual: Os Desenhos Animados’*, discute-se sobre a cultura visual, traçando uma retrospectiva histórica sobre o universo da animação e localizando o/a leitor/a no tempo histórico no qual surgiram os desenhos animados. Esta seção é composta pelas subseções *‘Os Desenhos Animados na Contemporaneidade’*, que concentrou as discussões nas produções atuais, apoiada em autores como Buckingham (2007), e, *‘Como se fazem Desenhos Animados’*, em que se apresentam os elementos de criação, a linguagem, a caracterização dos personagens, os formatos usuais, dissecando os desenhos investigados e utilizando as imagens dos mesmos para exemplificar os conceitos abordados.

O desejo de dar movimento às imagens desenhadas em diferentes superfícies é um antigo sonho humano que está presente desde as imagens projetadas — as sombras chinesas, javanesas e indianas que datam de 5.000 a. C., às cavernas de Lascaux na França e também em Altamira na Espanha.

Os desenhos que foram descobertos nesta última, em 1878, são representações de um javali de oito patas nas paredes da caverna, e refletem a intenção do artista de retratar o movimento. Os gregos também já trabalhavam com a noção de “câmara escura”, ou seja, “uma sala fechada onde a luz só penetrava através de um orifício minúsculo, projetando uma imagem do exterior na parede, de cabeça para baixo” (WERNECK, 2005, p. 49).

O conceito de câmara escura é extremamente importante na criação da fotografia e segue ainda hoje sendo utilizado nas mais modernas câmeras fotográficas digitais. Pode-se verificar, assim, que, ao longo da história, as imagens serviram tanto para registrar os acontecimentos, quanto para comunicação entre os sujeitos. Entretanto, as relações que estabelecemos com os

diversos tipos de imagens diferem. Por exemplo, imagens sacras, artísticas, fílmicas e também as imagens veiculadas nos desenhos animados são entendidas, interpretadas de diferentes formas.

O fato é que as imagens, os artefatos imagéticos produzem conhecimentos e constroem nossa visualidade. Somos uma civilização que cultua imagens, especialmente o Ocidente, através dos meios de comunicação de massa, como a TV, e os efeitos educativos da mídia ultrapassam os muros da escola. A educação pelas imagens, através da cultura visual, se dá em diferentes contextos extraescolares, especialmente pela via do entretenimento. Dentre os artefatos culturais que contribuem com o entretenimento das crianças, fortemente se encontram os desenhos animados.

Conforme Hernández (2003, p. 49), “os artefatos visuais podem informar a quem os vê sobre eles mesmos, e sobre temas relevantes do mundo”. Neste sentido, deve-se ter em mente que a cultura visual presente nos desenhos animados é um campo onde significados são construídos e interpretados através da inter-relação entre quem realiza estas produções e os seus espectadores. Assim sendo, para o autor importa compreender a linguagem e a multiplicidade de significados através dos quais, o mundo é representado nas imagens dos desenhos animados.

Vale lembrar, como refere Fusari (2002, p. 34), que “[...] a arte de animação não consiste tanto em copiar o movimento natural dos seres. Consiste, sim, em conhecer a fundo esses movimentos naturais e em interpretá-los de forma criativa”; enfim, é necessário criar e interpretar, impondo um estilo próprio. Nos desenhos animados americanos, por exemplo, as cabeças dos personagens são significativamente ampliadas, adquirindo proporções maiores do que no real e os olhos também, colaborando para acentuar os detalhes nas expressões. A autora segue pontuando que o desenhista tem que ser, além de “profundo conhecedor do enorme e dinâmico universo em movimento que o ambiente lhe oferece”, um ‘desenhador’ do movimento e, ainda, precisa ter familiaridade com recursos cinematográficos, tais como a expressão e a técnica (2002, p. 33).

Conforme Fusari (2002, p. 37), a produção de animação passou por quatro grandes fases:

1ª) *época de iniciação*, com o cinema de truques e magia; 2ª) *películas curtas de desenhos animados, complementando programas de longa metragem* (anos 20 e 30); 3ª) *época das experiências e novas técnicas*, simultaneamente à introdução do desenho animado em películas de longa metragem (anos 30 a 50); e 4ª) *época atual*, com a grande expansão do cinema animado em televisão comercial e películas técnicas de alta especialização.

Como qualquer produto audiovisual, os desenhos animados também podem ser usados como meio de divulgação de valores. Durante a Segunda Guerra Mundial, as partes beligerantes usaram ativamente todos os meios de propaganda, incluindo desenhos animados. A pedido do governo americano, os cartunistas da empresa Walt Disney rodaram 32 desenhos animados antinazistas (os mais famosos deles são “Educação para a morte: a feitura do nazista” [1943] e o vencedor do Oscar “O rosto de Der Führer ” 1943). Os principais temas das charges foram a ideia de criar uma imagem do inimigo, o pagamento pontual dos impostos e os investimentos necessários no exército. Os desenhos animados da Disney foram então assistidos por toda a família e exibidos nos cinemas também, antes de transmitirem o filme (FUSARI, 2002).

Em 1936, um desenho animado antiamericano foi filmado no Japão usando Mickey Mouse. Na Alemanha nazista, naquela época, qualquer informação que contradissesse a ideologia antinazista foi proibida, incluindo os desenhos da Disney. O *cartoon* propagandístico mais famoso da Alemanha durante esse período foi “O Príncipe Adormecido”, onde a bruxa malvada era a Democracia, a princesa adormecida era a Alemanha e o príncipe era Adolf Hitler. O *cartoon* propagandístico de maior sucesso do cinema soviético é “Miliones” (1963), que foi filmado para mostrar as diferenças entre capitalismo e socialismo durante a Guerra Fria (FUSARI, 2002).

No mundo moderno, os *cartoon* são quase isentos de propaganda de guerra, e alguns deles são um meio de disseminar valores e ideias humanistas. “Finding Nemo” (2003), “Zootopia” (2016), “Finding Dory” (2016), desenhos animados de jornalistas e críticos de cinema, cumprem essa missão da melhor forma. Os desenhos animados “Procurando Nemo” e “Procurando Dory” mostram as relações entre pessoas com deficiência (pelo exemplo dos peixes). “Zootopia” foi filmado durante a crise dos refugiados e a ideia principal era criar uma sociedade livre do anti-racista e da xenofobia (FUSARI, 2002).

É importante ressaltar, como refere Werneck (2005), que, por mais que as invenções ópticas como o Zootrópio<sup>34</sup> possam parecer ultrapassadas, na atualidade, se associadas à tecnologia digital, podem ainda ser potencializadas e utilizadas. Por exemplo, nos arquivos de *GIF* animados, como no caso do Zootrópio, “é muito mais fácil criar uma tira de papel com desenhos em série no computador e imprimir, do que fazendo a mão [...], ou, no *Adobe*

---

<sup>34</sup> “O Zootrópio ou “roda da vida”, foi um aparelho óptico criado em 1834 por William George Horner e era composto por um tambor circular com pequenas janelas recortadas, que mostravam a movimentação da imagem (desenhos) através de pequenas frestas. Esta movimentação formava-se com a observação sobre os fenômenos que ocorrem entre a imagem e o movimento, diante dos olhos do observador e que na ciência física entende-se por persistência visual” (MIARA, 2017, p. 30).

*Illustrator*, pode-se criar facilmente um conjunto de retângulos do exato tamanho, que pode ser impresso para servir de base para os desenhos” (p. 53).

Na medida em que a arte de animação foi se aperfeiçoando, novas técnicas foram sendo dominadas e novos materiais passaram a ser utilizados, tais como: argila, cordões, massinhas, areia, alfinetes, montagem de recortes de papel entre outros, cujos efeitos plásticos têm sido muito satisfatórios (MARINHO, 1992).

Na contemporaneidade, depara-se com novos estúdios sendo fundados, bem como alguns dos antigos sofrendo fusão entre si, como é o caso de *Hanna-Barbera* que foi incorporada pela *Pixar*. E, cada vez mais, se vê o processo de globalização penetrando neste território, seja pela utilização de mão de obra barata de diferentes países, seja pela hibridização da programação que é exibida em diversos países, independentemente do seu contexto de produção textual.

Talvez os precursores dos ‘*Desenhos Animados*’ não pudessem supor a imensa penetração que eles alcançariam não só na TV, mas, também no cinema, nas propagandas publicitárias e na *internet*. Muitos autores e obras do campo da animação atribuem a Emile Cohl e muitos de seus antecessores o mérito de hoje termos alcançado uma gama infinita de possibilidades de criação e produção no ramo da animação. No presente, além do *Cartum* (*Cartoon*), tem-se um leque de diferentes opções de desenhos animados, como por exemplo, os *anime*<sup>35</sup> (assunto que será tratado na seção 3.2.2).

Na subseção que segue abordarei um pouco mais o tema de animação, fazendo referência a alguns desenhos atuais e seu contexto de produção, bem como pretendo destrinchar alguns elementos.

### 3.2.1 Os desenhos animados na contemporaneidade

Sobre o cinema de animação, antes de tudo, importa saber que ele cria imagens e as transpõe para a tela, guardando assim distinção do cinema de tomada direta<sup>36</sup>. Do gênero ficcional, conforme Kilpp (2013, p. 58), participam os programas nos quais “se dá visibilidade à invenção”, isto é, se priorizam histórias, fatos e componentes imaginados,

---

<sup>35</sup> Se refere à animação ou desenho animado. A palavra é a pronúncia abreviada de "animação" em japonês, onde esse termo se refere a qualquer animação, não importa o país. Para os ocidentais, a palavra se refere às animações oriundas do Japão. A origem da palavra é controversa, podendo vir da palavra inglesa *animation* [animação] ou da palavra francesa *animée* [animado] (SCHODT, 1997).

<sup>36</sup> Cinema de tomada direta (live action): Cinema feito com atores, com movimentos reais e gravado em tempo real (LUCENA JÚNIOR, 2005).

mesmo que inspirados em dados reais. Calabrese, em obra de 1987 (*apud* KILPP, 2003), cita algumas das matérias primas de vários tipos de ficção, destacando que são produtos da mecânica da repetição, que visam à otimização na produção ficcional e acabam por produzir uma “estética da repetição”. O autor insere, neste contexto, os filmes, os romances de consumo, os quadrinhos, os desenhos animados e as produções em série, especialmente.

A animação, de maneira geral, se enquadra nos chamados gêneros ficcionais, os quais englobam desde desenhos animados (é possível considerá-los um subgênero dentro do gênero animação), até filmes de cinema, séries de TV e produções ficcionais utilizadas em telefonia móvel e *sites* da *web*. De forma específica, a arte de animação envolve toda uma série de elementos artísticos que compõem o movimento sincronizado, pensado e construído dentro e fora das telas. Nessa arte, o desenho animado é apenas uma das suas muitas modalidades. Também é preciso ter presente, como já abordado, que muitas mudanças se processaram ao longo dos anos desde os primeiros “inocentes” desenhos, os quais estavam relacionados com o contexto cultural-social-político no qual foram criados e que diferem em muito do atual.

Nos ‘*Desenhos Animados*’ atuais, produzidos nos Estados Unidos, muito mais do que não representar o modelo do sonho de família ideal americana, os personagens se apresentam muitas vezes violentos, irônicos e sarcásticos e a crítica produzida nos episódios nem sempre se apresenta de forma sutil. Este novo momento dos *Desenhos Animados* aparece bem representado na história da *Família Simpson* (1990, criada por James L. Brooks e Mat Groening), série exibida em diferentes países sempre batendo recordes de audiência. Os novos desenhos conquistaram definitivamente o público adulto ainda que sejam destinados à programação infantil, como na própria TV *Sky* é anunciado: “o programa a seguir foi adequado para atingir todos os públicos”.

Na atualidade, a animação é considerada uma das grandes apostas da indústria cultural, no contexto mundial, tendo representantes em diversos países, tais como: Estados Unidos, Japão, Rússia, China, Coreia do Sul, e Brasil. Conforme McKee (2006, p. 92), na animação, o metamorfismo universal impera e “qualquer coisa pode virar outra”. O *Desenho Animado* obtém grandes índices de audiência infantil, como comprovam os estudos realizados por Fusari (2002), entre outros autores/as que exploram esta temática. Isto porque este gênero de produção, além do efeito de encantamento que produz, se harmoniza com a fluidez exigida pelo mercado de consumo que prioriza a satisfação e o lucro instantâneo, a versatilidade e o alto potencial de metamorfoseamento. A isto se agrega o fato de que as crianças, em sua

maioria, estão muito mais familiarizadas<sup>37</sup> com as novas tecnologias, já que nasceram neste contexto e detêm um controle maior de seus usos articulando-as entre si.

Por exemplo, assistem ao *Desenho Animado*, quando não o minimizam por meio da tecnologia dos canais de TV pagos, e interagem com mais de uma programação, *zapeiam* ou, ainda, utilizam o *site* do desenho e consomem os produtos associados aos mesmos. Esta circulação é produtora de sentidos num contexto social de inclusão e exclusão pela via do consumo de bens e objetos. Possibilitando uma interação social, efeito de pertencimento e acolhimento no grupo, seja no âmbito escolar mais restrito ou social mais amplo. Tal fato contribui para a formação cada vez maior de consumidores mirins de *Desenhos Animados* e dos produtos derivados dos mesmos.

Relembra-se que, na contemporaneidade, o processo de criação, seja de filmes de animação, seja de desenhos animados, é realizado, através de tecnologia digital, o que vem significativamente reduzindo os custos das produções. Também há uma preocupação em capturar um público jovem além das crianças e adultos.

Outra questão importante na compreensão do contexto de produção dos *Desenhos Animados* é que muitos dos desenhos animados vistos em diferentes partes do mundo, especialmente alguns americanos, são produzidos por estúdios de animação que se encontram em locais bem diversos, produzidas pela *Disney*, tais como: China, Vietnã e Coréia do Sul, fato que comprova o quanto o fenômeno da mundialização vem atingindo também este campo.

Certamente, há toda uma questão de custos posta nesta “globalização”. Em relação a isso, Bauman (1999, p. 79) observa que a globalização “deu mais oportunidades aos extremamente ricos (...) [que] utilizam a mais recente tecnologia para movimentar largas somas de dinheiro mundo afora com extrema rapidez e especular com eficiência cada vez maior”. Este movimento de deslocalização da produção tem sua origem no mercado global competitivo que estimula a diminuição de custos de inúmeros produtos, inclusive dos desenhos animados e animações.

A grande incidência atual de canais de TV por assinatura, em alguns dos quais a programação é composta exclusivamente por desenhos animados, suscita uma investigação mais criteriosa a este respeito. Há que se considerar, além da grande variedade de oferta na programação, à abrangência de tais produções, a partir do advento do sistema de TV a cabo, quando então as transmissões puderam ser realizadas em diversos idiomas (graças à dublagem) e num tempo real (uniforme) mundialmente.

---

<sup>37</sup> Denominados ‘nativos digitais’. Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. O termo foi innhado por Prensky e Mark (2010).

Usando de uma técnica de computação gráfica (que realiza o recorte dos personagens) e dando a impressão de que tais recortes são reproduzidos manualmente, os autores possibilitam que os episódios sejam atualizados semanalmente, incluindo piadas e sátiras relacionadas com situações do tempo real do contexto social, não só americano, mas, também, mundial. Na prática, a globalização, para alguns estudiosos, parece significar a dominação por parte dos Estados Unidos: a maioria das empresas de TV a cabo e satélite no Reino Unido, por exemplo, pertence a companhias estadunidenses.

Assim, observa-se que a transgressão – em alguma medida - tem estado presente nos desenhos animados. Trata-se, então, de verificar como ela vem sendo narrada no presente, diferentemente de como era visualizada anteriormente e quais personagens estão personificando a figura dos transgressores atuais.

Embora nesta pesquisa eu não desenvolva minhas análises considerando pura e simplesmente os elementos de elaboração de um desenho animado, considero importante apresentar, descrever o processo de produção, criação e o formato a partir do qual estes são produzidos. É isto que buscarei apresentar nesta subseção, em linhas gerais, pois em minhas análises, o desafio é operar com as representações, com marcadores sociais, com o que escapa a algumas lógicas instituídas, tomando a narrativa como um todo e considerando as falas, a representação visual e as ações dos personagens dos desenhos animados.

*Animus* é uma palavra de origem latina que pode ser traduzida por vida, alma, coragem, caráter, espírito, princípio vital. É a partir desses significados apontados que a palavra *animê* ou *animé*, compreende o processo pelo qual objetos, figuras, peças, brinquedos, plantas imóveis ganham vida e compõem “a animação”. Até os dias de hoje a produção de um desenho animado continua relativamente simples: são criados desenhos sobre o papel e estes são mantidos alinhados de alguma forma para que se finalize a fotografia. No mundo da animação, os objetos não têm peso, nem textura; apenas são usados estes atributos quando necessários para expressarem os movimentos. A lei da gravidade e outras leis da Física aplicadas ao mundo real são transpostas, e desrespeitadas para dar conta da demanda de representação do movimento. Assim, os personagens dos desenhos vivem no espaço privado (do episódio do desenho), dentro das convenções do próprio gênero (SANTOS, 2020, p. 56).

A animação existe há décadas. Ela alimentou nossa imaginação e nos permitiu viajar para mundos novos e emocionantes, fugindo de nossa realidade. O que muitas pessoas não percebem, no entanto, é a quantidade de trabalho necessária para a criação de um filme de animação ou episódio. Uma equipe de pessoas que trabalha duro, pois leva muito tempo para criar o conteúdo que vemos na tela (SANTOS, 2020).

Embora a matéria-prima mais importante na criação de animação seja a imaginação do animador, vários suprimentos são necessários para dar vida a essa imaginação. Às vezes,

esses itens são comprados; às vezes, eles são construídos pelo animador. O animador trabalha em um estande de animação, uma estrutura que sustenta um rodapé no qual os desenhos são fixados por estacas de registro. O suporte de animação também suporta uma câmera, luzes, uma superfície de trabalho e um cilindro (folha de vidro transparente ou acrílico que mantém os desenhos no lugar) (SANTOS, 2020).

Os desenhos são executados em células, papel de desenho ou filme. A maior parte da animação profissional é desenhada em células, folhas de acetato transparentes com cinco milímetros de espessura. Cada célula mede aproximadamente 25,4 cm x 30,5 cm (10 pol. Por 12 pol.). Os furos são feitos ao longo da borda superior das células, papel ou filme, correspondendo aos pinos de registro no suporte de animação e no rodapé. Os pinos mantêm a superfície de desenho rígida. Tintas opacas e tintas transparentes são os meios mais comuns para desenhar a história. Marcadores de feltro, giz de cera e lápis litográfico também podem ser usados. A animação profissional é fotografada com câmeras 35mm. No entanto, é possível usar modelos Super 8 ou 16mm. Uma variedade de lentes de câmera é empregada, incluindo lentes padrão, zoom, telefoto, grande angular e olho de peixe<sup>38</sup>.

### 3.2.2 Os desenhos animados e a formação de valores multiculturais

Os desenhos animados fazem parte da história do cinema desde a época em que os primeiros filmes foram feitos, no final do século XIX. Um desenho animado é um filme feito usando animação em vez de atores ao vivo, especialmente é um filme de humor destinado a crianças. Os desenhos animados também podem ser descritos como a produção de filmes ao filmar uma sequência de desenhos ou modelos ligeiramente variados para que pareçam se mover e mudar quando a sequência é mostrada. Esses são os elementos que mantêm os espectadores (principalmente crianças) grudados em seus assentos. Os desenhos animados eram inicialmente tão curtos porque as pessoas os assistiam nas salas de cinema antes de seu longa-metragem. Quando cartunistas puderam colocar seus programas na TV, eles começaram a ficar mais longos, criando os programas de bloco de meia hora que estão na *Nickelodeon*, *Cartoon Network* e no *Disney Channel* hoje. Além disso, os desenhos animados se tornaram mais “familiares amigável” para que mais pessoas assistissem ao programa (RICHTER, 2003).

---

<sup>38</sup> Disponível em: [http://www.roboticatutorial.org/tutoriais/2D/2d\\_aula\\_01.html?page\\_id=4577](http://www.roboticatutorial.org/tutoriais/2D/2d_aula_01.html?page_id=4577)

Os desenhos animados são coloridos e divertidos, são desenhos em estilo *cartoon* que mostram diferentes personagens discutindo situações cotidianas, e são projetados para provocar a discussão e estimular o pensamento. Os desenhos animados ajudam a criar um ambiente de discussão na sala de aula que pode revelar os equívocos das crianças. Os desenhos animados ajudam as crianças a ver seus equívocos sobre o assunto e os ajudam a desenvolver novos conhecimentos. Por exemplo, os estudantes de economia do primeiro ano sempre confundem entre o efeito substituto e o efeito custo; um desenho animado conceitual com diferentes preços de bens trará uma imagem mais clara. Desenhos animados ajudam as crianças a experimentar diferentes métodos de ensino além da aula tradicional, olhar para tópicos a partir de diferentes ângulos que ajudam as crianças a ver seus equívocos sobre os tópicos e envolvê-los mais ativamente na aprendizagem. As crianças podem envolver a interpretação do significado dos desenhos animados conceituais durante a aprendizagem colaborativa (SANTOS, 2020).

A aprendizagem por meio de desenhos animados melhora o desempenho das crianças. Os desenhos animados aumentam a eficiência do aprendizado e a compreensão do conteúdo pelas crianças, envolvendo-os no estudo e corrigindo conceitos errôneos. Essas abordagens influenciam positivamente o desempenho final de todas as crianças. Por exemplo, as crianças podem compreender o conceito de demanda e oferta por meio de atividades de mercado. As crianças também fizeram uma variedade de perguntas durante a conversa em pequenos grupos na realização desta pesquisa no CMEI e isso direciona o curso de sua discussão. Além disso, a implementação do conceito *cartoon* promove o interesse de aprendizagem das crianças. Bhowon, Jhaumar-Laulleo, Wah e Ramasami (2014) revelaram que as crianças concluíram que os desenhos animados podem ser usados como materiais instrucionais humorísticos positivos, que tornam as salas de aula mais agradáveis e obtêm melhor desempenho. Os autores indicaram que o uso de desenhos animados teve um impacto positivo em sua compreensão conceitual e desempenho.

Chanda (2002, p. 22) sintonizada a essa vertente cultural, propõe:

[...] uma aproximação dos artefatos visuais a partir da perspectiva do observador, da perspectiva histórico-cultural do artefato e da perspectiva do produtor. A autora argumenta que se nos aproximarmos de um artefato visual somente a partir de nossa visão individual, tem-se uma interpretação bastante restrita, pois os artefatos visuais constituem veículos perfeitos para descobrirmos como percebemos a nós mesmos e compreendemos o mundo, e como percebemos o outro. Isso nos coloca diante de um problema duplo, pois se tem de tratar com culturas que muitas vezes são alheias a nós e com culturas que estão ao mesmo tempo, próximas e separadas de nós. As descrições e as interpretações de um artefato visual com os olhos de alguém que não está familiarizado com a cultura da qual o artefato procede

refletirão unicamente os conceitos filosóficos, os ideais e a história do/a observador/a, e não os da cultura de origem do artefato. As descrições do artefato visual desvelam, de acordo com ela, os medos, os estereótipos, e as ideias que o/a observador/a do artefato leva consigo no olhar.

É necessário então conceituar valores multiculturais, em que “Multiculturalismo” é a coexistência de diversas culturas, onde a cultura inclui grupos raciais, religiosos ou culturais e se manifesta em comportamentos habituais, suposições e valores culturais, padrões de pensamento e estilos comunicativos.

Em sociologia, o multiculturalismo descreve a maneira como uma dada sociedade lida com a diversidade cultural. Com base no pressuposto de que membros de culturas muitas vezes muito diferentes podem coexistir pacificamente, o multiculturalismo expressa a visão de que a sociedade é enriquecida preservando, respeitando e até encorajando a diversidade cultural. Na área da filosofia política, o multiculturalismo se refere às maneiras pelas quais as sociedades optam por formular e implementar políticas oficiais que tratem do tratamento equitativo de diferentes culturas.

As principais vantagens do multiculturalismo é a forma como uma sociedade lida com a diversidade cultural, tanto a nível nacional como comunitário. Sociologicamente, o multiculturalismo pressupõe que a sociedade como um todo se beneficia do aumento da diversidade por meio da coexistência harmoniosa de diferentes culturas.

Para Eagleton (2011) o multiculturalismo pode ocorrer em escala nacional ou dentro das comunidades de uma nação. Pode ocorrer naturalmente por meio da imigração, ou artificialmente quando jurisdições de diferentes culturas são combinadas por meio de decreto legislativo. Os defensores do multiculturalismo acreditam que as pessoas devem reter pelo menos algumas características de suas culturas tradicionais. Os oponentes dizem que o multiculturalismo ameaça a ordem social ao diminuir a identidade e a influência da cultura predominante.

A cultura é um padrão de resposta às necessidades básicas de comida, abrigo, roupas, organização familiar, religião, governo e estruturas sociais. Em concordância com Eagleton (2011 p.84) “A cultura como identidade é avessa tanto à universalidade como a individualidade; em vez disso, ela valoriza a particularidade coletiva”. Para o autor a cultura pode ser ainda descrita como comportamentos, tradições, hábitos ou costumes discretos que são compartilhados e podem ser observados, bem como a soma total de ideias, crenças, costumes, conhecimento, artefatos materiais e valores que são transmitidos por uma geração para o próximo em uma sociedade. Artefatos culturais são objetos ou produtos projetados e usados por pessoas para atender a necessidades recorrentes ou resolver problemas. As

instituições são estruturas e mecanismos de ordem social e cooperação que governam o comportamento de dois ou mais indivíduos. As normas culturais são regras que são aplicadas socialmente. A sanção social é o que distingue as normas dos valores.

De acordo com Moreira (2008) os valores são crenças e práticas essenciais a partir das quais as pessoas operam. Cada cultura possui seus próprios valores, tradições e ideais particulares. A integridade na aplicação de um “valor” ao longo do tempo garante sua continuidade, e essa continuidade separa um valor de simples crenças, opiniões e ideais. Os grupos culturais podem endossar valores compartilhados. No entanto, um determinado indivíduo dentro dessa cultura pode variar de acordo com os valores culturais do grupo.

O universalismo cultural afirma que todos os seres humanos criam cultura em resposta às necessidades de sobrevivência. Apenas os humanos confiam na cultura em vez do instinto para garantir a sobrevivência de sua espécie. O que parece único para a humanidade é a capacidade de criar cultura. O relativismo cultural nos informa que cada cultura possui suas próprias tradições, valores e ideais particulares. Os julgamentos sobre o que é certo ou errado, bom ou mau, aceitável ou tabu são baseados em valores culturais específicos. Os valores fundamentam as preferências, orientam as escolhas e indicam o que vale a pena na vida. Os valores ajudam a definir o caráter de uma cultura, mas geralmente não fornecem um curso de ação específico. Os valores geralmente prescrevem o que se “deve” fazer, mas não como fazê-lo. Como os valores oferecem pontos de vista sobre ideais, objetivos e comportamentos, eles servem como padrões para a vida social. Embora possa parecer óbvio que os valores estão enraizados na cultura da qual se originam, nem sempre foi assim que os valores foram operacionalizados.

Padilha (2002) explica que os valores culturais são formados por meio de adaptações ambientais, fatores históricos, evolução social e econômica e contato com outros grupos. Os indivíduos desenvolvem padrões perceptivos culturais que determinam quais estímulos alcançam sua consciência. Esses padrões de percepção cultural também determinam julgamentos de pessoas, objetos e eventos. Quando o indivíduo ou sociedade prioriza um conjunto de valores (geralmente das categorias éticas ou doutrinárias), um sistema de valores é formado.

Os valores ditam o que é importante. Eles servem como um guia para os ideais e para o comportamento dos membros de uma cultura. Orientada por seus valores, a cultura pode ser vista como um sistema dinâmico de símbolos e significados que envolve um processo dialético contínuo em que a experiência passada influencia os significados, o que por sua vez afeta a experiência futura, que por sua vez afeta o significado subsequente. Os valores

culturais fornecem padrões de vida e prescrevem regras e modelos de atitude e conduta. Para o autor, por exemplo, vários valores específicos da cultura foram identificados para grupos específicos. Deve-se notar, entretanto, que existe uma considerável variabilidade dentro do grupo no que é valorizado. Nas culturas hispânicas e latinas / a tradicionais, os seguintes foram identificados como valores culturais compartilhados entre muitos de seus membros: uma ênfase na unidade familiar, bem-estar e honra (familismo), uma preferência por relacionamentos pessoais íntimos (personalismo) e respeito (respeito) para anciãos e figuras de autoridade.

Para Moreira (2002), os valores culturais orientam as interações, e esses valores podem entrar em conflito com os valores de um grupo cultural dominante e podem levar ao estresse aculturativo. As culturas não se limitam a grupos raciais ou étnicos. Os valores culturais podem ser encontrados em diversos grupos por gênero, identidade sexual, classe, país de origem, deficiência ou uma diversidade de variáveis. Portanto, um indivíduo pode pertencer a uma série de culturas simultaneamente, e a questão de navegar em culturas com sistemas de valores incompatíveis (por exemplo, religião e identidade sexual) pode levar a um senso fragmentado de identidade ou ódio a si mesmo. Portanto:

O multiculturalismo está relacionado com a capacidade de reconhecer a diversidade cultural, étnica, religiosa que permeia o tecido social, criando espaço de encontro entre as diferentes culturas, possibilitando o diálogo e troca de experiência entre os diferentes sujeitos a fim de favorecer, tanto a compreensão mais aprofundada das diferenças culturais, quanto a reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos (CANEN, 2002, p. 23).

A educação multicultural é um conceito filosófico construído sobre os ideais de liberdade, justiça, igualdade, equidade e dignidade humana. De acordo com Padilha (2002, p. 12),

[...] as práticas educativas multiculturais devem ser desenvolvidas numa perspectiva crítica tendo como foco a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sendo assim, o multiculturalismo deve ser compreendido como uma opção político-pedagógica voltada para o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. Atuando, tanto no combate às discriminações e às desigualdades culturais, quanto na construção de diálogos fraternos entre os diferentes, transformando a sala de aula em espaço de radicalização da democracia, no qual os diferentes podem assumir-se enquanto tal, sem ser desrespeitados e/ou desconsiderados enquanto sujeitos protagonistas de sua própria história, com capacidades de construir novas possibilidades de vida, muitas vezes, diferentes dos padrões hegemônicos na sociedade.

A educação multicultural é um processo que permeia todos os aspectos das práticas políticas e da organização da escola como um meio de garantir os mais altos níveis de

desempenho acadêmico para todos as crianças. Ajuda as crianças a desenvolver um autoconceito positivo, fornecendo conhecimento sobre as histórias, culturas e contribuições de diversos grupos. Ela prepara todos as crianças para trabalhar ativamente em direção à igualdade estrutural em organizações e instituições, fornecendo o conhecimento, disposições e habilidades para a redistribuição de poder e renda entre diversos grupos. Assim, o currículo escolar deve abordar diretamente questões de racismo, sexismo, classismo, linguicismo (ou discriminação linguística), preconceito de idade, heterossexismo, intolerância religiosa e xenofobia.

A educação multicultural defende a crença de que as crianças e suas histórias de vida e experiências devem ser colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem e que a pedagogia deve ocorrer em um contexto que seja familiar para as crianças e que aborda múltiplas formas de pensar. Além disso, professores e crianças devem analisar criticamente as relações de opressão e poder em suas comunidades, na sociedade e no mundo.

Para atingir esses objetivos, a educação multicultural exige uma equipe escolar que seja culturalmente competente e, na medida do possível, racial, cultural e linguisticamente diversa. Os funcionários devem ser alfabetizados multiculturalmente e capazes de incluir e acolher famílias e comunidades para criar um ambiente que apoie múltiplas perspectivas, experiências e democracia. A educação multicultural requer uma reforma escolar abrangente, uma vez que a educação multicultural deve permear todos os aspectos da comunidade e organização escolar.

Reconhecendo que igualdade e equidade não é a mesma coisa, a educação multicultural tenta oferecer a todos as crianças uma oportunidade educacional igualitária e, ao mesmo tempo, encoraja as crianças a criticar a sociedade no interesse da justiça social. Para Moreira (2002), nessa discussão sobre as práticas educativas multiculturais, é necessário que os professores estejam atentos para a importância do diálogo. O autor acrescenta ainda que:

[...] o diálogo pode atuar tanto no nível individual como no social, provocando descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito e democracia. Sua ocorrência depende do interesse em compreender o outro, de qualidades afetivas de empenho e envolvimento, bem como de virtudes comunicativas. [...]. Contudo, as habilidades para o diálogo aprendem-se, de fato, pela participação no diálogo: o importante é garantir sua continuidade e sua abertura (MOREIRA, 2008, p. 31).

A educação multicultural é projetada para preparar as crianças para a cidadania em uma sociedade democrática, ensinando-os a considerar as necessidades de todos os indivíduos. Moreira esclarece como as questões de raça, etnia, cultura, idioma, religião,

gênero e habilidades / deficiências estão interligadas com os processos e conteúdos educacionais.

Esse currículo multicultural, segundo Padilha (2002, p. 6):

[...] deve ser construído a partir de uma metodologia que possibilite a interligação e a articulação dos diferentes saberes e contextos socioculturais, favorecendo uma compreensão global das teias de relações sociais construídas na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo será construído de forma contextualizada a partir das necessidades sociopolítica e cultural da sociedade, visando uma formação humana plena. Para tanto, os conhecimentos científicos serão abordados numa dimensão de totalidade, associada ao processo de compreensão dos problemas socioculturais enfrentados no cotidiano dos grupos sociais, colocando-se a serviço dos processos de transformação social.

De acordo com Padilha deve se expandir o currículo para incluir uma variedade de perspectivas não apenas permite que os educadores discutam pontos de vista e ideias que são menos comuns ou sub-representadas, mas também fornece aas crianças uma compreensão mais holística da área de assunto. Além disso, podem ser incluídos modelos de papel positivos de uma variedade de origens e grupos culturais diferentes. Outra forma de reformar o currículo é discutir questões sociais. Os educadores podem transformar suas salas de aula, promovendo um ambiente onde as crianças possam refletir sobre ideias como o que significa ser um cidadão ativo, como a discriminação e o preconceito afetam negativamente a sociedade democrática ou como eles podem se tornar mais sensíveis e respeitadores das diferenças sociais.

De acordo com Moreira (2008) os planos de aula multiculturais devem encorajar as crianças a desenvolver habilidades de pensamento crítico e aumentar a auto compreensão. Os educadores podem encorajar melhor esse desenvolvimento modelando situações de pensamento crítico. Quando as crianças aprendem a reconhecer seus valores, sentimentos, privilégios e preconceitos, eles se tornam mais autoconscientes.

Padilha (2002, p. 15) comenta que a “Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve ser um espaço prazeroso, privilegiado de convivência, onde exista a construção de identidades e ampliação dos saberes e conhecimentos socialmente elaborados”.

Em um contexto pedagógico, tem havido uma tendência nos últimos anos de se mover em direção a uma pedagogia da diversidade (BENNETT et al., 2007). Isso cobre muitos aspectos, como gênero, histórico cultural e socioeconômico da criança, estratégias educacionais e curriculares, agrupamento de crianças e assim por diante. Nesta pedagogia, o objetivo é combinar abordagens sociais e educacionais para atender famílias e crianças socialmente excluídas.

Padilha (2002) diz que há um consenso geral de que, em uma sociedade baseada no conhecimento, o sucesso educacional é crucial para superar a exclusão social. A nível europeu, o sucesso escolar é definido como a diminuição da taxa de abandono escolar, a conclusão do ensino secundário superior e a participação no ensino secundário. Por outro lado, as características do fracasso escolar incluem baixo aproveitamento consistente ou fracasso em atingir os padrões mínimos de desempenho, abandono escolar precoce ou não aquisição das qualificações necessárias para o mercado de trabalho e as consequências de longo prazo da falta de habilidades para uma integração bem-sucedida no mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 6º e a Resolução CME Nº 120/ 2016, artigo 21, estabelece os princípios fundamentais que devem ser respeitados e efetivados na Instituição Educacional, são eles: os princípios éticos, políticos e estéticos, uma vez que tratam da valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, dos direitos de cidadania, da valorização da criatividade, da ludicidade e da diversidade artística e cultural, sempre buscando orientar as ações das crianças, dando a elas vez e voz, através de uma escuta ativa, para obter resultados positivos e auxiliando quando necessário, usando como suporte materiais lúdicos e ações efetivas.

E, estabelece como objetivo principal para o Projeto Político Pedagógico (PPP), em seu artigo 7º e também contempladas na Resolução CME nº 120, artigo 24, o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica no que diz respeito à construção de uma sociedade justa, livre, solidária e preocupada com o meio ambiente. Em seu artigo 8º reafirma que os direitos das crianças constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. Sendo assim, são necessárias ações que compartilhem e complementam com a família a responsabilidade de cuidar e educar, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial e religiosa. Dentro desses aspectos, a Instituição pesquisada promove momentos de discussão e reflexão com os profissionais, com o objetivo de sensibilizar para que ocorram mudanças e melhorias, tendo sempre como meta, o contentamento de todos os sujeitos, tanto crianças, educadores e comunidade. Sendo assim, a criança é o centro do planejamento curricular, concebida como sujeito histórico de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por

ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

O PPP foi construído de forma coletiva e democrática utilizando relatos de experiências, observações e reflexões diárias da prática educativa e pedagógica, onde é dada à criança voz e vez, sendo ela um ser único, singular, social e culturalmente inserido e atuante numa sociedade, com o fim de contribuir na elaboração de valores, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, além de estimular a autonomia, a produção de cultura, a igualdade de direitos, tendo em vista a formação para a cidadania. Para tanto, as crianças do CMEI pesquisado participam através de suas falas, vivências e experiências, externando aquilo que sentem, pensam e desejam para o seu futuro. A família também foi convidada a participar de palestras, reuniões de pais, festividades e mostra-se atuante através de suas observações, questionamentos e sugestões dadas durante todo o ano. A instituição procura manter uma comunicação diária com as famílias, estando à disposição para sanar dúvidas, socializando as atividades desenvolvidas com as crianças através dos projetos, procurando assim estreitar os laços da Instituição com as famílias. Na perspectiva de uma sociedade igualitária, o CMEI do estudo respeita cada formação familiar, bem como a classe social e econômica, não fazendo distinção quanto à cultura, a opção religiosa e de gênero de cada membro da comunidade educacional.

Procura-se garantir o direito das crianças que tenham alergia e ou intolerância alimentar e outras patologias, fazendo os encaminhamentos à CRE, tratando cada caso com especial atenção, reorganizando os espaços e construindo projetos direcionados a cada necessidade. A instituição está sempre preocupada com o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, quando os educadores apontam algo que precisa ser desenvolvido, a instituição procura atender a demanda para a inclusão de maneira democrática.

## 4 OS PROCESSOS INTERATIVOS COM OS DESENHOS ANIMADOS

O presente capítulo apresenta os processos interativos de crianças de um CMEI, com a criação de desenhos após assistirem o filme animado *A Feiticeira e Os Homens e as Mulheres*, após a apresentação da pesquisa empírica, fez-se uma correlação com achados de estudos correlatos.

### 4.1 Descrição do contexto de pesquisa

A ação dessa pesquisa foi desenvolvida parcialmente, porque houve mudanças no contexto mundial, diante da Pandemia da Covid-19 com a paralisação das instituições da RME. Após dois meses do início da pesquisa, em decorrência do processo da Pandemia do COVID-19, conforme o disposto no Decreto Municipal nº 751, de 16 de março de 2020, foram suspensas as atividades letivas em todos os níveis educacionais, nas instituições do Município de Goiânia (municipais e conveniadas) a partir de 17 de março de 2020. A pesquisa iniciou-se com um trabalho envolvendo desenhos animados com 20 crianças do agrupamento EF-1 (cinco anos). Teve como problema da pesquisa as seguintes questões: Como a subjetividade da criança pode ser trabalhada a partir dos desenhos animados utilizados na Educação Infantil? Eles contribuem para sua formação multicultural?

O estudo a ser desenvolvido teve, entre outros interesses, o desenvolvimento de um trabalho envolvendo desenhos animados com 20 crianças do agrupamento EF-1 (cinco anos). A pesquisadora fez uso da coparticipação, realizando atividades da pesquisa com as crianças. Também foram feitas perguntas junto à professora para que pudesse complementar a investigação. A exibição de desenhos animados foi no agrupamento EF-1 e foi executada durante dois meses. Foi realizada a contextualização histórica do desenho animado onde as crianças puderam visualizar, fazer a leitura e apropriação da imagem. As crianças puderam participar respondendo, preenchendo, brincando, experimentando etc. Foram produzidos desenhos e pinturas na perspectiva da teoria sócio interacionista de Vygotsky (1991), em Martins (2010) com Cultura Visual e Hall (2003) sobre Multiculturalismo.

A análise da inclusão da perspectiva multicultural no Projeto Político Pedagógico no CMEI se deu durante a pesquisa e foi observada através dos projetos de trabalho, verificando se houve no currículo, estratégias que garantissem o trabalho com a multiculturalidade (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008). Não houve a formação de um grupo de estudos com a Pedagoga e Auxiliar de Atividades Educativas do agrupamento cinco anos,

devido ao fechamento do CMEI em virtude do disposto no Decreto Municipal nº 751, de 16 de março de 2020. Mediante o fato de não ter atendimento presencial, o professor e o auxiliar de atividades educativas ficaram no ensino remoto. Tentei fazer contato com a professora, por telefone, mas ela era contratada pela SME e o seu contrato finalizou no 1º semestre de 2020. Disse que estava trabalhando noutra lugar e que não poderia ter mais participação na pesquisa. Portanto, apesar disso, fui buscar esses dados no PPP da instituição.

De acordo com a leitura do PPP da SME, nota-se que os profissionais da instituição mencionaram sobre a diversidade cultural em alguns projetos 'sobre o negro e o índio, fatos esses que observei através da Leitura do PPP. legal previsto nas leis: n. 10.639/1996 e n. 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino e estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, porém, ainda há muito a conquistar.

Como Plano de Ação do CMEI foi previsto no PPP uma reunião mensal envolvendo as crianças e as famílias para tratar sobre um teatro apresentando as crianças e enfatizando a temática Étnico Racial e ainda uma semana de atividades, cartazes, músicas, danças com as crianças, no sentido de despertar e conscientizar sobre a importância do “negro e do índio na sociedade e de sua cultura”.

A instituição articula no cotidiano a Avaliação Institucional, o Plano de Formação e o Plano de Ação através das diversas ações executadas com as crianças, com as educadoras e a comunidade, por meio de passeios ao teatro, dos projetos e de reuniões pedagógicas. As ações realizadas na Instituição se articulam em duas dimensões: a ação educativa que é entendida como movimento, o que é transitório e móvel, e a dimensão pedagógica que corresponde à prática social que acontece nas relações entre os diferentes sujeitos. Nesse sentido, o educar e o cuidar devem se articular por meio de práticas intencionais e indissociáveis, tendo por objetivo que as crianças se desenvolvam, que aprendam por meio dessas ações. Mensalmente, a Equipe de servidores se reúne para o Planejamento Mensal coletivo, momento onde todos participam do Plano de formação, compartilhando experiências e construindo conhecimentos que servirão de subsídio para uma prática educativa mais intencional.

De acordo com o PPP do CMEI Ciranda, os planejamentos semanais estão previstos para os professores toda quarta-feira, sendo que um dia do mês fica reservado para estudo. Para os Auxiliares de Atividades Educativas é garantido o estudo todas as terças feiras. A rotina apresentada pela Instituição é flexível e parte das necessidades das crianças, a mesma é planejada diária, semanal, mensalmente e acontece com intencionalidade pedagógica,

sempre permeada com atividades lúdicas, prazerosas, que visam a aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento, tendo esse sujeito histórico social como referencial, podendo ser modificada a qualquer período do ano, de acordo com a avaliação dos educadores. Esta rotina é concebida como elemento organizador e sistematizador do trabalho pedagógico. A mesma considera as especificidades infantis, e apresenta-se numa organização diária no atendimento às crianças. Essa rotina é socializada junto aos pais através de cartazes e durante as reuniões.

Propõe-se, no PPP, o trabalho com Projetos, os quais devem nortear o trabalho dos professores com as crianças durante o cotidiano. Esses projetos partem das necessidades e curiosidades das crianças, bem como do olhar atento das educadoras e são sistematizados através dos portfólios, de painéis em murais, dos registros reflexivos diários e de outras formas de registros que são feitos diariamente pelas educadoras, onde são comunicados e socializados através de momentos coletivos com as crianças e ou familiares.

#### **4.2 Percorso metodológico de análise crítica dos desenhos animados**

Este estudo de caso enquadra-se na perspectiva da abordagem qualitativa, devido à compreensão que ela proporciona, a um dado grupo. Para Lüdke e André (1986), investigações deste tipo apresentam aspectos subjetivos e também possibilitam ao pesquisador inserir-se na realidade dos sujeitos pesquisados, permitindo ainda entender como as pessoas interagem com os significados. A abordagem qualitativa, na área da educação, teve seu desenvolvimento por volta do final dos anos 60, numa época que os problemas educativos levaram os pesquisadores a investigar, tornando-se uma atividade importante de consulta para a aprendizagem (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Na fase exploratória ou de definição dos focos de estudo, André (2008, p. 48) defende que o:

[...] estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. Para André, as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Sem a menor dúvida, todo processo de investigação começa com uma fase exploratória, onde o pesquisador deve reunir o maior número de informações possíveis, com o fim de delimitar com maior precisão seu objeto de pesquisa, as fontes de coleta de dados, as formas de análise dos resultados, enfim, o percurso metodológico como um todo.

De acordo com André (2008, p. 51) “na outra fase, a da coleta de dados, a definição do foco na fase exploratória decorre do fato de que não é possível explorar todas as dimensões de um objeto num tempo limitado. A seleção dos aspectos mais relevantes, às vezes, de um único aspecto, é decisiva para atingir o propósito do estudo”. A utilização de um cronograma, mais do que uma exigência dos projetos é uma ferramenta indispensável para o sucesso dos projetos de pesquisa (BASEY, 2003).

Falando da observação, segundo André (2008), estas dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso registrar de forma muito acurada os eventos para uma descrição incontestável que sirva à análise e ao relatório final. Na observação de campo, deve ser dada atenção ao contexto, plantas, mapas, fotos e desenhos. Deve o pesquisador contar a história de seu objeto de pesquisa, deve revelar uma história que esteja, normalmente, invisível ao grande público.

A Análise de Documentos é uma forma de pesquisa qualitativa em que os documentos são interpretados pelo pesquisador para dar voz e significado em torno de um tópico de avaliação. A análise de documentos incorpora o conteúdo da codificação em temas semelhantes a como o grupo de foco ou as transcrições das entrevistas são analisadas. A análise de documentos é um método de pesquisa social e uma importante ferramenta de pesquisa por si só, e é uma parte inestimável da maioria dos esquemas de triangulação, a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno. Para buscar convergência e corroboração, os pesquisadores qualitativos costumam utilizar pelo menos dois recursos por meio de fontes e métodos de dados diferentes (YIN, 2007).

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. A análise de dados qualitativos funciona um pouco diferente dos dados quantitativos, principalmente porque os dados qualitativos são compostos de palavras, observações, imagens e até símbolos. Derivar significado absoluto de tais dados é quase impossível; portanto, é principalmente usado para pesquisa exploratória. Nesse momento, a triangulação das fontes de pesquisa é recomendada por Yin (2007). Há várias formas de observação (NOCE, 2016). A observação participante consiste na interação do pesquisador com a comunidade ou grupo.

### **4.3 Campo de pesquisa**

São em média vinte crianças da turma EIF - cinco anos, do CMEI Ciranda, e são majoritariamente meninas. São 10 meninas e 09 meninos frequentando. Analisando a faixa etária, a turma tem cinco anos, e em média só frequentam 19 crianças. A população atendida

pelo CMEI Ciranda é composta de crianças oriundas de vários setores (Vila Maria Dilce, Vila Cristina, Jardim Gramado, Setor Sevene, Setor Progresso, Cidade Jardim, Recanto Barravento, Vila Isaura etc.). Conforme consta na documentação, a maioria das crianças é natural do município de Goiânia - Go. Porém, a origem das famílias é bem variada, desde a capital Goiânia até as cidades do interior e também de outros estados. A idade dos pais varia entre 18 (dezoito anos) a 50 (cinquenta anos). Estes atuam em profissões variadas dentre: (policia, odontólogo, psicólogo, funcionário público, motorista, diaristas, costureiras, professores, fisioterapeutas, microempresário, comerciante, fonoaudiólogo, manicure, feirante, dona de casa, autônomos).

Na ficha de anamnese do educando, feita pelo CMEI Ciranda constam que a renda familiar varia de acordo com as respectivas profissões entre 1 (um) salário a 5 (cinco) salários. Ainda se contatou aqueles que não apresentam renda familiar. Existem atualmente 17 crianças que recebem bolsa família. De acordo com a ficha diagnóstica, constatam-se que as famílias, em sua maioria, possuem casa própria, algumas financiadas, outras de aluguel e ainda conta com famílias que moram em casa cedida. Alguns têm plano de saúde, entre eles (Ipasgo, Imas, Amil, Bradesco, América, mas a maioria utiliza o SUS). O Setor Maria Dilce, no qual o CMEI está inserido, possui boa infraestrutura (água tratada, rede de esgoto, ruas asfaltadas, posto de saúde, rede elétrica). As crianças matriculadas na Instituição, segundo relato das famílias, feitos no PPP do CMEI, através da ficha de anamnese das crianças, preenchida pelos pais, eles brincam de jogar bola, andar de bicicleta, bonecas, carrinhos, pula pula, vídeo game, assistem TV, brincam no celular, computador. Alguns viajam nas férias, outros conhecem a praia e passeiam em *Shoppings*, realçando uma boa condição de brincar e passear.

Ao final de 2019, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG), após seis meses de licença pessoal, em razão de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), teve início a pesquisa no campo. Tinha como objetivo principal, verificar como os desenhos animados formam a subjetividade da criança de cinco anos em um CMEI de Goiânia.

No início de 2020, foi iniciada a Pesquisa, com a turma de Educação Infantil, nos meses de fevereiro e março. Nesses dois meses, a professora foi observada durante as aulas e respondeu um questionário sobre os desenhos animados. Suas aulas foram acompanhadas por meios variados, destacando-se as observações feitas, as rodas de conversa e os desenhos animados. O estudo teve a coparticipação da pesquisadora. Nos meses de fevereiro e março, teve várias atividades referentes à pesquisa envolvendo desenho animado com as crianças de

cinco anos. Após dois meses, como citado anteriormente, em decorrência do processo de epidemia de COVID-19, conforme o disposto no Decreto Municipal n. 751, de 16 de março de 2020, foram suspensas as atividades letivas em todos os níveis educacionais nas instituições do Município de Goiânia (municipais e conveniadas) a partir de 17 de março de 2020.

#### **4.4 Análise do desenho animado**

Escrever uma análise de filme requer que você considere a composição dele, as partes individuais e as escolhas feitas que se juntam para criar a peça finalizada. A análise do vai além do suporte como literatura para incluir ângulos de câmera, iluminação, cenografia, elementos sonoros, escolhas de figurino, edição, etc. na apresentação de um argumento. Um primeiro passo para analisar o desenho animado é assisti-lo tendo um plano de trabalho, focado na duração, faixa etária, autor, história, tema, personagens, enredo, aspectos positivos e negativos e desconstrução de padrões. Um professor comprometido com a sua prática em sala de aula tem que ter uma autocrítica prévia do teor do desenho animado para junto com seus crianças, fazerem desse momento, uma oportunidade de fazer perguntas, se inteirarem sobre o teor do filme e poderem abrir caminhos para a imaginação e o conhecimento.

##### **4.4.1 Material utilizado**

Desde que Walt Disney demonstrou o poder libertador da fantasia e invadiu o mundo com suas obras encantadoras, muitas das quais ocupam um lugar privilegiado entre os filmes de animação, seus sucessores, discípulos e até mesmo detratores foram muitos. O francês Michel Ocelot<sup>39</sup>, de 70 anos, autor de filmes memoráveis em que os desenhos assumem uma preciosidade quase pictórica, criador de filmes de culto vistos com a mesma reverência de Bergman, Buñuel ou Fellini, e inventor do personagem Kiriku de renome mundial, é certamente um dos mais famosos criadores de filmes de animação. Panorama das Américas teve sucesso em extrair dele uma confissão calorosa e cheia de lembranças. Teve duas continuações: “*Kiriku e os animais selvagens*” e “*Kiriku: os homens e as mulheres*”, e em todas é comum à utilização de elementos do folclore africano, além de detalhar bem a cultura

---

<sup>39</sup> O escritor e diretor Michel Ocelot, que passou anos de sua infância no país africano da Guiné, se inspirou em contos populares do vizinho Senegal para Kirikou. Sua inspiração foi uma coleção de três livros de contos folclóricos da África Ocidental coletados em meados da década de 1910 pelo administrador colonial François Equilbecq, que teve a destreza de um antropólogo amador quando se tratava de documentar fábulas folclóricas como "O maravilhoso Canário" e "O avarento e o avarento Estranhos", e entusiasmados com a cultura que os gerou.

daquele povo. Esse desenho animado deu origem a diversos produtos, de livros a jogos de videogame.

A história é uma metáfora perfeita (na tradição de muitos contos de fadas) para a situação de muitas nações africanas e, ainda assim, é divertida como uma história por si só. Os contos de Kiriku, conforme traduzidos no filme de Ocelot, seguem um herói infantil recém-nascido que está pronto para a ação antes mesmo de nascer: Ele grita, de dentro do útero: “Mãe, traga-me ao mundo!” No que rapidamente se torna um padrão, ela ignora seu espanto e o encoraja a ter autossuficiência, respondendo calmamente: "Uma criança que pode falar de dentro de sua mãe pode trazer a si mesma para o mundo." Então Kiriku rasteja para fora, corta seu próprio cordão umbilical com os dentes, anuncia seu nome, e começa a fazer perguntas. Em pouco tempo, ele descobre que sua aldeia está nas mãos de uma feiticeira ameaçadora chamada Karaba, e ele foge para encontrá-la e lutar contra ela.

Figura 2. Kiriku, personagem criado pelo francês Michel Ocelot.



Fonte: (google, 2020)

Para a análise empírica do desenho animado, foram utilizados alguns episódios do filme, *A Feiticeira e Os Homens e as Mulheres*. Os filmes foram retirados da página oficial da internet, o *Google*. É muito importante frisar que o material utilizado se limitou àquele transmitido em língua portuguesa do Brasil, sendo considerados os nomes, as mensagens e as falas traduzidas e, desse modo, passíveis de possíveis adaptações.

Baseado em uma lenda da África Ocidental, este filme segue uma criança milagrosa que, sozinha, salva sua pequena vila de uma feiticeira sensual, mas malvada, e tem uma trilha sonora original do artista musical senegalês N'Dour. O filme gerou uma sequência, *Kiriku e as animais selvagens*, em 2005. Os dois filmes juntos arrecadaram mais de US \$ 27 milhões na

França. A versão animada gerou polêmica quando os distribuidores se recusaram a lançá-la em algumas áreas por causa da nudez natural retratada nos filmes. Ocelot afirmou que a nudez era um elemento essencial para retratar a cultura africana e recusou qualquer alteração no filme. Não há informações sobre se a adaptação ao palco incluirá nudez.

É uma coprodução, criada em 2011 e realizada por um estúdio francês, animado dos estúdios de animação Rija Films na Letônia e Studio na Hungria, com cenários feitos pelos animadores do estúdio de animação Tiramisu, em Luxemburgo, a pintura digital e a composição foram feitas na Bélgica e vozes e música gravadas no Senegal, utilizando apenas instrumentos tradicionais da África. A dublagem original em francês foi realizada por um elenco de atores do Oeste Africano e estudantes locais. A dublagem em inglês, também dirigida por Ocelot, foi feita na África do Sul. Os filmes Kiriku são caracterizados pela técnica de animação bidimensional, em oposição às tendências atuais em animação tridimensional computadorizadas. As exuberantes cores africanas e os padrões gráficos foram inspirados pelas obras do pintor Naif francês Le Douanier Henri Rousseau. O que chama a atenção neste filme é que ele contém cenas de nudez feminina e masculina. Mesmo reproduzindo hábitos e personagens como seria a norma na África pré-colonial e cultural aldeã, não há nenhuma conotação sexual<sup>40</sup>.

Figura 3. Aldeia do Kiriku.



Fonte: (google, 2020)

De acordo com Silva (2017, p. 219) as animações, remetem o espectador a refletir sobre a:

[...] organização social, política, econômica, cultural e religiosa expressos no estilo de vida das pessoas da comunidade retratada (a aldeia de Kiriku), a estética, as crenças e mitos, a posição da mulher e dos anciãos, o personagem central Kiriku e sua relação com as crianças, com sua mãe, com destaque para suas falas e questionamentos e sua maneira de enfrentar os perigos e as dificuldades no cotidiano da aldeia a qual pertence. A animação Kiriku e a *feiticeira* apresenta inicialmente sons de batuques de tambor, enquanto surgem os primeiros créditos; em seguida tem-se imagem de uma aldeia na qual é mostrada em destaque uma grande árvore no lado direito da tela, árvore essa típica da África, que lembra algumas raízes como se tivessem nascidas de modo inverso; isto é, é como se a raiz substituísse as folhas. As imagens são acompanhadas por uma música suave, com a

<sup>40</sup> Disponível em: [https://silo.tips/queue/kiriku-e-a-feiticeira?&queue\\_id=1&v=1617044200&u=MjgwNDoxNGM6YmI4Yzo1NDZiOmY0YzU6MzNhNTpjMTE5Ojc1Njk=](https://silo.tips/queue/kiriku-e-a-feiticeira?&queue_id=1&v=1617044200&u=MjgwNDoxNGM6YmI4Yzo1NDZiOmY0YzU6MzNhNTpjMTE5Ojc1Njk=)

predominância de instrumentos de cordas e batuques de tambor. A música remete o espectador a um mundo bucólico, típico das aldeias. Expressa, dessa forma, a naturalidade da vida, a harmonia com a natureza e sua simplicidade. Chama-nos a atenção a simplicidade da aldeia e de seus moradores; também não deixa de ser curioso o fato de a mulher exibir naturalmente seus seios. Para a nossa cultura ocidental isso é algo estranho e até mesmo imoral; quer dizer, isso no olhar preconceituoso por parte de quem não conhece os costumes dos povos africanos conforme pode-se ver na aldeia do pequeno Kiriku. Tem-se, portanto, uma mulher negra com os seios à mostra, uma criança que anda, fala, ri e toma banho sozinha (SILVA, 2017, p. 219).

Então, fica evidenciado nessas cenas elementos que remetem à desconstrução de padrões e de preconceitos. A distância, em uma descrição simples, *Kiriku* tem muito em comum com os clássicos dos contos de fadas da Disney. É um filme de animação infantil pontuado por canções. É uma adaptação de um conto folclórico popular que suaviza as dicas de conteúdo adulto e adiciona seu próprio incidente inventado. É sobre um pequeno sonhador esperançoso que quer sair e descobrir o mundo, apesar dos adultos críticos e da sabedoria que o impedem - um personagem feito para as crianças se relacionarem.

As crianças são convidadas a fazer parte de um mundo que lhes promete que tudo vai dar certo. É uma promessa contínua de inclusão e exclusão, que se dá através da figura de *Kiriku*, uma *feiticeira* cuja expressão com suas malévolas intenções vai totalmente contra os ideais do respeito pelos outros.

Em algum nível, *Kiriku* é o avatar de fantasia de todas as crianças. Ele é mais forte, mais rápido e mais inteligente do que todas as crianças ao seu redor, e a maioria dos adultos. Ele às vezes está assustado e às vezes perplexo, mas nunca deixa que isso o impeça. Seu tamanho diminuto é uma vantagem, permitindo que ele vá a lugares que ninguém mais pode ir e faça coisas que ninguém mais pode fazer. Ele é desobediente, atrevido e exigente - e essas coisas o ajudam a vencer. Ele tem a mãe mais permissiva do mundo, uma alma gentil que acredita nele e nunca diz não; ela apenas fica para trás e dá a ele as informações de que ele precisa para dar os próximos passos em seu caminho. E quando ele está pronto, ele repentinamente se torna um adulto, no tipo de lógica aleatória, mas claramente simbólica, que define os contos de fadas.

Reconhecidamente, como qualquer fábula, *Kiriku* e a *feiticeira* pode ser careca, ampla e óbvia nesses símbolos, como o “espinho” que alguns homens cruéis enfiam no corpo de *Karaba*, deixando-a traumatizada, ferida e com raiva. Ou a maneira como, no confronto final, os aldeões furiosos se levantam e ameaçam *Kiriku* e *Karaba* das sombras, mas quando sua mãe calmamente avança para examiná-lo, ela atravessa uma linha afiada e entra na luz. Mas é assim que as fábulas funcionam, operando em grandes traços e encontrando novas

maneiras de contar histórias familiares. Kiriku é uma maravilha porque é um tipo de história tão familiar, contada de uma maneira tão incomum.

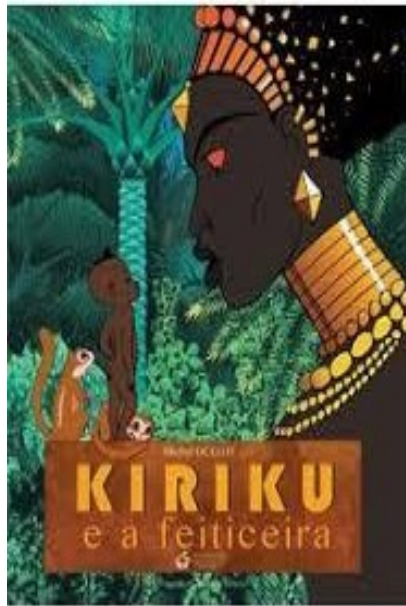
Como tantas fábulas, Kiriku também vem com sua própria moral, principalmente sobre não julgar as pessoas por sua aparência, não tomar as coisas como certas e valorizar a curiosidade intelectual sobre a superstição, a ignorância e o medo. Quando Kiriku começa a investigar a bruxa, ele pergunta a todos porque ela é má. E os adultos não têm uma resposta. “Tem que haver um motivo?” seu tio pergunta. “Porque ela é, hum ... porque ela é uma feiticeira?” diz a desculpa presunçosa da aldeia para um homem sábio. A maior parte do sucesso de Kiriku vem do fato de que ele não toma essas evasivas como respostas e nunca para de fazer perguntas até que descubra a verdade.

O que torna Kiriku um filme fascinante para os olhos americanos é que, ao emular uma coleção de histórias orais em vez das formas cinematográficas familiares que essas histórias geralmente assumem, Ocelot acabou produzindo algo que não se parece com nada na tradição cinematográfica americana. Kiriku é um herói improvável para os telespectadores americanos por todos os motivos que o tornam um herói improvável para as pessoas ao seu redor: seu tamanho minúsculo, sua velocidade e força inexplicáveis, sua franqueza e inteligência incomuns. Mas ele também é um excêntrico porque é muito mais falho do que o típico herói de desenho animado. Ele é arrogante e orgulhoso. Ele é impetuoso e impulsivo, o que muitas vezes o coloca em apuros. Ele é uma criança que ignora os adultos que lhe dizem não - e sempre está certo em fazê-lo.

Na perspectiva dialética, segundo Silva (2017, p.220) a realidade é marcada pelo:

[...] movimento e corresponde também a totalidade das coisas; tal realidade gera outra realidade a partir do momento em que dois elementos se contrapõem, ou seja, a situação dada e todas as contradições que ela carrega; todavia, Marx entendia que o resultado da relação entre a realidade e suas contradições não se dá por acaso, mas sim, a partir das forças presentes que favorecem a transformação, principalmente da prática consciente do sujeito perante o mundo. A transformação depende de uma ação e não do acaso. O menino Kiriku corresponde a essa perspectiva na medida em que se confronta com a situação que exige dele uma atitude e, consciente disso, assume a direção do seu destino. O menino faz várias perguntas e diante da resposta não se acomoda, toma atitudes de busca e de enfrentamento com vistas a solucionar os problemas. Já nos primeiros momentos de vida de Kiriku ele se dá conta de um problema crucial que envolve a todos na aldeia. Trata-se da *feiticeira* que domina a todos com “mão de ferro”. Ela aprisionou todos os homens, tomou todas as riquezas dos aldeões, persegue, reprime e aterroriza a todos. A *feiticeira* é terrível e mantém todas as pessoas sob o seu controle sem dó e sem piedade; ela secou toda a água da fonte que atendia toda a comunidade e tornou todas as pessoas em reféns dos seus caprichos (SILVA, 2017, p. 220).

Figura 4. Kiriku e a Feiticeira.



Fonte: (google, 2020)

Kiriku diante de preconceitos é maltratado por algumas mulheres da aldeia. Diziam que ele fazia todos passar vergonha. E, de acordo com Silva (2017, p. 220) na fala de uma das mulheres:

[...] ela evidencia ainda que o menino “vai trazer desgraça para toda a aldeia”; a mãe do garoto revida afirmando que a desgraça paira sobre a aldeia há muito tempo e Kiriku salvou o seu tio. “Mãe cega” - retruca a mulher dizendo que Kiriku é muito pequeno para salvar alguém. Nesse momento o menino alerta as mulheres que os guardiões da *feiticeira* estão chegando. Eles vão fazer uma varredura nas casas para verificar se encontraram alguma pepita de ouro escondida (12h:37min a 12h:53min). A cena mostra uma situação que seguramente é esperada quando se trata de uma criança pequena vista pelos adultos; ou seja: as mulheres têm convicção de que o menino jamais poderá salvar alguém, tendo em vista ser muito pequeno; mas o caso de Kiriku é outra situação, ele tem a personalidade forte, é astuto, questiona as pessoas quando não entende alguma coisa e enfrenta a situação quando se vê necessário. É evidente que se trata de uma licença poética no filme, todavia, o que importa é a lição extraída dessa realidade mostrada. Kiriku é uma criança sim, mas é diferente e sabe enfrentar as situações difíceis; mesmo sendo visto pelas pessoas da aldeia como alguém que só vai trazer desgraça e que é incapaz de salvar alguém, logo pode-se perceber que o menino ignora o que dizem sobre ele e em ato contínuo alerta as mulheres que os guardiões estão chegando e podem atacar a todos. Dessa forma o menino que é visto como alguém que poderia trazer a desgraça para aldeia demonstra exatamente o contrário; ou sem dúvida, devido a sua forma de se colocar perante uma situação desconfortável ou de perigo e que permite a ele dar a volta por cima e se sair muito bem. A lição que se tira dessa parte em que Kiriku enfrenta várias adversidades e salva as crianças são várias; primeiramente pode-se citar sua atitude centrada e sua postura de coragem e sabedoria diante das dificuldades. Aprende-se com a atitude desse herói minúsculo que a mudança, ou seja, a transformação que se quer diante de uma situação de adversidade não depende do acaso, nem de alguém, mas daquele que se vê numa situação adversa, observa

calmamente e age com precisão de modo a atingir seu objetivo (SILVA, 2017, p. 220).

Portanto, a história conta que frustrado com a longa espera de nove meses no ventre de sua mãe, Kiriku deseja a existência e de alguma forma já pode andar e falar desde o momento de seu nascimento (ele até corta seu próprio cordão umbilical). Aprendendo com sua mãe que a feiticeira má, Karaba, secou a fonte da aldeia e devorou quase todos os homens, Kiriku se propõe a fazer tudo o que puder por sua comunidade que ainda não reconheceu sua presença. Ele engana a bruxa e salva seu tio, frustra as duas tentativas de sequestro da bruxa com sua força e velocidade alarmantes e investiga a fonte seca, perfurando o monstro ingurgitado que acumula a água da vila. Em todos esses casos, os moradores provocam e dispensam Kiriku por seu tamanho de pipsqueak. Somente quando ele demonstra seu valor por meio de feitos heróicos, a vila se regozija e o homenageia com um verme de ouvido cativante.

Buscando a sabedoria de seu avô barba grisalha na esperança de descobrir as origens do mal da feiticeira, Kiriku repete a famosa pergunta que todos os pais aprendem a odiar: "Por quê?" O avô elogia Kiriku por sua curiosidade e busca incessante pela verdade, mas diz que eventualmente chegará a um beco sem saída metafísico. No entanto, ele diz que Kiriku está mal informado. A feiticeira não tapou a fonte nem devorou os homens. Esse é o boato da aldeia que não se pode acreditar. O avô adverte: "Quanto mais as pessoas temem, mais poderosa ela se torna". Se os aldeões buscassem a verdade como o jovem Kiriku, eles entenderiam as motivações da feiticeira e acabariam com sua aparente maldade.

O avô explica que a feiticeira sofre dia e noite com um espinho venenoso que um grupo de homens terríveis colocou em sua coluna. Como resultado, ela não gosta de crianças, despreza as mulheres e despreza os homens. Ela matará qualquer um que tentar remover seu espinho porque não deseja reviver a dor atroz original e porque o espinho lhe dá poderes mágicos. Sem medo, Kiriku resolve remover o espinho ou morrer no processo.

A vingança da feiticeira pode ser interpretada como resistência ao poder patriarcal. O espinho simboliza o mal que os homens podem infligir às mulheres. Depois que Kiriku remove o espinho das costas da feiticeira, Kiriku exige que ela se case com ele. Ela se recusa, dizendo que não será serva de ninguém e que ele é muito jovem para ela. A feiticeira é um símbolo do ódio estereotipado da terceira onda.

O que esse conto absurdo nos ensina é que toda a verdade raramente aparece. Os aldeões classificam a feiticeira como uma bruxa má quando ela é, na verdade, uma vítima indignada e vingativa. Assim, a culpam pelo esgotamento da primavera quando na verdade era

a sede insaciável de um animal independente. Eles menosprezam Kiriku como uma criança impotente quando ele salva os aldeões várias vezes. Até o público é levado a acreditar que Kiriku é destemido antes de se enrolar no colo de seu avô e dizer que mesmo como o salvador de seu povo, ele às vezes fica com medo. As aparências externas enganam. Visto que as aparências enganam, devemos encarar a vida com um olhar cético, mas generoso. Por mais difícil que seja, não devemos julgar uns aos outros com base nas aparências, porque provavelmente estamos perdendo alguma coisa.

Figura 5. Kiriku: os homens e as mulheres.



Fonte: (google, 2020)

O garoto africano titular salva o dia cinco vezes em “Kiriku e os homens e mulheres”, o terceiro filme da série francesa toon do helmer gaulês Michel Ocelot. Como a segunda parcela, “Kiriku e as Bestas Selvagens”, esta foto animada de aparência antiga consiste em várias vinhetas desconexas ambientadas durante o mesmo período de “Kiriku e a Feiticeira”, o recurso que lançou a franquía.

Os Homens e as Mulheres mais do que representar um outro estilo de animação, bem diferente do viés comercial que costuma ocupar boa parte do circuito, Kiriku, Os Homens e as Mulheres é um longa-metragem que ressalta o quanto as relações humanas são universais, independente da questão cultural, ao mesmo tempo em que desconstrói com simpatia e simplicidade o preconceito inerente aos olhos ocidentais<sup>41</sup>.

Originalmente concebido como uma série de curtas independentes para a TV, o filme reúne cinco contos de 15 minutos não relacionados que são contados ao público pelo avô de Kiriku (dublado por Emmanuel de Kset Gomes), que aparece brevemente antes de cada episódio. Ocelot trabalhou com diferentes autoras femininas para as histórias, incluindo, para os três primeiros contos, Benedicte Galup, que co-dirigiu "Feras Selvagens".

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-190848/criticasadorocinema/#:~:text=Mais%20do%20que%20representar%20um,que%20desconstr%C3%B3i%20com%20simpatia%20e>

O velho avô nos recebe em sua caverna azul para compartilhar mais de suas histórias. Ele ainda tem muitas histórias maravilhosas sobre a infância de Kiriku para contar, quando ajudou os homens e mulheres de sua própria aldeia e de outras aldeias também. Ele nos conta como a coragem e inteligência de Kiriku ajudaram a Mulher Forte, cujo telhado havia sido destruído pela bruxa Karaba. Ele nos conta como nosso pequeno herói usou sua astúcia para encontrar o Velho Grouch que estava perdido na savana. Outro revela como Karaba sequestrou o Narrador, mas mesmo assim ela foi capaz de compartilhar suas histórias com os aldeões. Também descobrimos o segredo do misterioso Monstro Azul e, graças a uma flauta e a alguém da própria família de Kiriku, aprendemos sobre os poderes mágicos da música (Figura 6, 7, 8, 9 e 10).

Figura 6. Kiriku – Os Homens e as Mulheres.



Fonte: (google, 2020)

Figura 7. Velho sábio.



Fonte: (google, 2020)

Figura 8. A feiticeira vestida de azul



Fonte: (google, 2020)

Figura 9. Contadora de história na aldeia.



Fonte: (google, 2020)

Figura 10. Kiriku tocando flauta.



Fonte: (google, 2020)

Notou-se que o cinema é um meio notavelmente eficaz para transmitir cultura e conhecimento e, especialmente, para evocar emoções. A arte do cinema é extremamente complexa, exigindo contribuições de quase todas as outras artes, bem como incontáveis habilidades técnicas (por exemplo, em gravação de som, fotografia e ótica). Surgida no final do século 19, esta nova forma de arte se tornou uma das mídias mais populares e influentes do século 20. Os filmes analisados apresentam a reflexão quanto aos sentimentos e

comportamentos de paciência, bondade, doçura, resistência, altivez, identidade cultural. Portanto, considerando aqui, que as obras do menino Kiriku trabalha com valores que nem sempre são tratados em outros desenhos animados.

#### ***4.4.1.1 1º Encontro – Como surgiu o desenho animado?***

Assim que se iniciou, foi explicado sobre a pesquisa que seria realizada na Educação Infantil. Mencionei que iríamos pesquisar sobre os desenhos animados. Sentamos e conversamos sobre as seguintes questões:

- Pesquisadora: Vocês sabiam que os homens da caverna já faziam animações?

*Criança 1- Ah não sei tia.*

Figura 11.. Homem da caverna.

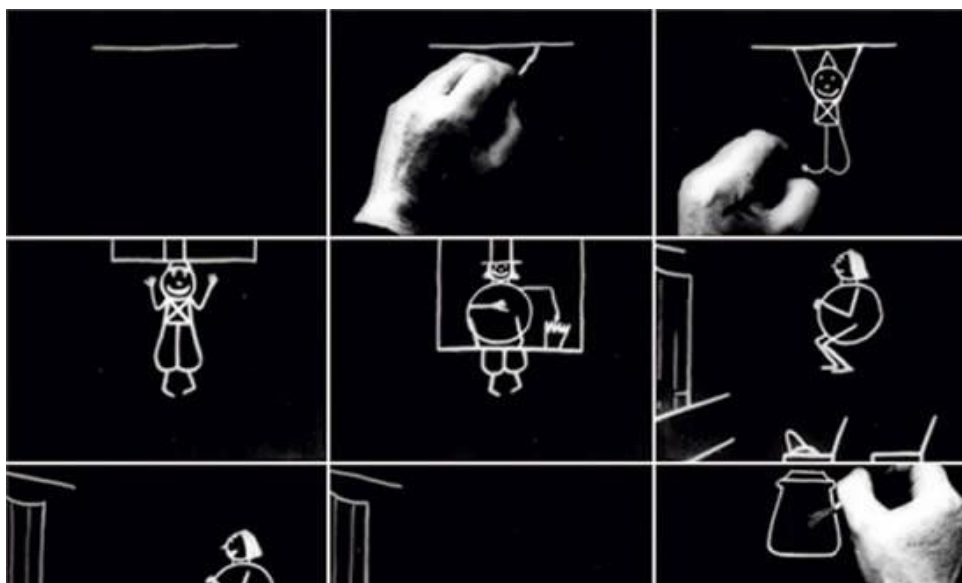


Fonte: (google, 2020)

*Criança 2: O que é animação?*

- A pesquisadora explicou o que era animação. Na animação tradicional, cada desenho é feito à mão. Foi a forma dominante até o desenho digital.

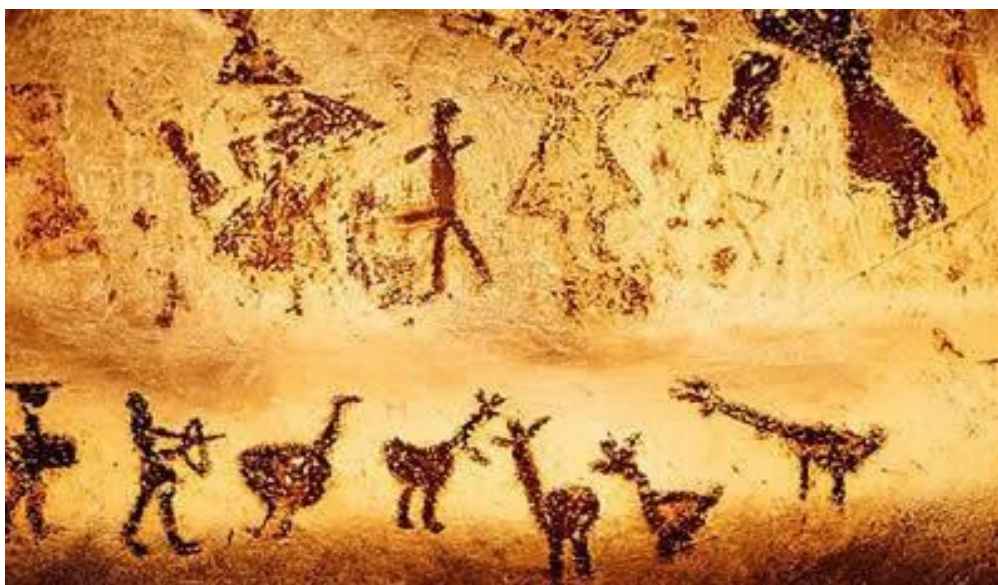
Figura 12. Evolução do processo de animação.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: Do primeiro homem da caverna surgiram os primeiros desenhos. Foi explicado sobre quem eram os homens da caverna. Como eles viviam e gostavam de desenhar em cavernas. Em geral, os desenhos eram animais: javali, vaca, touro e eles tinham uma grande quantidade de pernas, pois tinham necessidade de representar o ritmo da velocidade.

Figura 13. Desenho na caverna.



Fonte: (google, 2020)

Crianças: Eles perguntaram o porquê da velocidade?

Pesquisadora: não seria por causa do movimento? Algumas responderam:

*Criança 3: Porque eles correm.*

*Criança 4: Eles desenham árvores?*

Pesquisadora: Também. Refleti com eles que na natureza tudo tem movimento. As árvores. O sol. A lua. As estrelas.

Na pesquisa de Souza (2014, p. 56), seu teor fundamenta-se a partir da observação em como:

[...] os personagens midiáticos infantis, consumidos pelo público infantil, configuram-se como espaço cativo das sociedades contemporâneas e afetava diretamente questões da vida cotidiana, por meio de estruturas materiais e simbólicas presentes na esfera do consumo. A estrutura deste trabalho sustenta-se nos estudos de Kellner, Lipovetsky, Postman, Canclini, Sodré, Levin e Baudrillard, delimitando o processo histórico de formação do que se chama de cultura do consumo, visando à influência exercida por personagens infantis, e como esse consumo se articula às questões centrais relativas às formas de organização do público infantil, tendo implicações em sua formação, em seus valores, identidades e sentidos. Posto isso, partiu-se para a investigação de como esses heróis, por intermédio das estratégias de comunicação publicitária, grande responsável pela ascensão da cultura de consumo, ocupou-se, ao longo dos anos, em atribuir significados e valores aos bens e à experiência do consumo por meio da utilização de estratégias discursivas e elementos simbólicos. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho analisar, segundo Souza (2014), como é trabalhada a atuação desses personagens infantis no contexto publicitário midiático, objetivando travar um cruzamento de informações capazes de estabelecer a existência ou não de vínculos entre o consumo, a violência e os personagens midiáticos-simbólicos, propagados pela mídia no universo televisivo destinado ao público infantil.

De acordo com a pesquisa de Fernandes (2003, s/p), vive-se numa época em que a experiência da criança é:

[...] profundamente marcada pelo frequente contato com as imagens televisivas, que influenciam os modos como ela se relaciona com a cultura e elabora novas formas de acessar a informação e construir conhecimento. Foi nesse contexto que originou o interesse da pesquisadora, por investigar que sentidos a criança produz sobre a TV, mais especificamente sobre desenhos animados. O estudo foi fundamentado teórica e metodologicamente na Teoria da Recepção na linha dos Estudos Culturais Latino-Americanos, cujo eixo é o conceito de cultura entendido enquanto mediação da produção de sentidos da criança. Em coerência com a orientação teórico-metodológica, que percebe a recepção como fruto das interações sociais, foram eleitos como procedimentos da coleta de dados oficinas e entrevistas em grupo. Os sujeitos da pesquisa, crianças na faixa etária dos nove/dez anos, foram encarados como receptores ativos, produtores de sentido na sua relação com a TV. A investigação foi realizada em duas escolas da zona sul do Rio de Janeiro - uma da rede pública e outra da rede particular. Os dados foram interpretados a partir dos conceitos de macromediação e micromediação (Gómez, 2001) e levaram à constatação de que diferentes mediações correspondem a diferentes preferências e modos de recepção televisiva. Segundo o autor, tal achado aponta para a necessidade de que a escola reveja sua postura em relação a TV, constituindo-se como mediadora de processos de formação crítica da televidência.

De acordo com Costa (2013, p. 23) “à medida que as crianças interagiam com as informações fornecidas pelas histórias dos filmes e construíam imagens por meio de desenhos, trabalhos com argila e outros meios, exercitavam a observação, a imaginação e a memória”. Há muito que as crianças podem aprender sendo expostas a outras culturas, especialmente em uma idade precoce. Filmes infantis recentes como “*Kiriku*” destacam a diversidade ao mostrar as tradições e culturas de outros países. Os benefícios da representação cultural em filmes infantis são infinitos, mas aqui estão alguns dos impactos positivos que pode ter sobre nossas crianças.

Em tenra idade, muitas crianças ainda não estão cientes da multiplicidade de culturas representadas em países ao redor do mundo. E por causa de sua idade, pode ser difícil ensiná-las sobre isso com documentários e artigos acadêmicos sem perder o interesse. Os filmes infantis podem mostrar essas culturas com cores, canções e tramas simples que as ilustram de uma maneira que as crianças possam entender mais facilmente. Depois de assistir ao filme, ele estabelece um quadro, no qual o professor pode discutir qual país foi representado e em que consiste sua cultura, bem como sua história e tradições. Isso os abre para o mundo, para que possam vê-lo sob uma luz diferente muito mais cedo na vida.

#### **4.4.1.2 2º Encontro - Reinventando o taumatrópio**

- Pesquisadora: No segundo dia apresentamos um vídeo do YOUTUBE. Trouxe para crianças o Taumatrópio.

Quem já ouviu falar do taumatrópio? Descobri recentemente, durante umas pesquisas na internet. - Como é o nome mesmo, perguntaram algumas crianças?-Respondi Taumatrópio

-Pesquisadora: Após esse momento, passamos a experimentar com as crianças, a confecção de um brinquedo chamado taumatrópio.

- Crianças: *E o que é o taumatrópio?*

-Pesquisadora: Segundo o Google, o taumatrópio é um brinquedo óptico que aproveita o efeito da persistência da visão. Esse foi um brinquedo muito popular na época vitoriana. Seu inventor, Peter Mark Roger o apresentou, em 1824, no artigo à *Royal Society de Londres* intitulado *The Persistence of Vision with Regard to Moving Objects* (“*A persistência da Visão no que Concerne à Objetos em Movimento*” em tradução livre). Ele acreditava que uma certa

sensação ilusória de se enxergar uma roda (de carruagem) rodar ao contrário, durante seu movimento normal de rotação. E, durante muitos anos, a teoria da Persistência Retiniana dirigiu o campo da neurofisiologia e neurologia no que diz respeito à percepção das imagens. Pesquisas mais apuradas, realizadas nas primeiras décadas do século XX, mostraram que, embora tivesse sua lógica, a teoria não dava conta de explicar os reais processos de formação da imagem no nosso cérebro.

- Pesquisadora: Isso é uma explicação científica, na qual não entraremos em mais detalhes. Um taumatropo foi um dos primeiros brinquedos de animação. Na época vitoriana, era muito popular proporcionando entretenimento animado para adultos e crianças. Experimente esta ideia de artesanato para fazer sua própria animação de inspiração vitoriana. é um brinquedo óptico popular no século XIX. Um disco com uma imagem de cada lado é preso a dois pedaços de barbante. Quando as cordas são giradas rapidamente entre os dedos, as duas imagens parecem se fundir em uma devido à persistência da visão. Por exemplo, se for desenhado num lado do disco uma gaiola e no outro um passarinho, ao rodar o fio esticado as duas imagens fundem-se dando a impressão de que o pássaro está dentro da gaiola.

- Pesquisadora: Vamos aprender a fazer um para entender como se chega a esse resultado?

- Pesquisadora: Passo 1.

O passo é recortar os dois retângulos de cartolina de 10 x 7 cm e fazer um corte em cada uma delas. A seguir, em uma das cartolinas, desenhe dois aquários iguais e, na outra cartolina, dois peixes iguais, mas, em uma cara, coloque borbulhas e, na outra cara, não.

- Pesquisadora: Passo 2.

Precisamos encaixar as duas partes pelos cortes.

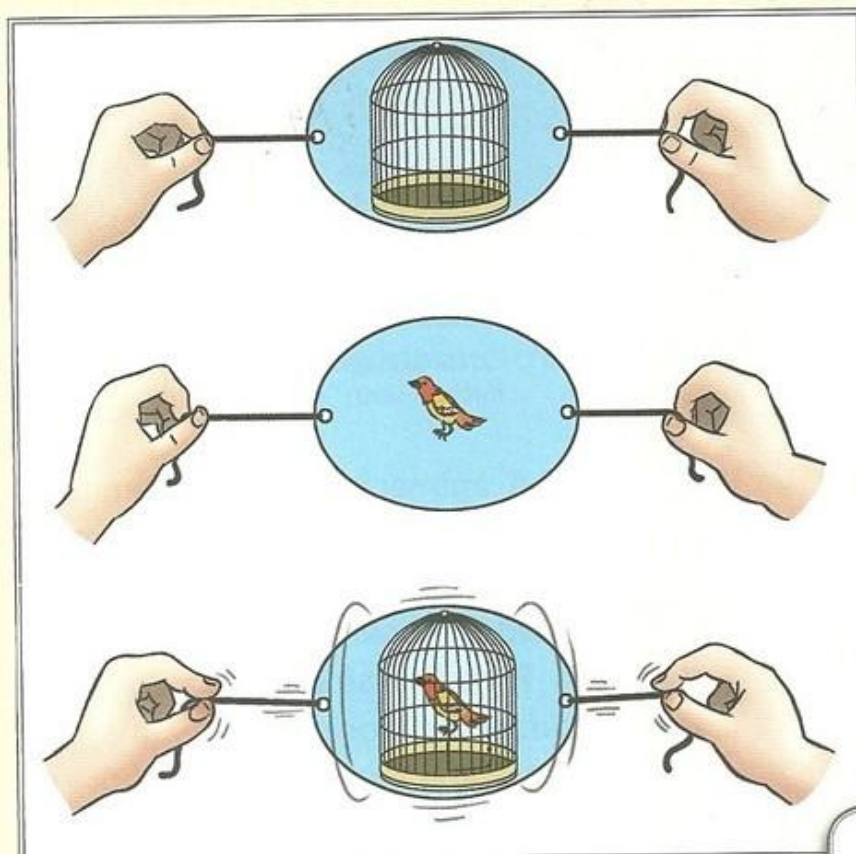
- Pesquisadora: Passo 3.

Foi preciso uma fita adesiva, para colar um lápis em uma das partes e já começaram a girar o lápis para um e outro lado. Viu-se como o peixe está dentro do aquário e, de vez em quando, libera borbulhas.

- Pesquisadora: Com esta experiência, um passarinho e uma gaiola, por ser mais fácil para as crianças.

Crianças: Ficaram extremamente animadas. Cada uma a seu modo, experimentou o taumatrópio:

Figura 14. *Experimento o taumatrópio.*



Fonte: (google, 2020)

A autora Barbosa (2011), fez este estudo como parte da construção da dissertação de mestrado em educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT, com a finalidade de conhecer o imaginário infantil sob as influências da mídia televisiva na cultura lúdica contemporânea, e concluiu.

E com a realização da sua pesquisa, de modo específico ela pretende identificar como crianças da Educação Infantil se relacionam com a cultura contemporânea, enumerar as brincadeiras realizadas pelas crianças nos espaços brincantes e escolares e registrar a influência e o significado dos desenhos animados no imaginário infantil. A pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas, observações sistemática e assistemática de falas e comportamentos na escola,

narrativas de episódios e registros fotográficos como instrumentos de coletas de dados, durante o segundo semestre de 2011. Suas análises dos dados estão estruturadas em categorias de codificação, que envolve a divisão dos dados por categorias, de acordo com a aproximação das respostas apresentadas pelos sujeitos pesquisados, a junção com a visão do pesquisador e a essência do referencial teórico, formando assim, a triangulação dos dados. A partir das discussões e reflexões realizadas durante as análises, percebeu-se que a cultura lúdica contemporânea é possuidora de brincadeiras que transitam entre o imaginário e as ações brincantes, funcionando como um reflexo do que imaginam traduzidos em seus movimentos em todos os tipos de brincadeiras citadas (BARBOSA, 2011, p. 63).

O tempo que as crianças passam em frente à televisão hoje aumentou por vários motivos. A eletrônica se tornou parte de nossas vidas. Quando uma criança nasce, é como um caderno vazio. É o que escrevemos lá que cria seu futuro. Então, cabe a nós, sermos seus professores e o ambiente em que vivem, ensiná-los a se tornarem pessoas melhores. É de grande importância, para as crianças entre 3 e 6 anos de idade que são muito pequenas, expô-las ao ambiente de amor e cuidado. Um ambiente seguro que oferece oportunidades suficientes para seu desenvolvimento emocional e social que os ajudaria a se tornarem pessoas estáveis no futuro. No mundo atual, as mídias digitais são inevitáveis para crianças de todas as idades (BARBOSA, 2011).

O ambiente que cerca a criança deve ser feliz, seguro e acolhedor, pois se torna muito importante para a educação de delas. As estruturas cerebrais das crianças já estão completas nos primeiros anos. Então, esses são os anos em que o professor do CMEI precisa ter um cuidado especial com o que se mostra aos menores, como nos comportamos diante deles, dando-lhes oportunidades suficientes para experiências manuais.

Já, Oliveira (2013, p. 59) afirma que o conceito de infância:

[...] é construído socialmente e envolve diversos sujeitos sociais e políticos, entre eles a academia e, obviamente, as crianças. Segundo a autora, diversos pesquisadores apontam que houve (e/ou há) modificações sobre o conceito de infância depois do acesso e/ou da presença/participação das crianças nas esferas públicas midiáticas. A autora diz que o problema surge de uma “invisibilidade” dos saberes das crianças, até mesmo sobre o que significa ser criança. Isso porque muitas vezes os agenciamentos são compreendidos como elementos adultizados, mera expressão do “desaparecimento ou apagamento da infância”, já que “coloca uma voz” na criança, em vez de dialogar com ela. O caminho que esta dissertação percorre, segundo a autora, é no sentido de valorizar as suas vozes. A pesquisa central é definida pela autora: quais os sentidos que um grupo de crianças do campo produz sobre o conceito de infância e, desse modo, sobre si mesmas e sobre seus agenciamentos, numa relação mediada pelo desenho animado? Nesse sentido, ao responder, optou pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada na metodologia da pesquisa intervenção. Foram construídos os dados especialmente por meio de seis oficinas, duas das quais com a assistência aos desenhos Ben-10 e Zica e os Camaleões, e o recurso à observação participante. Constitui-se o seu corpus das transcrições do vídeo-registro das oficinas, das anotações do diário de campo, do relato de nossas experiências e das produções artísticas das crianças nas

oficinas do Assentamento Recreio, explorados metodologicamente por meio de uma análise interpretativa.

No entanto, Patino (2009) afirma que após longa história de repressão e intensa luta política, a “Doutrina da Proteção Integral é inaugurada no Brasil com a Constituição Cidadã (1988), que regulamenta os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes”. Dentre esses direitos, está o direito de brincar. No entanto, em sua tese, a pesquisadora diz que não basta prever em lei; é necessário romper com a não valorização da brincadeira, ainda presente em nossa sociedade.

**4.4.1.3 3º Encontro - O vídeo: “como surgiram os desenhos animados”. Duração do Vídeo: 21 min. Autor: Nerd Show**

Figura 15. O vídeo: “como surgiram os desenhos animados”.



Fonte: (google, 2020)

Foi trabalhado um vídeo sobre como surgiram os desenhos animados? Foram feitas algumas perguntas pela pesquisadora:

- Pesquisadora: Vocês sabiam que o desenho animado veio antes do cinema?

-Crianças: Não sabemos.

- Pesquisadora: Então hoje vou contar através do vídeo como os desenhos surgiram. Passamos o vídeo do youtube: como surgiram os desenhos animados? Duração do vídeo: 21 min. Em seguida, exibimos o conteúdo.

-As crianças ficaram pensativas com as informações.

- Pesquisadora: Vocês gostaram do vídeo?

*-Crianças: - Vi muitas histórias dos desenhos.*

Pesquisadora: Depois foi realizada uma roda de conversa para as crianças expressarem o que elas entenderam. Cada uma do seu modo falou do seu entendimento.

- Pesquisadora: Vocês sabiam que os homens da caverna já faziam animações?

Pesquisadora: Explicamos a eles o que era animação.

*Criança: Animação é o mesmo desenho animado.*

Pesquisadora: Sim

- Pesquisadora: Como surgiu o primeiro desenho animado?

*- Crianças: foi na época do tio patinhas.*

*- Crianças: foi noutra época, há muitos e muitos anos atrás.*

- Pesquisadora: Esclarecemos o caminho que os desenhos animados percorreram no tempo histórico.

- Pesquisadora: Ao final da aula, fizemos uma atividade que consistia em piscar os olhos e abrir. Essa é uma atividade que simula o movimento da retina para guardar as imagens. Teoria da Persistência da Visão. Ex: Ao olharmos para o Sol, fechamos os olhos, o sol fica retido na retina.

Mareuse (2002) investigou de forma minuciosa, os desenhos que se destacaram nos 50 anos de televisão no Brasil, descrevendo algumas características de conteúdo e inserção na programação televisiva e na nossa Cultura e, com base nesses aspectos, fez uma comparação entre os desenhos de ontem e de hoje. E,

Com essa perspectiva, partindo de dados relativos à origem, ano de produção e apresentação, narrativa e personagens dos desenhos mais representativos, ficou constatado que os conteúdos abordam temas semelhantes, independente de origem ou época, e as diferenças se devem a características de construção decorrentes de avanços tecnológicos e de condições de inserção no mercado televisivo. Ficou constatado, a partir de dados relativos à origem, ano de produção e apresentação, narrativa e personagens dos desenhos mais representativos, que os conteúdos abordam temas semelhantes, independente de origem ou época, e as diferenças se devem a características de construção decorrentes de avanços tecnológicos e de condições de inserção no mercado televisivo, cada vez mais atreladas às questões de marketing de produtos derivados dos mesmos. A autora diz que uma análise da participação do desenho animado na formação

das crianças deve considerar o universo representado por essas mediações, uma vez que o desenho corresponde ao espaço de brincadeira na cultura contemporânea, é o programa preferido pelas mesmas, revive mitos e arquétipos e contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos e do imaginário infantil (MAREUSE, 2002, p. 43).

Conforme a pesquisa de Ondino (2004), esta recorreu, primordialmente, ao empirismo e explorou com base nessa análise dois desenhos animados: Pokemon e Meninas Super Poderosas, em sua trajetória de análise revela que:

[...] tiveram uma influência, sobretudo, marcada pela cultura norte-americana e, em um segundo momento, também pela produção japonesa. A autora investigou um estudo dos desenhos animados dirigidos para o público infantil, a partir do momento em que assim configuram-se dentro do contexto contemporâneo da globalização das sociedades. O foco do seu trabalho encontra-se numa tentativa de exponenciar o tipo de cultura infantil que se destacou historicamente através deste tipo de linguagem, compreendida como parte da cultura de massa e, portanto, movida pelo consumo e pela audiência dos públicos ditos globais. Permeiam a discussão as mediações interpostas pela mundialização das culturas, a noção de infância privilegiada neste contexto e, finalmente, a constituição do imaginário infantil pela cultura de massa (ONDINO, 2004, p. 29).

No entanto, os achados de Oliveira (2012), abordaram as relações de memória e experiência nos desenhos animados e desenhos infantis de crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e apresenta que a pesquisadora, afirmou que base teórica está fundamentada nos conceitos de infância, memória e experiência de Walter Benjamin, cujos desdobramentos tornam possível o diálogo com outros autores como Jeanne Marie Gagnebin e Giorgio Agamben.

#### ***4.4.1.4 4º Encontro - Desenho Animado: Kiriku -A Feiticeira***

Pesquisadora: Falamos para todas as crianças, que na Wikipedia, encontramos a biografia de Michel Ocelot, autor do desenho animado. Foi dito que ele nasceu em 27 de outubro de 1943 em Villefranche-sur-Mer, e se tratava de um animador e roteirista francês. Que embora nascido na França, passou a maior parte de sua infância na Guiné-Bissau, na Costa oeste do continente africano.

Figura 16. Crianças no momento da televisão.



Fonte: dados empíricos (2020).

Pesquisadora: Perguntei se eles gostavam das histórias de desenhos animados, se apreciavam as histórias do desenho e que naquele dia nós iríamos ver uma história diferente que se passava no continente africano, noutra cultura. Mostrou-se o mapa Africano. Em nossa sociedade ocidental, não é normal ver mulheres de seios nus, homens e crianças nuas em nosso cotidiano. Para a nossa cultura, talvez possamos ver esse tipo de nudez na cultura indígena. Em Kiriku os homens e as mulheres, tem-se exatamente essa demonstração de uma cultura aldeã, assim como durante muitos anos encontrávamos os nossos índios brasileiros; hoje isso é possível em poucas aldeias, devido à influência do branco.

Figura 17. A Feiticeira e o Kiriku.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: Quase todos os homens da aldeia foram aprisionados por *Kiriku*, a *feiticeira*; sobraram apenas um ancião e um tio do Kiriku; esse que ainda tem coragem de enfrentar a malvada, e as crianças, dentre elas o mais novo dos infantes, o Kiriku. “A postura desse menino é o fato novo que revoluciona aos poucos toda a aldeia. As condições estabelecidas favorecem a dominadora, a *feiticeira*, tendo em vista que grande parte das adversidades sofridas pelo povo da comunidade da qual faz parte o pequeno herói, foi imposta por ela. Além do mais, ela impõe o terror, a vigilância constante e o medo a todos” (SILVA, 2017, p. 219-240).

Figura 18. Kiriku.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora no final fez algumas colocações: Na situação em que a comunidade de Kiriku se encontrava não havia alternativa, até o momento em que surge o pequeno garoto que traz ânimos aos seus aldeões. “Todos estavam acomodados e não sabiam como reagir, até que a situação muda completamente com a chegada de Kiriku, embora em diversos momentos ele

tenha sido alvo de preconceito até mesmo pelas pessoas da sua comunidade, principalmente pelo fato dele ser pequeno e ousado, aos poucos as pessoas vão reconhecendo seu valor” (SILVA, 2017, p. 221).

Figura 19. A Feiticeira.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora/reflexões: As mudanças aconteceram devido à postura do novo menino:

Na verdade, há uma situação de ambivalência na comunidade em relação ao Kiriku, ao mesmo tempo em que reclamam dele, tentam ignorá-lo e até xingam ele, também reconhecem suas atitudes heróicas. Isso também é uma característica da dialética, tendo em vista que todo fenômeno carrega consigo a sua contradição e, em se tratando de realidade e de pessoas, estas estão sempre em processo de mudança. Há um processo contínuo de mudanças, uma circularidade e nesse processo o sujeito é responsável pela qualidade das mudanças que podem ocorrer. A importância do questionamento para o conhecimento e para a tomada de ação consciente na primeira situação em que o personagem Kiriku se dá conta da dominação (SILVA, 2017, p. 221).

Figura 20. Aldeia de Kiriku.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: Fizemos algumas perguntas sobre o desenho animado Kiriku e a *Feiticeira*:

- *Criança 1: Vocês gostaram do desenho animado?*

- *Crianças: Sim. Porque?*

- *Crianças: Porque é na aldeia, na África.*

- Pesquisadora: Vocês observaram como andam os personagens?

*Criança 2: A mãe de Kiriku tinha o peito de fora.*

- Pesquisadora: Respondi que é uma questão de cultura. Na nossa cultura, por exemplo, alguns índios brasileiros andam nus.

- Pesquisadora: Como age o pequeno garoto?

- *Criança 3: Nossa ele é muito esperto.*

Figura 21. Ensinamentos do velho sábio.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: Como as pessoas da comunidade vêem Kiriku?
- Criança 4: *Uns brigam com ele.*
- Pesquisadora: Como a *feiticeira* trata a comunidade?
- Criança 5: *Ela é muito má.*
- Pesquisadora: Vocês gostariam de ser qual personagem? Pedi às crianças, após assistirem, que fizessem desenhos de personagens que os marcaram no desenho Kiriku - A *Feiticeira*.

Figura 22. Momento de produção de desenhos.



Fonte: dados empíricos (2020).

De acordo com Silva (2017, p. 23), as crianças contemporâneas nascem em um contexto:

[...] caracterizado por configurações econômicas, sociais, políticas e culturais que favorecem a sua imersão em uma série de artefatos midiáticos e tecnológicos, dentre os quais destacam-se o desenho animado, por seu extenso alcance às crianças em diversos lugares e momentos. Segundo ela o desenho animado enquanto produto da mídia também é considerado uma pedagogia cultural, por ser capaz de educar as crianças através de uma rede de poder em que se veiculam modos de ser, pensar e agir. Atravessadas por esse artefato, as crianças reverberam falas, ações e conflitos que trazem à tona questões relativas à composição identitária de gênero a partir do modo como compreendem os papéis sociais de meninos e meninas. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é investigar as possíveis implicações dos personagens do desenho animado na constituição das identidades infantis de gênero junto a crianças de cinco e seis anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Natal/RN. O campo dos Estudos Culturais em Educação de vertente pós-estruturalista possibilitou a essa investigação focalizar, nos desenhos animados, as tramas e emaranhados que circundam culturalmente os sujeitos infantis e suas identidades. Segundo a pesquisa, metodologicamente, este estudo se ancora nas teorizações pós-críticas de pesquisa e, por meio de uma bricolagem, faz um recorte e colagem de alguns procedimentos para melhor se aproximar do cenário e dos sujeitos da pesquisa, utilizando-se de observação, diário de campo, entrevista e grupo focal.

EufRASINO (2006, p. 76) investigou a narrativa dos super-heróis (tanto em quadrinhos quanto em desenhos animados) como espaço de manifestação de versões apócrifas, ou não-oficiais, do discurso filosófico.

A ideia do pesquisador é estudar as implicações envolvidas na relação dialética entre o discurso oficial do campo da Filosofia e o lado B deste discurso quando se manifesta nas histórias de super-heróis. Pesquisa também como tal manifestação cifrada ou discurso das vozes socialmente silenciadas relaciona-se com a noção de alegoria desenvolvida por Walter Benjamin. O autor ao fazer isso, depara com um campo de estudos que tem sido, como lembra Foucault, posto de escanteio: o estudo das contradições. Deixamos de tratá-las como sinônimo de erro e falta de lógica, para estudarmos como elas se configuram em torno de um sistema para expressar sentido. Desta forma, o pesquisador se aproxima da teoria de Foucault sobre os sistemas de dispersão, ao analisarmos as histórias de super-heróis (a epopeia contemporânea) como uma das manifestações desse sistema. Trabalhamos a hipótese de que a alegoria, não mais entendido como mero recurso estilístico, anda de mãos dadas com o sistema de dispersões. Um outro elemento sobre o qual o pesquisador reflete é como discurso oficial e discurso apócrifo relacionam-se ao conflito entre as forças pró-uniDADE e pró-dispersão do sentido nas representações. A hipótese é de que este conjunto de relações é mediado por duas modalidades de comunicação, respectivamente: a informacional e a intersemiótica. Conforme a prevalência de uma dessas modalidades, a tendência é diminuir ou aumentar o espaço da contradição, e, por conseguinte, da dispersão, nas representações. O que está em jogo neste conflito entre os modos de comunicação é a manutenção ou revogação de elementos do sistema ou *status quo*. Além disso, entra em jogo a delimitação socialmente dada entre simbólico e alegórico, entre real e fantasia.

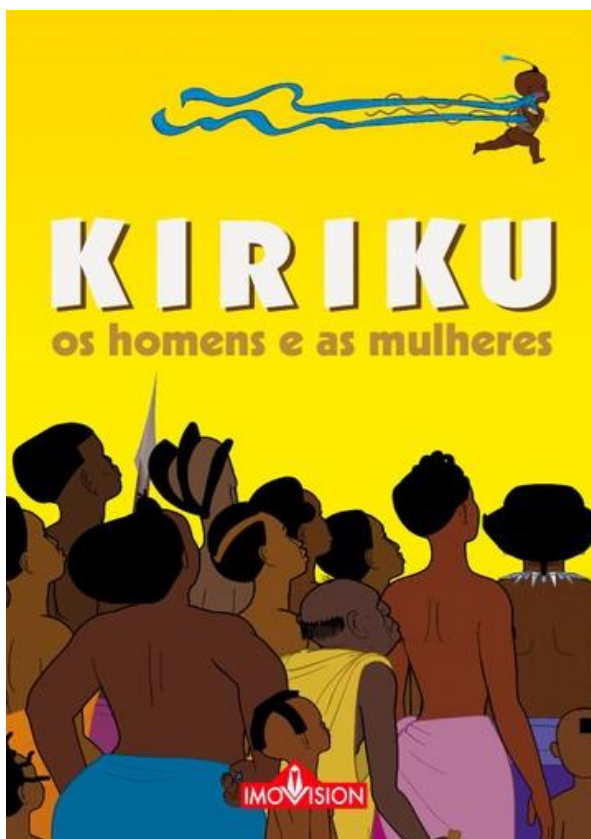
Já, SArmento (2019) investigou o gênero animação e as práticas contemporâneas da infância, teve como objetivo examinar a relação entre as crianças e os desenhos animados, e assim,

[...] os debates e análises conduzem à ideia de que restringir, cada vez menos, tem impacto nos hábitos da infância contemporânea, principalmente na faixa etária estudada (de 10 a 12 anos): parece ser mais relevante conduzir a criança a uma interpretação positiva, a um entendimento considerado adequado, do que simplesmente proibir o acesso. Ao abrir espaço à vivência real, ao se escutar o que a criança deseja falar sobre, abre-se também espaço para que ela discuta seu universo midiático, fale sobre seus desenhos animados preferidos, seus games e as redes sociais que utiliza: reforçando sua autonomia crítica, a criança, potencialmente, desenvolve a capacidade de ressignificar os conteúdos midiáticos. Neste sentido, sua tese visa capacitar tanto os pais, quanto os professores e profissionais de animação (principalmente, os produtores e roteiristas) no sentido da disponibilidade e da diversidade e apresenta-se como estratégia positiva ao se pensar ambientes realmente propícios a uma mediação significativa.

De acordo com Silva (2016, p. 23), apresentou a importância de se pesquisar a “presença das mídias no dia-a-dia das crianças, uma vez que estão presentes em todos os lugares que elas frequentam e podem também ser vistas como um elemento rico para a aprendizagem”.

#### 4.4.1.5 5º Encontro - Desenho Animado: Kiriku – Os Homens e as Mulheres

Figura 23. Kiriku – Os Homens e as Mulheres.



Fonte: (google, 2020)

Pesquisadora: Falamos para todas as crianças, que na Wikipedia, encontramos a biografia de Michel Ocelot, autor do desenho animado. Ele nasceu em 27 de outubro de 1943 em Villefranche-sur-Mer, que se tratava de um animador e roteirista francês. Embora nascido na França, passou a maior parte de sua infância na Guiné-Bissau, na Costa oeste do continente africano. Em 1998, conforme o Google, esse desenho animado ficou internacionalmente conhecido devido ao sucesso surpreendente de seu premiado filme, *Kiriku e a Feiticeira*, baseado em um conto de fadas africano. Inspirado na técnica de papercutting de Lotte Reiniger criado em seus próprios filmes.

Figura 24. Kiriku olhando um lagarto.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: No dia em que tivemos a sessão de Desenho Animado, Filme Kiriku os homens e as mulheres, as crianças estavam superanimadas, com a novidade. Antes fiz uma contextualização sobre o desenho animado. Perguntei se eles gostavam de desenhos, se apreciavam as histórias do desenho e que naquele dia nós iríamos ver uma história diferente que se passava no continente africano, noutra cultura, outras roupas, outro modo de ver a vida, novas formas de se vestir e uma outra paisagem.

Figura 25. Velho sábio contando



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: Passamos, enfim, o Filme Kiriku, Os Homens e as Mulheres.

A narrativa é constantemente interrompida pela opção em trazer breves histórias envolvendo o personagem-título, cada uma delas durando cerca de 20 minutos, por outro lado estas mesmas histórias abordam temas importantes, também na civilização ocidental. O melhor exemplo é o episódio que apresenta o choque dos moradores da aldeia ao conhecer um estrangeiro, com costumes completamente diferentes. O estranhamento e até a agressividade vinda de quem não entende o diferente é uma analogia perfeita ao que acontece no mundo moderno, isto apresentado de forma que os menores possam também compreender tal situação<sup>42</sup>.

Figura 26. Feiticeira e Kiriku.



Fonte: (google, 2020)

Pesquisadora: Na leitura que fizemos sobre o filme, mais do que representar um outro estilo de animação, bem diferente do viés comercial que costuma ocupar boa parte do circuito, Kiriku:

Os Homens e as Mulheres é um longa-metragem que ressalta o quanto as relações humanas são universais, independente da questão cultural, ao mesmo tempo em que desconstrói com simpatia e simplicidade o preconceito inerente aos olhos ocidentais. Este é um dos filmes, talvez mais apreciados justamente pelas mensagens subliminares que transmite em relação ao mundo em que vivemos<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-190848/criticas-adorocinema/>

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-190848/criticas-adorocinema/>

Figura 27. O povo da aldeia.



Fonte: (google, 2020)

- Pesquisadora: Algumas intervenções da pesquisadora foram feitas junto às crianças após o desenho animado:

Falamos sobre provérbios africanos, explicamos o que é um provérbio e pedimos a eles que pesquisassem com os seus familiares, provérbios populares no Brasil. Mostramos o mapa da África e entregamos a cópia dele para eles colorirem.

#### ***4.4.1.6 Interagindo com os desenhos animados***

Como complemento à ação de leitura de imagem do desenho, a etapa da pesquisa previu para o grupo de crianças que elas fizessem uma atividade orientada de criação de desenhos, mais especificamente, com base nos desenhos animados, em que expusessem suas impressões pessoais sobre os desenhos Kiriku e a *Feiticeira* e Kiriku os Homens e as Mulheres, demonstrando, assim, sua forma de percepção das imagens do desenho animado.

A Sarah desenhou *Kiriku* e sua mãe na casa deles. Nesse caso, os personagens desenhados por ela têm a pele “marrom” como na animação. A moradia tem cores fortes fazendo uma referência à imagem mostrada no desenho animado (ANEXO B).

Outro exemplo para o qual chamo a atenção é a presença de alguns elementos no registro imagético. Estes elementos não fazem parte de sua cultura e passaram a compor o

seu repertório (ANEXO B): “*Professora, vou me desenhar e os outros personagens também*” (Heloisa, cinco anos).

Uma das crianças desenhou o *Kiriku* e a *feiticeira*, a qual é uma fonte de preocupação para todos na aldeia. O seu registro imagético (ANEXO B) é importante na construção de significados (Victor, cinco anos).

A apresentação da obra pelas crianças, através da linguagem do desenho, é fundamental para a significação e interpretação do próprio trabalho. O direcionamento das atividades relacionadas ao desenho animado assistido é importante na construção de conhecimento e elaboração de conceitos. Durante a elaboração de conceitos, proporcionadas pelo filme, rever essas informações constituiu um modo de refletir sobre os novos significados construídos.

A finalidade de trabalhar com o desenho como mediador na Educação Infantil foi considerar a construção de conhecimento. Durante as atividades com o grupo, foi possível observar a importância que as crianças atribuíram à participação tanto nos momentos de assistirem, escolhendo seus lugares e posições ou nas elaborações de suas representações e contextualização das mesmas, conferindo-lhes significados.

A sistematização das atividades realizada com o grupo fez com que as crianças entendessem a proposta da pesquisa. Nos primeiros encontros, o grupo se posicionava de maneira aleatória, tanto nos momentos da televisão como nos de atividades práticas. À medida que iam acontecendo os encontros, elas começaram a se organizar considerando a melhor posição para visualizar a tela; os lugares foram experimentados e determinados; e a algazarra do início das atividades foi substituída pelo silêncio da expectativa e da concentração na história contada.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

### 5.1 Apresentação

Levando em consideração a importância do planejamento de um roteiro a ser aplicado em salas de aula infantil para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, este capítulo tem a finalidade de apresentar um produto.

O Produto Educacional em forma de Roteiro de Sequência Didática surge a partir da pesquisa intitulada “Educação infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais” como resultado do Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2020.

A Sequência Didática (SD) também é considerada um instrumento de formação docente porque pode contribuir para a construção do conhecimento do professor (RICHARDS, 1998), desenvolvendo as dimensões do conhecimento contextual, linguístico e pedagógico do professor. SD refere-se a um conjunto de atividades planejadas em sala de aula que visa a construção de conhecimentos orais e escritos e tem como foco um gênero específico. Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) definem uma sequência didática como:

Uma sequência de módulos de ensino, conjuntamente organizados para melhorar a prática de uma dada língua. As sequências didáticas estabelecem a primeira relação entre um projeto de *apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Nessa perspectiva, pretendem confrontar as crianças com as práticas de linguagem historicamente construídas, a saber, os gêneros textuais, para que as crianças tenham a oportunidade de reconstruir essas práticas e, conseqüentemente, se apropriar delas [grifo dos autores].

A partir dos resultados obtidos, é apresentado um Roteiro de Sequência Didática “Guia para aula sobre o desenho animado”, para ser aplicado em CMEIs com crianças de cinco anos, com a finalidade de sistematizar o processo de ensino aprendizagem com relação aos desenhos animados, partindo dos estudos teóricos da pesquisa. Nesse sentido, pretende-se atuar na formação dos valores multiculturais e nos aspectos relacionados à subjetividade infantil. O referido roteiro também é baseado nos estudos de Zabala (1998) e Oliveira (2013).

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante com a presença de crianças de cinco anos, no Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia (CMEI), que se deu com orientação e produção das crianças, em relação ao filme ‘*Kiriku, os homens e as*

*mulheres* e *‘Kiriku e a Feiticeira’*, durante o período de um trimestre. Portanto, a partir da intervenção pedagógica realizada durante a pesquisa, foi elaborado o Roteiro de Sequência Didática a ser trabalhado e adaptado, abordando a preocupação em contribuir com a melhoria no aprendizado das crianças de CMEI, principalmente, nos aspectos da subjetividade e construção de valores multiculturais.

## **5.2 Divulgação**

O Produto Educacional (vide anexo) pretende apresentar a possibilidade de experiência com o trabalho de desenhos animados, para os professores do CMEI, a fim de que possam promover mudanças no pensamento em relação ao fazer pedagógico de forma intencional e sistemática. Frente a isso, o Roteiro propõe formas de trabalhar o desenho animado, numa concepção multicultural, emancipatória, contextualizada e significativa. O Roteiro será socializado no *blog* da SME, servindo como subsídio transformador para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil de toda a Rede Municipal de Goiânia.

Espera-se que após concluída a experiência com o trabalho de desenhos animados, os professores e auxiliares de atividades educativas possam promover mudanças de pensamento em relação a seu fazer pedagógico, e que essa conexão possa continuar nos próximos Projetos Políticos Pedagógicos do CMEI para que os professores possam trabalhar os recursos visuais com os pequeninos numa concepção multicultural, emancipatória, contextualizada, e significativa. O desenvolvimento de um Roteiro da Sequência Didática será socializado, posteriormente, no *blog* da SME. Que ao final, este Produto Educacional sirva como subsídio transformador para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil de toda Rede Municipal de Goiânia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos traçados ao início, pode-se notar que de acordo com Vygotsky, as funções psicológicas podem ser divididas em dois tipos: funções mentais inferiores e funções mentais superiores. Os últimos têm características totalmente diferentes dos primeiros e são as formas mais essenciais da psicologia humana. A origem das funções mentais superiores não está em um organismo individual, mas fora dele, e só podem ser encontradas na vida social e interação interpessoal. É o produto do desenvolvimento social e histórico e é restringido por regras sociais. Do ponto de vista do desenvolvimento individual, ele é gerado e desenvolvido no processo de atividades de interação social. Ou seja, a função psicológica específica do ser humano não é gerada internamente, mas a partir das atividades e interações colaborativas das pessoas. A estrutura do processo psicológico humano deve ser formada inicialmente nas atividades externas das pessoas e depois transferida para as internas e torna-se a estrutura interna do processo psicológico. A principal característica da humanidade é a “sociabilidade”, e todas as funções mentais superiores da humanidade são derivadas da interação social.

Vygotsky discute sua visão do ângulo do desenvolvimento psicológico das crianças. Qualquer função mental superior é originalmente uma função social, que é a questão central de todas as atividades internas e externas. No desenvolvimento cultural das crianças, toda função mental superior aparece duas vezes nos dois lados. O primeiro é o relacionamento social e interpessoal entre as mentes, e o segundo é a categoria psicológica dentro das crianças; todas as funções mentais superiores são a internalização das relações sociais. O desenvolvimento psicológico deve ser entendido a partir de pontos históricos ao invés de abstratos, de suas relações indivisíveis com o meio social ao invés de isolamentos do meio social.

Um desenho animado é uma ótima ferramenta para ensinar alfabetização visual. Atraído pelo humor, um desenho prende a atenção e o interesse das crianças, ao mesmo tempo que os ajuda a pensar de forma criativa e a refletir de forma crítica. Aqui estão algumas maneiras de usar desenhos animados em sala de aula: Identifique as figuras de linguagem usadas na imagem; Analise o desenho em termos da questão política, social ou econômica que descreve; Explore as técnicas persuasivas que o cartunista usou para transmitir uma mensagem; Aprecie as técnicas de cor, caricatura e arte utilizadas pelo cartunista; Identifique o tipo de humor que o cartunista usou no desenho animado; Explore o uso de

personagens, objetos e texto como base para a expressão criativa individual; e Crie uma história em quadrinhos sobre um assunto importante em sua escola ou comunidade.

Desenhos animados podem ser usados como uma ferramenta para melhorar as habilidades linguísticas das crianças e transferência emoções humanas, valores e ética para influenciar o pensamento padrão de massas. Os desenhos animados possuem exclusivamente a capacidade de explorar aspectos sociais e políticos questões da sociedade contemporânea e eles são ricos o suficiente para revelar a discrepância entre a percepção e a realidade de um problema identificado ou exagerado.

O valor pedagógico dos desenhos animados está relacionado com a quantidade excessiva de informações empacotadas em uma imagem sólida para as crianças para apresentar, discutir e interpretar o seu ponto de vista logicamente.

Este tipo de atividade em salas de aula quebra a monotonia e o estresse da sala de aula e promove o pensamento crítico das crianças. O uso de desenhos animados é uma forma importante de garantir a motivação e a participação da criança. Um professor habilidoso pode fazer maravilhas com a ajuda de desenhos animados. Então, por que não trazer o poder dos desenhos animados, a força de suas imagens e a força de suas mensagens em nossas salas de aula.

Vários estudos têm focado o valor pedagógico de desenhos animados como uma ferramenta de ensino autêntica em salas de aula. Portanto, os desenhos animados possuem a capacidade de chamar a atenção das crianças apresentando a informação em uma atmosfera livre de estresse. Este tipo de fundo criado por meio de desenhos animados tem o potencial de ativar habilidades de pensamento e promover habilidades de discussão de crianças.

Por outro lado, o impacto dos desenhos animados na aprendizagem das crianças da pesquisa confirmou o fato de que as crianças que tiveram ampla exposição a desenhos animados responderam de forma eficaz em diversas discussões. As crianças demonstraram um alto grau de autoconfiança, principalmente devido ao ambiente criado através a incorporação de desenhos animados em sala de aula. As atividades relacionadas aos desenhos animados podem ser empregadas individualmente, em pares, pequenos grupos e até mesmo em turmas grandes. O impacto visual de desenhos animados, legendas e pistas de palavras persuadem as crianças a responder de uma maneira melhor, independentemente da idade, histórico ou nível de proficiência. A diversão, a sátira e a ética ou moral mensagens entrelaçadas no filme apresentado às crianças do CMEI, persuadem as crianças a apreciar as tarefas relacionadas aos desenhos animados.

O desenvolvimento da leitura de imagem na cultura visual contemporânea, exige de certa forma a capacidade da criança ler a imagem e se colocar diante daquilo que a imagem do desenho animado diz.

Tendo em vista essas reflexões, a proposta da pesquisa foi trabalhar com o desenho animado: o poder da síntese expressiva combinando a palavra escrita e a imagem. Os estudiosos da cultura visual, também afirmam que se deve privilegiar a imaginação, ambiente livre e estimulador para a produção criativa, a fim de investir nas práticas culturais da infância. No multiculturalismo, busca-se agregar e conhecer do ponto de vista cultural, um pouco da vida de outros povos, para termos uma visão do seu modo de viver e sua cultura. De acordo com Candau (2008, p.47): “É também importante e o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados)”. Enfim, a ação proposta pela Teoria Sócio Cultural, a Cultura Visual e o Multiculturalismo favoreceram igualmente, a compreensão e mediação do outro e a construção de significados válidos.

Nesse sentido, as crianças se constituíram como sujeitos da pesquisa, e demonstraram, por meio dos dados colhidos, que a proposta foi interessante. Mediante a observação dos diferentes movimentos das crianças, frente à imagem do desenho animado, observa-se seus gestos, falas e emoções, qual a relação que elas estabelecem com o desenho animado, ou seja, em quais desenhos animados elas demonstravam (com suas expressões de movimento) maior envolvimento, maior interesse. E pela participação interessada e produção criativa realizada pelos referidos sujeitos da pesquisa acredita-se que o Portfólio atingiu seu objetivo de estimular na criança a capacidade de ter novos olhares frente a um desenho animado, desde a contextualização da história, atribuição de significados e a capacidade de elaborar imagens.

As questões desta pesquisa envolveram diferentes possibilidades de construção e desenvolvimento do pensamento criativo e qual a meta desta investigação? Na realidade, esta pesquisa apesar de ter uma finalidade específica, ou seja, conhecer de que maneira a imagem dos desenhos animados afetam a subjetividade e formam os valores da criança, não se ambicionou pensar que exista um ponto único de chegada: houve vários caminhos apontados, a serem escolhidos e percorridos. Dentre as possibilidades plurais, as experiências que cada um de nós tem do mundo são únicas, são elas que constroem o que somos, pensamos e queremos.

O processo da construção de conhecimento é sempre intenso, e seu movimento constante é alimentado pela interpretação que as crianças fazem da imagem e em cada momento quando o desenho foi projetado e assistido, foram mobilizados e enquanto isso, novos significados foram disponibilizados para interação, de modo que a acomodação de novos elementos pudesse acontecer, ou não. A integração entre a informação nova e a já existente provoca um conflito emocional essencial para a construção do conhecimento, sendo condição para o crescimento. O desenho animado foi passado, no intuito de se conhecer através das imagens, o contexto cultural, a história narrada, atribuir significados a partir das atividades proporcionadas às crianças, durante os encontros e possibilitou que elas inventassem outras maneiras de contar a mesma história.

Algumas atividades foram feitas: uma roda de conversa sobre o que é a animação, assistimos vídeo sobre a origem do desenho animado, fizemos a brincadeira reinventando o taumatópio, e as sessões de desenho animado com duas animações: *Kiriku e a Feiticeira* e *Kiriku. Os homens e as mulheres*. Foram geradas, perguntas sobre eles e algumas propostas de atividades. Além dessas, muitas outras ações poderiam ter um ótimo retorno didaticamente, ideias que foram apenas pensadas e que poderiam fazer parte de uma aula, partindo dessas duas animações ou de outras.

O período das apresentações do desenho animado, foi programado e estabelecido em planejamento conjunto com a professora do CMEI, para que houvesse o menor número de interferências indesejadas. Nas quartas feiras no período vespertino, as crianças participantes da pesquisa não se envolveriam em outra atividade. Isso levou elas à criarem uma expectativa para os encontros, o que resultou num maior envolvimento e compromisso com a investigação. De certa forma, as crianças buscaram, e atingiram certa autonomia em relação à sua postura nas atividades, seja assistindo, o desenho animado ou fazendo as atividades propostas ou falando sobre seus trabalhos e a narrativa do filme. Neste contexto, autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. As atividades propostas puderam ser notadas pela expectativa em saber o que fariam ou qual desenho assistiriam em cada encontro.

A participação da colaboradora (Professora) foi fundamental para que essas observações fossem registradas, pois enquanto meu foco priorizava as reações das crianças em relação à recepção do desenho animado – a história, o interesse, o gosto, a integração – a colaboradora se ocupou em orientar os eventos de maneira geral e com isso pudemos perceber as mudanças de comportamento no decorrer das atividades. As condições da

exibição do desenho animado (na televisão) exerceram influência no desenvolvimento das atividades, devendo ser consideradas na análise do trabalho com as crianças.

Os estudos obtidos sobre o objeto de pesquisa, gerou uma grande motivação: o desejo que essa experiência frutifique. O primeiro passo é o “Produto”: Roteiro de Sequência Didática, “Guia para aula sobre o desenho animado”, o qual poderá servir de forma intencional como suporte para os professores da Educação Infantil. Considerando mais uma vez, as abordagens feitas, que nós continuemos a elaborar o nosso caminho enquanto sujeitos, escolhendo lugares e posições, seja no ambiente escolar ou na constituição de nós mesmos, conferindo significados que auxiliem na formação dos valores multiculturais.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Série Pesquisa: Vol. 13)

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-históricodialética. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Educação Infantil**: perspectivas históricas, lutas e necessidades. Universidade Federal de Goiás, 1999.

BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2011.

BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELO, S. A. **Teoria Histórico Cultural** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura. Acadêmica, 2016.

BENNETT, J; BETTENS, C; BUYSSE, B. Política de diversidade e inclusão social na educação e atenção à primeira infância. Relatório sobre o primeiro workshop da OCDE Starting Strong Network. Bruxelas, Bélgica, 2007.

BORTOLETTO, M. **Ideologias animadas**: a criança e o desenho. 2008. 118 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251827>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BUCKINGHAM, D. **Crescendo na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n. 9.394 de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.**

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1994

\_\_\_\_\_. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História da Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a LDB e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam—a leitura de imagem no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

DONDI, D. A. **A sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CANDAU, V. M; KOFF, A. M. N. S E. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, V. M; Moreira, A. F Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. B

CAMPANHOLE, S. Alfabetização visual: conceito, equívocos e necessidade. *In:* Chaud, E. (Orgs.). **Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO:** UFG, FAV, 2014.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In:* LOPES, A. C., MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.

CASTRO, L. R. **Da invisibilidade à ação:** crianças e jovens na construção da cultura. *In:* CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). Crianças e jovens na construção da cultura. NAU Editora. FAPERJ. Rio de Janeiro. 2001.

COSTA, A. C. **The cinema as a mediator in education in the visual culture**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

COSTA, J, P.; SANTOS, P, L. As múltiplas linguagens e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: **VI Semana de Integração**, 2017, UER, p. 715-732.

CHANDA, J. Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural: el estado de la pedagogia artística multicultural. In: **Jornadas Caixa Fórum**. Barcelona, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, S. R. V. **Educação e Cultura Visual**: uma trama entre Imagens e infância. Porto Alegre: UFRGS/RS, 2005.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea)

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B .; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros ou escritos e escritos na escola** . Trans Roxane Rojo R.; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004, p. 41-70

DUNCUN, P. Clarifying visual culture art education. **Art Education**, v. 55, n. 328, p. 6-11, may 2002.

\_\_\_\_\_. Visual culture in the classroom. **Art Education**, v. 56, n. 303, p.25-32, mar.2003.

EAGLETON, T. A ideia de Cultura. Tradução Sandra Castello Branco. Revisão Técnica Cezar Mortari. 2. ed, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FAHMY, S; BOCK, MA; WANTA, W. **Teoria e pesquisa da comunicação visual. Uma comunicação de massa respectiva**. ORT: Palgrave MacMillan, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019. 125p.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: MACHADO, R. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

FUSARI, M. F. R. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIROUX H. A.; MCLAREN, P. L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da e Moreira, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Territórios Contestados: o Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós, 1996.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOULART, M. I. M. A criança e a construção do conhecimento. *In*: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Investigación Cualitativa en Psicología, Rumbos y Desafíos**. Editores internacionais da Thomson, México, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sujeto y Subjetividad, Una Aproximación Histórico Cultural**. Editores internacionais da Thomson, México, 2002.

\_\_\_\_\_. Subjetividade social e individual do ponto de vista histórico-cultural. **Estudos Sociais Críticos**, v. 2, p. 3-14, 2007.

\_\_\_\_\_. Tema, subjetividade e desenvolvimento em psicologia histórico-cultural. *In*: VAN OERS B, WARDEKKER W, ELBERS E, CAN DER VEER R. **The Transformation of Learning, Advances in Cultural - Historical Activity Theory**. Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

\_\_\_\_\_. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo em uma perspectiva histórico - cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. **Universitas Psychologica**, v. 9, n. 1, p. 241-252, 2009.

\_\_\_\_\_. **El Pensamiento de Vigotsky, Contradicciones, Desdoblamientos y Desarrollo**. Editorial Trillas, México, 2011.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estud. Av**, v. 7, n.18, pp.65-137, 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso)>.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de educação. Coordenadoria de Ensino. **Equipe de Educação Infantil. Educação Infantil: uma proposta pedagógica para a pré-escola**, Goiânia, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia / Secretaria Municipal de Educação**. – Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**, 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.13, de 10 de fevereiro de 1999**. Estabelece normas para autorização de funcionamento das instituições do Sistema Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 14, de 23 de agosto de 1999**. Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 088, de 20 de agosto de 2003**. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências. 2003.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2004a.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 108, de 30 de junho de 2004**. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil. 2004b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil**. Prefeitura de Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria municipal de educação. **Projeto Escola para o Século XXI**. Prefeitura de Goiânia, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria municipal de educação. **Diretrizes Curriculares**. Prefeitura de Goiânia, Departamento de Ensino, Centro de Formação dos Profissionais em Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria municipal de educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho municipal de educação de Goiânia. **Resolução n. 061/2003**.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**/Jussara Hoffmann. Porto alegre: Mediação, 2012.

HALL, S. **A questão multicultural**. Belo Horizonte: Editora UFM, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERNANDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUNTER, I. Estudos Culturais. In: **Encyclopedia of Aesthetics**, editado por Michael Kelly. *Oxford Art Online*, 2008. Disponível em: <http://oxfordartonline.com/subscriber/article/opr/t234/e0143>

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **No fim do século**: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-34.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 1995.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) **O sujeito da educação - estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LOURO, G. L. **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE FILHO, A; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CAR OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, A. R. **A abordagem da multiculturalidade em Educação Pré – Escolar**. Published Sociology, 2013.

MARINHO, C. C. A. **Signos em animação**: uma introdução à linguagem do desenho animado. 186 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

McKEE, R. **Story: Substâncias, Estrutura, Estilo e os Princípios da Escrita de Roteiro**. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MARTINS, R; TOURINHO, I. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MARTINS, R. **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

MARTINS, L. M; ARCE, A. A Educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In: \_\_\_\_\_* (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.37-62.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e de ódio**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MERTON, R. K. **Sociologia: Teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1938/1968.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Trad. en castellano Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós, 2003. (tradução da autora)

MIARA, M. L. **Praxinoscópio e zootrópio: brinquedos óticos na relação arteciência**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

MURRAY, T. R. **Comparing Theories of Child Development, Third Edition**. Belmont, Califórnia: Wadsworth Publishing Company, 1993

MOSCOVICI, S.; NEMETH, C. Minority influence. *In: NEMETH, C. (org.). Social psychology: classic and contemporary integrations*. Chicago: Rand McNally, 1974, p.217-250.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 23, n.79, pág.15-38, agosto de 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01013302002000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302002000300003&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 16 de novembro de 2020.

MORAES, D. A. F; RAIZER, C. M. **Implantação dos Portfólios Avaliativos nos Centros de Educação Infantil Campus UEL e HU**. Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

OLIVEIRA, I. V. **A Representação Brasileira no Cinema de Animação Nacional, identidade, mercado cinematográfico e prática artística**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, T. M. **Infância, construções de si e agenciamentos de sem terrinhas mediados pela relação com os desenhos animados**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Fortaleza (CE), 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. RTMED, 2013.

ORRÚ, S. E. **Conhecendo lev Semenovich Vygotsky**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/conhecendo-vygotsky.htm>

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OUELLET, F. **L'Education Interculturelle**. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. Editions L'Harmattan, Paris, France, 1991.

PATINO, J. F. **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**. 2009. 286 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, M; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho - Portugal, 1997, p.31-73.

PILLOTTO, S. S. D. **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

RICHTER, I. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROSE, G. **Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials**. London: SAGE Publications, 2001. (tradução da autora)

RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: Atlas, 2006.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.

SILVA, C. G. S. **As representações sociais da educação infantil no/do campo por docentes e mães de crianças, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista**. Universidade de Taubaté. Taubaté SP, 2016.

SHUSTER, S. C. **Desenvolvimento infantil em vygotsky: contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil**, 2016.

- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, M. S. M. M. **Cartoon and education: square pants, round head?**. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- SILVA, J. N. Atura Revista Pan-Amazônica de Comunicação, **Palmas**, v. 1, n. 2, p. 219-241, mai-ago. 2017.
- SILVA, J. F. Educação das relações étnicos-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica da Educação**, São Carlos, SP: USFcar, Maio 2013.
- SILVA, M. J. C. F. **Desenhos animados em ação: personagens compondo identidades infantis de gênero**. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- SILVA, B. T. **A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de aventura**. 2016. 134 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Currículo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, 175p.
- STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: SAGE Publications, 1995.
- SARMENTO, M. J; et al. A escola e o trabalho em tempos cruzados. *In*. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância**. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 9, ago. 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, J. N. A perspectiva dialética e pedagógica na obra kiriku e a feiticeira. **Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, ISSN nº 2526-8031, v. 1, n. 2, Mai-Ago. 2017.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VALHO, M. C (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2013.
- VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOSTSKY, L; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem**. A formação social da mente. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **A imaginação e criança na infância**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Infantil**. Plenum Press, Nova York, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte em la infancia*. Madri: Akal, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. O problema do meio ambiente. *In*: VanderVeer R, Valsiner J, Van der Veer R, Valsiner J (eds) **The Vygotsky Reader**. Blackwell Publishers, Oxford, 1994.

\_\_\_\_\_. A História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores. Plenum Press, Nova York, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Versão para ebooksBrasil.com. Fonte Digital www.jhar.org Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org)

VIRILLO, P. **Polar Inertia**. London: Sage, 1999.

WOLFF, J. **The social Productions, of art**. 2 ed. Nova Iorque, New York Press: 1993.

WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro 2002.

WENDERS, W. **Janela da Alma**. Produção cinematográfica. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2002.

WERNECK, D. L. **Estratégias Digitais Para o Cinema de Animação Independente**. Belo Horizonte, 2005, 200 p. (Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: 1998.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “ Educação Infantil, Cultura Visual e Subjetividade: Desenhos na Formação de Valores Multiculturais”. Meu nome é Ana Silvia Medeiros de Sousa Rocha, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

- a) O objetivo dessa pesquisa é: verificar no CMEI, qual importância é dada para os Desenhos Animados que são passados para as crianças do agrupamento de 05 anos. Os participantes do grupo de cinco anos assistirão alguns desenhos animados: “Branca de Neve, Hércules, Frankstein Punk, Kiriku, O indiozinho Hawatha, Mulan entre outros” Faremos uma vez a contextualização histórica do desenho animado e verificaremos a intencionalidade do mesmo e observando como é a visualização, a leitura e apropriação da imagem.
- b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe (respondendo/preenchendo/brincando/experimentando,etc.)
- c) Se você não estiver gostando de participar da oficina, se estiver achando chato, se



ficar cansado ou se ficar irritado , você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e se isso acontecer você não vai sofrer nenhum castigo.

- d) Se você quiser participar vai ser muito legal  , pois pode ajudar a pensar nos desenhos animados para você e os seus colegas do agrupamento EF-5 anos.



- e) Você não vai receber nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa.
- f) Se você quiser participar da pesquisa, se tiver qualquer dúvida pode ligar para a




pesquisadora ( ) cobrar

o telefone.....

g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar



no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

h) Nessa pesquisa ninguém vai ouvir a sua voz , ninguém vai saber o seu nome e ninguém vai ver sua foto ou imagem.

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você



pode pedir indenização  isso está garantido em lei.

## 1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,

.....



1 **Concordo ( )**



**Não concordo ( )**

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, às coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.



2 **Sim ( )**



**Não ( )**

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.



**3 Sim()**



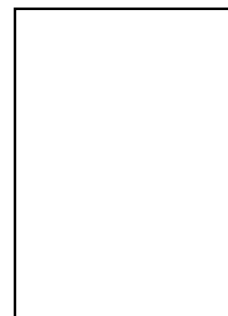
**Não ()**



Declaro, portanto, que concordo  com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante



\_\_\_\_\_  
Assinatura por

## ANEXOS

### ANEXO A – CEP



Continuação do Parecer: 3.847.994

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e científica e é importante do ponto de vista pedagógico, uma vez que a abordagem do desenho animado na educação infantil pode contribuir na formação da subjetividade na criança, desde que tenha sido pensado pelo professor de forma intencional. Sendo assim, os resultados desta pesquisa podem contribuir para que o desenho animado seja feito de forma contextualizada, dentro de uma cultura visual, multicultural, emancipatória, trabalhada com conteúdo, objetivo e metodologias que possam promover mudanças de pensamento do professor da educação infantil nas relações com os recursos visuais desenvolvidos com seus alunos.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos: informações básicas do projeto, TCLE dos pedagogos participantes da pesquisa e dos pais, TALE lúdico dos alunos menores participantes da pesquisa, questionário que será aplicado aos pedagogos, termo de compromisso assinado pela pesquisadora, bem como pelo diretor do CEPAE, instituição proponente do projeto de pesquisa, projeto de pesquisa com cronograma de realização de cada fase do desenvolvimento da pesquisa, termo de compromisso assinado pela pesquisadora, bem como pelo orientador e termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - GO para a realização da pesquisa,

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise somos favoráveis à aprovação deste protocolo de pesquisa, s.m.j. deste Comitê.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para junho de 2021.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1428417.pdf	25/11/2019 13:13:23		Aceito

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação Infantil, Cultura Visual e Subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais

**Pesquisador:** ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 26125019.0.0000.5083

**Instituição Proponente:** CEPAE / UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.847.994

#### Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, pelo fato de desenhos animados trazerem no seu conteúdo, aspectos velados e valores que poderão incorrer no repasse de preconceitos sem que se perceba, faz-se necessário, uma melhor compreensão da linguagem visual dos desenhos animados bem sua utilização uma vez que a mesma é essencialmente semiótica, repleta de símbolos e significados a serem desvendados. Diante disso, para a criança apreciar essa linguagem artístico imagética faz-se necessário ensiná-la a ler esses textos pictóricos. Frente a essas pontuações o problema a ser investigado nesta pesquisa tem como foco a seguinte questão: Existe interferência dos desenhos animados na formação da subjetividade na educação infantil? Para tanto, a base teórica de sustentação da proposta vai amparar-se nas pesquisas de autores como Raimundo Martins, Irene Tourinho, Fernando Hernandez, Lev Vigostsky, dentre outros. A Metodologia é de pesquisa-ação com interação e reflexão em contextos pedagógicos de planejamento e de sala de aula, onde se pretende posteriormente identificar e sistematizar estratégias para utilização de desenhos animados, no processo de ensino na educação básica, os

quais serão consolidados numa sequência didática e num E-Book. Como produto educacional, a pesquisadora pretende fazer um trabalho com desenhos animados contextualizados, com uma reflexão sobre os diferentes modos culturais que gerará um portfólio individual dos desenhos dos alunos que participarão do projeto (crianças do agrupamento EF-1 e EF-2. A pesquisadora fará a inclusão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Cmei Ciranda para verificar se as ações propostas

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.847.994

para os alunos têm a ver com a perspectiva multicultural (Lei 10369/2003 e 11645/2008) e para efetivação, a pesquisadora também fará um Dia "D" Projeto Multiculturalismo com exposição de fotografias no CMEI. Ao final, a pesquisadora a elaborará e publicará um material didático sobre o trabalho com desenhos animados para consultas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a possibilidade de inclusão da perspectiva multicultural no Projeto Político

Pedagógico no Cmei ( Lei 10369/2003 e 11645/2008);

Dialogar sobre a importância da cultura visual, ancorados em Martins;Tourinho (2010) e no multiculturalismo de Hall (2003) dentro da Proposta Político Pedagógica no Cmei; Desenvolver o prazer da leitura de imagens por meio da apreciação e fruição,

proporcionando trocas de experiências através do reconto;

Possibilitar o exercício da criatividade e da expressão visual através da prática artística;

Contribuir para a produção da subjetividade na formação dos sujeitos, e principalmente nas práticas pedagógicas;

Sistematizar um portfólio com as atividades de desenhos, desenvolvidas com os alunos participantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisadora afirma que um dos possíveis riscos para os participantes da pesquisa será o constrangimento em participar da exposição de desenhos animados ("Branca de Neve, Hércules, Frankstein Punk, Kiriku, O índiozinho Hawatha, Mulan entre outros") no agrupamento EF-1 e aos professores e auxiliares de atividades educativas

que participarão do grupo de estudo respondendo questionários, poderão não demonstrar interesse prévio em fazer leituras de textos sobre Cultura Visual e sobre Multiculturalismo.

Como benefícios, a pesquisadora afirma que a pesquisa-ação vai proporcionar às crianças o conhecimento de forma contextualizada, o desenho animado e irá possibilitar ampliar seus conhecimentos, suas habilidades, e a descoberta de suas potencialidades, o senso crítico e aprender ver alguns diferentes modos de cultura. Outro benefício será a aprendizagem adquirida por meio da dinâmica das atividades com os pedagogos e auxiliares que participarão dessa pesquisa.

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.847.994

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_Humanidades_2019.pdf	25/11/2019 13:12:25	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Outros	coletas_de_dados.pdf	21/11/2019 16:47:47	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	21/11/2019 16:45:58	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Completo.pdf	21/11/2019 16:45:15	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	21/11/2019 16:44:02	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_anuencia.pdf	21/11/2019 16:43:24	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	21/11/2019 16:40:19	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_ludico.pdf	21/11/2019 16:39:55	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis.pdf	21/11/2019 16:39:01	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades.pdf	21/11/2019 16:32:09	ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.847.994

GOIANIA, 19 de Fevereiro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Geisa Mozzer**  
**(Coordenador(a))**

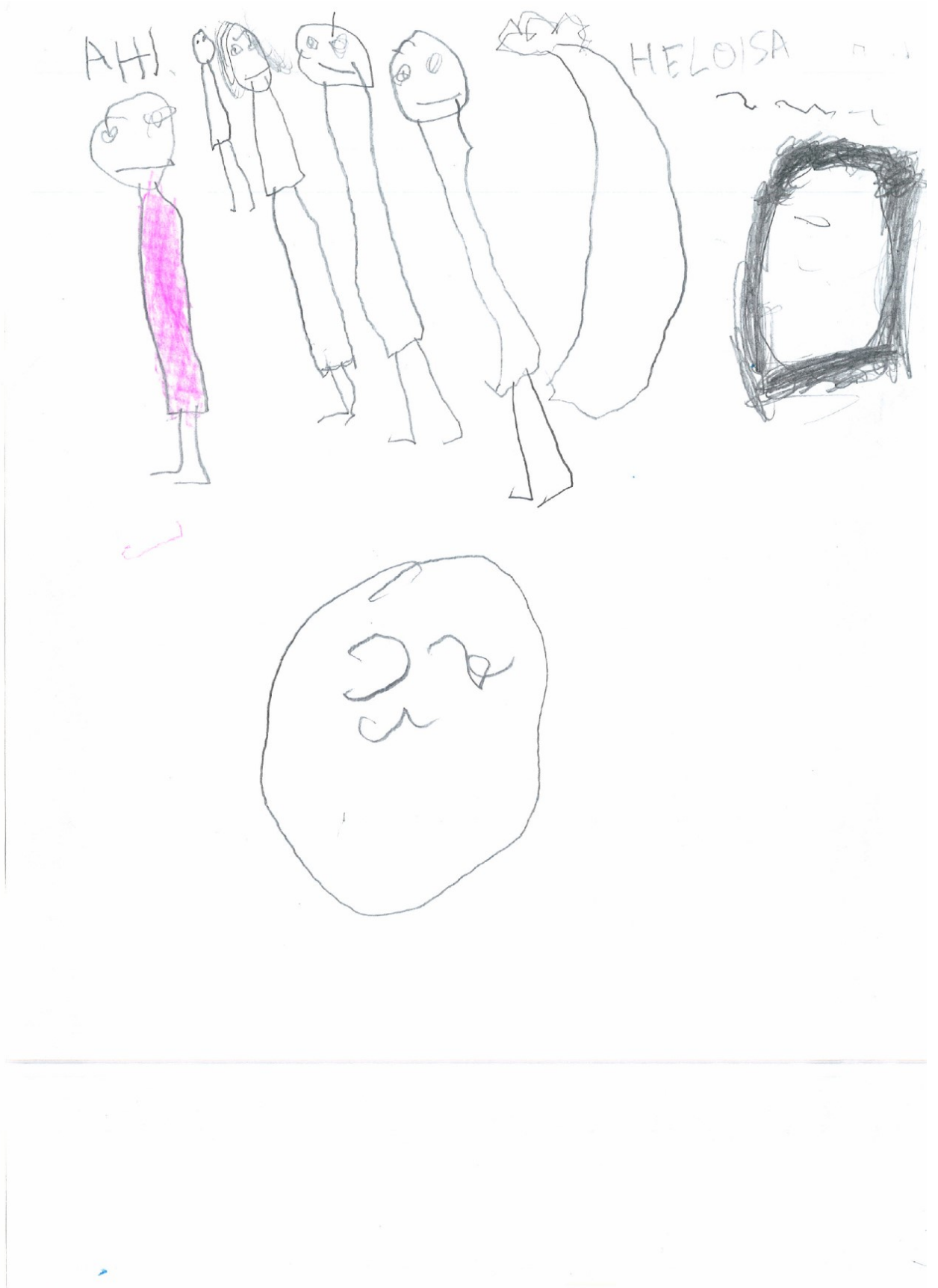
**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG      **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO      **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215      **Fax:** (62)3521-1163      **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

**ANEXO B - PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS (IMAGENS)**

SARAH - Agrupamento 5 anos.

" Eu desenhei o menino em sua casa "

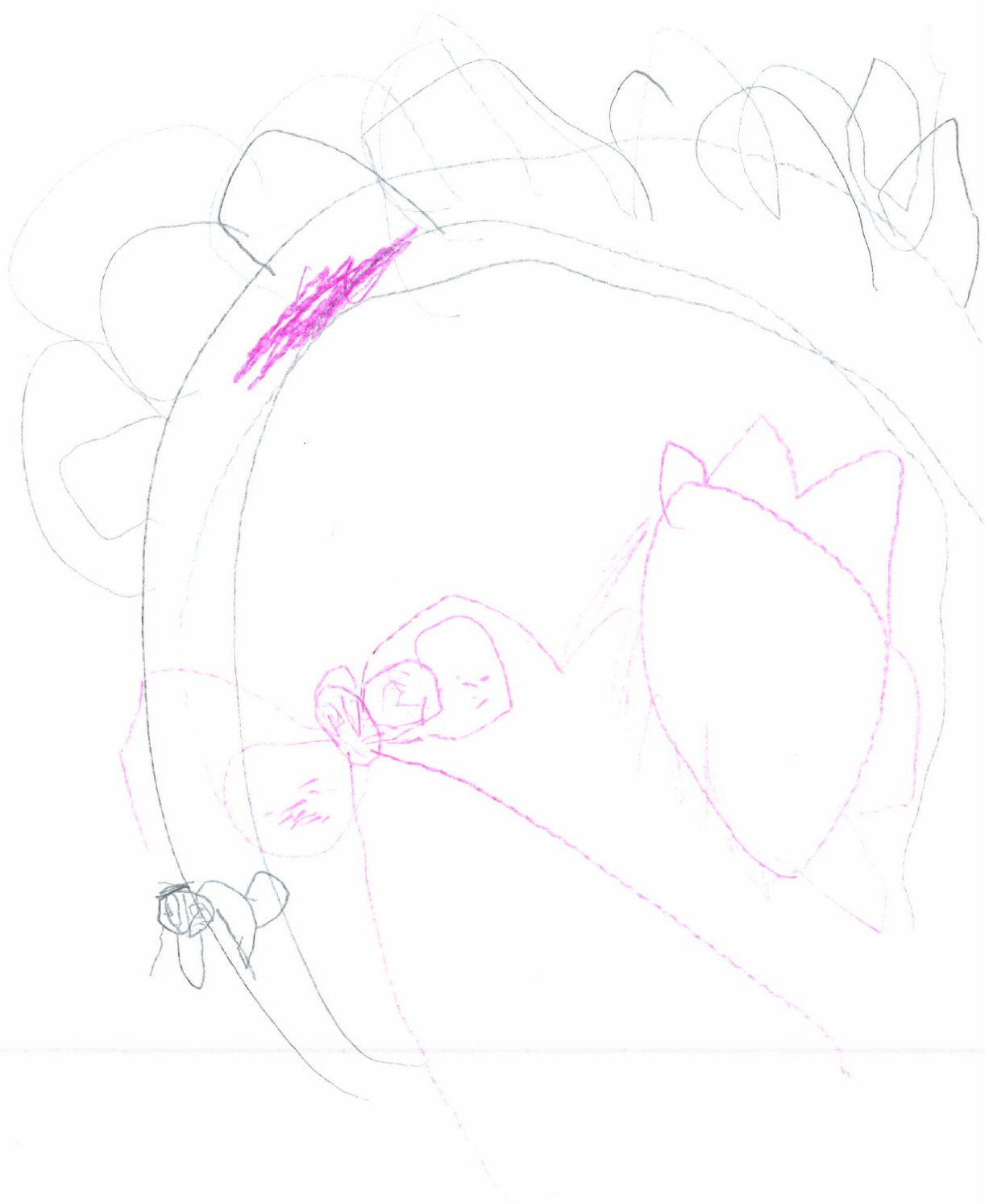




VICTOR

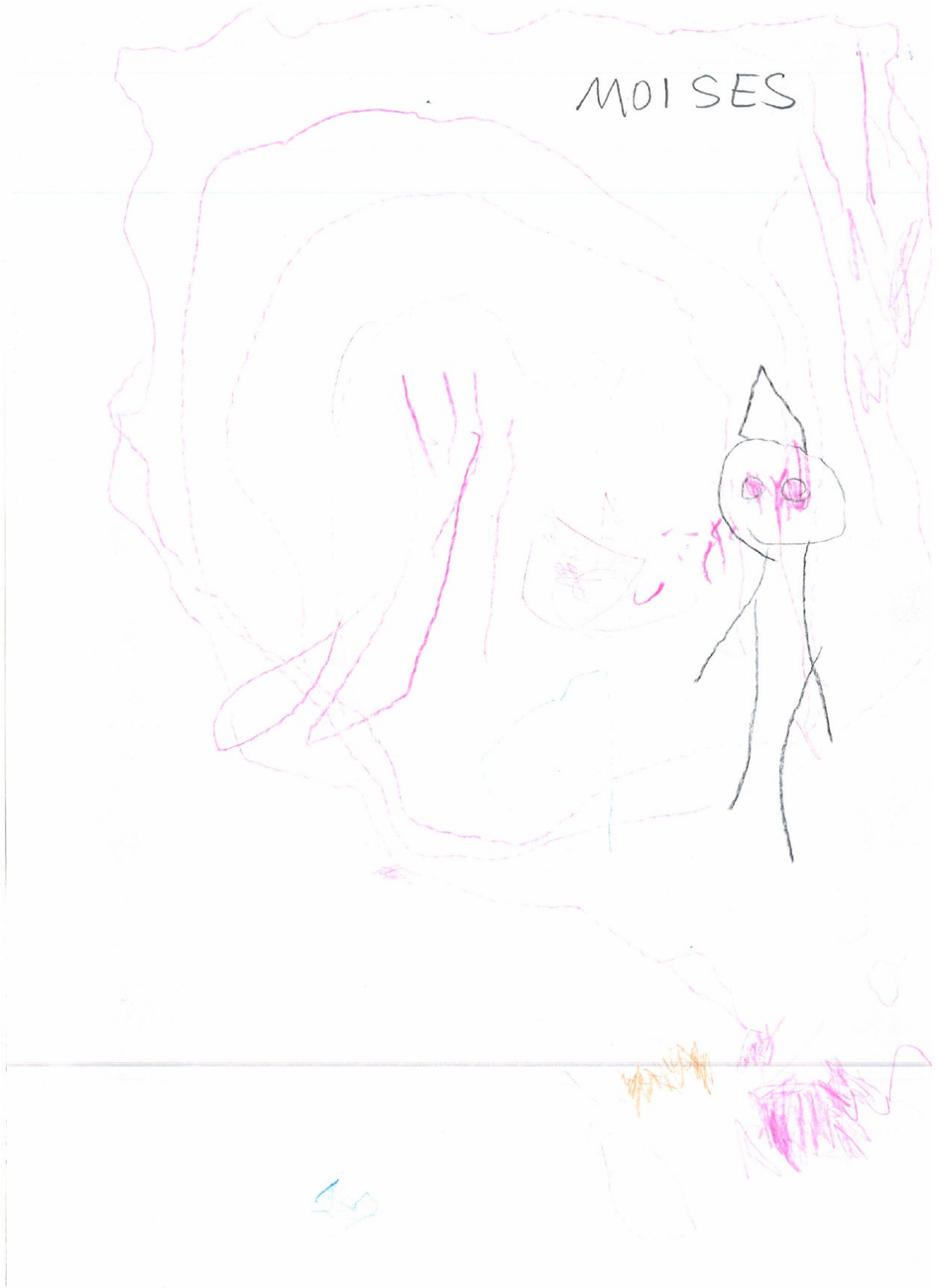


VICTOR

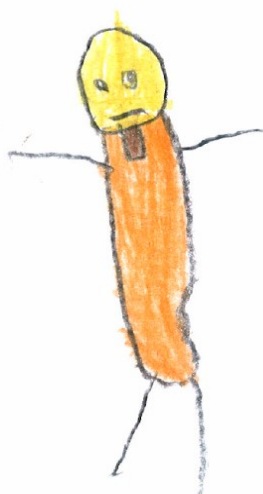


VICTOR





DAVI DOS ANJOS





PAMELLA



LARISSA PAES



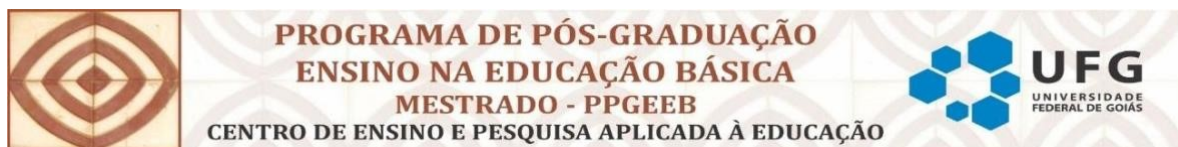
DEK



LUAN

EDUARDO



**ANEXO C – PRODUTO EDUCACIONAL**

ANA SÍLVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA

***SEQUÊNCIA DIDÁTICA:***  
***Guia para a elaboração e execução de aula sobre desenho animado***

**GOIÂNIA**  
**2021**

ANA SÍLVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:**  
**Guia para a elaboração e execução de aula sobre desenho animado**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientador (a): Dr. Wanderley Alves dos Santos

**GOIÂNIA**  
**2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rocha, Ana Sílvia Medeiros de Sousa  
[manuscrito] / Ana Sílvia Medeiros de Sousa Rocha. - 2021.  
xvii, 14 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Alves dos Santos.  
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.  
Anexos.

1. Guia. 2. para. 3. aula. 4. desenhos. 5. animados. I. Santos, Wanderley Alves dos, orient. II. Título.

CDU 373.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



**ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos vinte e nove dias do mês de maio do ano 2021, às 10:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada "EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA VISUAL E SUBJETIVIDADE: DESENHOS ANIMADOS NA FORMAÇÃO DE VALORES MULTICULTURAIS", e dos Produtos Educacionais intitulados: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GUIA PARA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE AULA, pelo(a) discente ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**PROF. DR. WANDERLEY ALVES DOS SANTOS (CEPAE/UFG) – presidente,**

**PROFA. DRA. ROBERTA CARVALHO CRUVINEL (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. DRA. MARIA JOSÉ PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS (CEPAE/UFG) -membro externo,**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Evandson Paiva Ferreira, Coordenador, em 18/05/2021, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por ANA SILVIA MEDEIROS DE SOUSA ROCHA, Discente, em 22/06/2021, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1820686 e o código CRC CAB8A6C.

Guia para a elaboração e execução de aula sobre desenho animado

**Outros produtos como Guia para a elaboração e execução de aula sobre desenho animado. O desenvolvimento do produto consiste em um planejamento para a elaboração de atividades educativas sobre desenhos animados para a Educação Infantil.**

**Especificação:** Roteiro de uma sequência didática.

DIVULGAÇÃO

- ( ) Filme  
 ( ) Hipertexto  
 ( ) Impresso  
 ( x ) Meio digital  
 ( ) Meio Magnético  
 ( ) Outros. Especificar: \_\_\_\_

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

**Exemplo: Sequência Didática abordando o ensino de uma aula a professores a partir de 5 anos na Educação Básica**

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Exemplo: Estudantes da Educação Infantil em CMEI.**

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**O Produto Educacional apresenta**

- ( ) **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- ( ) **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- ( x ) **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

**Área impactada pelo Produto Educacional**

- ( ) Ensino  
 ( x ) Aprendizagem  
 ( ) Econômico  
 ( ) Saúde  
 ( ) Social  
 ( ) Ambiental  
 ( ) Científico

**O impacto do Produto Educacional é:**

( ) **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

( x ) **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

**O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc)?**

( ) Sim      ( x ) Não

**Em caso afirmativo, descreva essa situação**

**REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.**

( x ) Sim      ( ) Não

**A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é**

( ) Local      ( ) Regional      ( x ) Nacional      ( ) Internacional

**COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**O Produto Educacional possui:**

( ) **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

( ) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

( x ) **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento

baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

### INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**O Produto Educacional possui:**

( ) **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

( ) **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

( **x** ) **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

### FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

( ) Sim ( **x** ) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

( ) Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

( ) Cooperação com outra instituição

( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

### REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

( **x** ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

( **X** ) Licença Creative Commons

( ) Domínio Público

( ) Patente

( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>

### TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

( ) Sim ( x ) Não

**Em caso afirmativo, descreva essa transferência**

### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

( ) Sim ( x ) Não

**Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:**

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

( ) Sim ( x ) Não

**Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:**

### REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:  
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600541>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG).**

Link para acesso:

## **TIPO DO PRODUTO**

Guia para a elaboração e execução de aula sobre desenho animado

## **CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional tem como características o desenvolvimento baseado em adaptação de conhecimento já existente, embasado em autores como: Glaucia Costa Abdala Diniz e Coautor(es): Fátima Rezende Naves Dias, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Lucianna Ribeiro de Lima. Foi concebido a partir da análise da observação das narrativas e análise das práticas do CMEI, agrupamento EI-F. Está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese: Educação Infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais. O Roteiro de Sequência Didática traz algumas formas de execução de atividade educativas sobre desenho animado, para professores que ensinam a partir de 5 anos, na Educação Infantil.

ROCHA, Ana Sílvia Medeiros de Sousa. **Educação Infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais**. 2020. 34f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

Este Produto Educacional em forma de Roteiro de Sequência didática surge a partir da pesquisa intitulada “Educação infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais” do Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2020. Dessa forma, é apresentado a partir dos resultados um Roteiro de Seqüência Didática para ser aplicado em CMEIs, com a finalidade de sistematizar o processo de ensino aprendizagem na formação dos valores multiculturais com desenho animado desde a infância. O produto é baseado em autores como: Diniz (2011) e Coautor(es): Dias (2011), Nunes (2011) e Lima (2011).O referido roteiro é baseado também nas narrativas da pesquisa e principalmente, nos estudos de Zabala (1998) e Oliveira (2013). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, com a presença de crianças de cinco anos, num Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia (CMEI), com orientação e produções dos alunos em relação ao filme ‘*Kiriku, os homens e as mulheres*’, ‘*Kiriku e a Feiticeira*’, durante a intervenção no decorrer de um trimestre. Assim, portanto, a partir da intervenção pedagógica realizada foi elaborado o Roteiro de Seqüência Didática, a ser trabalhado e adaptado, abordando a preocupação com a melhoria no aprendizado dos alunos de CMEI, principalmente no aspecto da construção de valores multiculturais.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil - Cultura Visual - Subjetividade - Desenhos Animados - Formação de Valores Multiculturais.

ROCHA, Ana Sílvia Medeiros de Sousa. **Educação Infantil, cultura visual e subjetividade: desenhos animados na formação de valores multiculturais**. 2020. 34f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

### ABSTRACT

This Educational Product in the form of a Didactic Sequence Script emerges from the research entitled “Early childhood education, visual culture and subjectivity: cartoons in the formation of multicultural values” from the Professional Master's Course *Stricto Sensu* of the Graduate Program in Education in Education Basic Education of the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG), in the year 2020. Thus, a Didactic Sequence Roadmap is presented from the results to be applied in CMEIs, with the purpose of to systematize the teaching-learning process in the formation of multicultural values with animated cartoons since childhood. The product is based on authors such as: Diniz (2011) and Coauthor (s): Dias (2011), Nunes (2011) and Lima (2011). The referred script is also based on the research narratives and mainly on the studies of Zabala (1998) and Oliveira (2013). Data collection took place through participant observation, with the presence of five-year-old children, in a Municipal Center for Early Childhood Education in Goiânia (CMEI), with guidance and student productions regarding the film 'Kiriku, men and women ', ' Kiriku ea Feiticeira ', during the intervention during a quarter. Therefore, based on the pedagogical intervention carried out, the Didactic Sequence Roadmap was elaborated, to be worked on and adapted, addressing the concern with improving the learning of CMEI students, especially in the aspect of building multicultural values.

**Keywords:** Early Childhood Education - Visual Culture, Subjectivity – Cartoon - Formation of Multicultural Values.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Exemplo de Contornos de desenhos animados.....	178
Figura 2 - Desenho animado.....	179
Figura 3 - Desenho animado é diferente do anime? .....	179
Figura 4 - Herói ou heroína? .....	182

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>174</b>
<b>1 ROTEIRO SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>176</b>
1.1 Dados da atividade educativa .....	176
1.1.1 Duração das atividades .....	176
1.1.2 Instrumentos .....	176
1.1.3 Ambiente.....	177
1.1.4 Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno.....	177
<b>2 ESTRATÉGIAS E RECURSOS DA AULA.....</b>	<b>178</b>
2.1 Atividade 1: Desenhos animados: influenciam a subjetividade das crianças?.....	178
2.2 Atividade 2: Qual a diferença entre desenho animado e anime .....	179
2.3 Atividade 3: Desenhos animados e super-heróis/super-heroínas preferidos do agrupamento!.....	182
2.4 Atividade 4: Sobre o aspecto da formação de valores multiculturais, o que caracteriza um desenho animado educativo? E um desenho animado com aspecto não educativo? .....	183
2.5 Recursos Complementares .....	185
<b>3 AVALIAÇÃO.....</b>	<b>186</b>
<b>4 APÊNDICE .....</b>	<b>187</b>
<b>5 ANEXO.....</b>	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

O produto educacional aqui proposto se trata de Roteiro de uma sequência didática, sobre atividades educativas de como trabalhar desenhos animados voltados para os valores multiculturais com crianças de cinco anos da Educação Infantil. Este estudo foi construído, através de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada pelo programa de mestrado profissional realizado pelo CEPAE/UFG.

Metodologicamente o diálogo com a educadora do CMEI buscou aproximação das referências em Vygostsky (1991), no sócio interacionismo, em Martins, (2010) na Cultura Visual e no multiculturalismo de Hall, 2003 para ressignificar a prática, bem como a construção coletiva de outras habilidades que auxiliem o professor a trabalhar com desenhos animados.

Com o propósito de compreender a proposta de sequência didática em algumas concepções, iniciaremos por Zabala (1998). De acordo com ele, toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução. A aprendizagem da criança se concretiza a partir da intervenção do professor no cotidiano da sala de aula. Antes dessa organização, Zabala (1998, p. 21) afirma que é necessário ter em mente duas perguntas chave: “Para que educar? Para que ensinar?”, denominadas pelo autor como perguntas capitais que justificam a prática educativa. Esse seria o ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico de maneira reflexiva. A sequência didática é definida por esse autor como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (1998, p.18).

Este autor descreve também as fases de uma sequência de modelo “estudo do meio”: “atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos; explicação das perguntas ou problemas; respostas intuitivas ou hipóteses; seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação; coleta, seleção e classificação dos dados; generalização das conclusões tiradas; expressão e comunicação.” A partir desses exemplos, o autor acrescenta que o objetivo da sequência didática deve ser de: [...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm do papel que cada no contexto político contemporâneo: uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas (ZABALA 1998, p.54).

É importante considerar, ao planejar uma sequência didática, as relações interativas entre professor/aluno, aluno/aluno e as influências dos conteúdos nessas relações, o papel do professor e o papel da criança, a organização para os agrupamentos, a organização dos conteúdos, a organização do tempo e espaço, a organização dos recursos didáticos e avaliação.

Já Oliveira (2013, p.3 9) define sequência didática como “um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem.” A autora apresenta como passos básicos da sequência didática: Escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (2013, p. 40).

Pode-se perceber, nas concepções de Zabala (1998) e Oliveira (2013), que uma sequência didática deve ser desenvolvida na perspectiva do ensino de conteúdos através de atividades sequenciadas, organizadas com objetivos bem definidos e esclarecidos para os professores e alunos, que contribuirão para a aprendizagem e construção do conhecimento e de novos saberes. Deve, também, servir para a reflexão sobre a prática docente através da observação do seu processo de desenvolvimento e interação entre todos os envolvidos.

A aprendizagem e desenvolvimento das crianças impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Instituição de Educação Infantil, responsável pela creche e pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

## 1 ROTEIRO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática pretende contribuir para Professores da Educação Infantil, no propósito de trabalhar com desenhos animados voltados para os valores multiculturais.

MODALIDADE/NÍVEL DE ENSINO	COMPONENTE CURRICULAR
Educação Básica-Educação Infantil (5 anos)	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Alguns dados dessa atividade foram retirados de algumas produções feitas na internet, de autores como: Glaucia Costa Abdala Diniz. Coautor(es): Fátima Rezende Naves Dias, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Lucianna Ribeiro de Lima.

### 1.1 Dados da atividade educativa

O que a criança pode aprender com esta atividade:

1. Reconhecer a influência dos desenhos animados nas atitudes e brincadeiras das crianças.
2. Compreender que os desenhos animados podem ou não contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.
3. Conhecer os desenhos animados, os super-heróis e super-heroínas favoritos do agrupamento, expressando os motivos de suas escolhas.
4. Analisar os desenhos animados preferidos do agrupamento, diferenciando os que consideram mais educativos dos menos educativos.

#### 1.1.1 Duração das atividades

Quatro atividades

#### 1.1.2 Instrumentos

Televisão ou retroprojeter, computador ou notebook, gravador ou celular.

### **1.1.3 Ambiente**

01 sala com televisão ou retroprojetor. Que neste espaço as crianças fiquem o mais confortável possível.

### **1.1.4 Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno**

É preciso que as crianças saibam explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na educação infantil e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Será facilitador para o desenvolvimento da atividade conheçam as mediações feitas pelo professor sobre o conceito dos valores éticos e morais, tenham noções básicas de leitura, interpretação e escrita.



**vocês estabelecem entre este título: Desenhos animados como surgiu? Por que vocês acham que os autores do vídeo escolheram este título?** (Professor, este momento possibilita trabalhar com a capacidade das crianças em fazer antecipações e previsões a partir do título).

Após ouvir as hipóteses das crianças, exiba o vídeo disponível no link <http://www.youtube.com/watch?v=AlkITp3dins>

Figura 2 - Desenho animado.



Em seguida, instigue as crianças a comparar as suas hipóteses com o conteúdo apresentado no vídeo e a fazer comentários a respeito do que viram e ouviram.

## 2.2 Atividade 2: Qual a diferença entre desenho animado e anime

Figura 3 - Desenho animado é diferente do anime?



Fonte: (google, 2020)

Na segunda aula, apresente aos alunos o vídeo “**Influência dos Desenhos Animados (ANIME)**”. Disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=0taKyNPPzJc&playnext=1&list=](http://www.youtube.com/watch?v=0taKyNPPzJc&playnext=1&list=PL44A3DF81287E6F27&index=24)

[PL44A3DF81287E6F27&index=24](http://www.youtube.com/watch?v=0taKyNPPzJc&playnext=1&list=PL44A3DF81287E6F27&index=24) Professor, verifique se os alunos conhecem o significado da palavra “ANIME”. Caso não saibam, expliquem que esta palavra refere-se aos desenhos animados vindos do Japão. (Fonte: Para maiores informações sobre “anime” acesse o sítio [http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/anime.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/anime.htm))

Ao término da exibição, incentive as crianças a trocar ideias sobre as questões abordadas no vídeo. Além disso, problematize com as seguintes perguntas: **Vocês concordam que os desenhos animados influenciam as atitudes, o jeito de ser e de se vestir das pessoas? Influenciam também as atitudes e brincadeiras realizadas pelas crianças na escola e fora dela? Os desenhos animados podem influenciar de forma positiva o comportamento infantil? Como? E como podem prejudicá-lo? Vocês costumam imitar gestos, falas, comportamentos de seus heróis preferidos? Por quê?** Após a discussão, professor e crianças deverão fazer uma síntese dos aspectos relativos aos desenhos animados que contribuem e dos que prejudicam o desenvolvimento das crianças. Professor, para ampliar as discussões e a elaboração da síntese, você poderá complementar com informações, tais como: Os desenhos animados exercem um fascínio sobre as crianças, tendo uma linguagem lúdica e com conteúdos diversos que possibilitam trabalhar fatores que envolvem a vida em sociedade; possibilitam à criança construir e reconstruir conhecimentos e perceber as diferentes realidades que compõem o mundo que a cerca; pode satisfazer suas necessidades de diversão, aventura, imaginação, o fazer de conta, lidar com os conflitos e medos, reelaborar mitos, valores éticos e morais. Por outro lado, há desenhos que cultivam a violência, a agressividade, a inversão de valores, o consumismo, dentre outros aspectos. Assim, os desenhos animados exercem influência no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo que elas interagem com a TV e elaboram suas representações de acordo com seu universo biopsicossocial. Também é importante ressaltar que efeitos positivos e negativos dos desenhos animados serão frutos do modo como estes forem utilizados, uma vez que sua influência não é limitada. (Fonte: Para saber mais sobre este assunto, o professor deve acesse os seguintes sítios: **“Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico”** / [http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v2/artigo\\_8.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v2/artigo_8.pdf) **“A influência dos desenhos animados”** / [http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe\\_saude/826454.html](http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe_saude/826454.html) **“Desenhos animados: os bons e os maus”** / <http://portal3.com.br/hotsites/pensandorp/wp-content/uploads/2010/A-influencia-dos-desenhos-animados-no-comportamento-infantil-2009-1.pdf> **“A influência dos desenhos animados no comportamento infantil”** /

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod= 528FDS012> **“Desenhos mais que animados”** / <http://www.youtube.com/watch?v=IXgcmY Ct-mc&feature=related> **“Os 10 Melhores Animes de ontem, hoje e sempre!”**

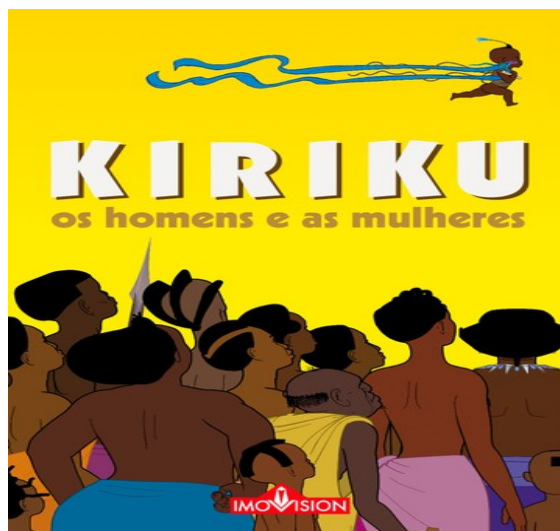
Após a discussão, professor e crianças deverão fazer uma síntese, em roda de conversa, dos aspectos relativos aos desenhos animados que contribuem e dos que prejudicam o desenvolvimento das crianças. Professor, para ampliar as discussões, você poderá complementar com informações, tais como: Os desenhos animados exercem um fascínio sobre as crianças, tendo uma linguagem lúdica e com conteúdos diversos que possibilitam trabalhar fatores que envolvem a vida em sociedade; possibilitam à criança construir e reconstruir conhecimentos e perceber as diferentes realidades que compõem o mundo que a cerca; pode satisfazer suas necessidades de diversão, aventura, imaginação, o fazer de conta, lidar com os conflitos e medos, reelaborar mitos, valores éticos e morais. Por outro lado, há desenhos que cultivam a violência, a agressividade, a inversão de valores, o consumismo, dentre outros aspectos. Assim, os desenhos animados exercem influência no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo que elas interagem com a TV e elaboram suas representações de acordo com seu universo biopsicossocial. Também é importante ressaltar que efeitos positivos e negativos dos desenhos animados. Uma vez que serão frutos do modo como estes forem utilizados porque sua influência não é limitada. (Fonte: Para saber mais sobre este assunto, o professor deve acesse os seguintes sítios: [http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v2/artigo\\_8.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v2/artigo_8.pdf) **“Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico”** / <http://vilamulher.terra.com.br/a-influencia-dos-desenhos-animados-8-1-55-298.html> **“A influência dos desenhos animados”** / [http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe\\_saude/826454.html](http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe_saude/826454.html). **“Desenhos animados: os bons e os maus”** / <http://portal3.com.br/hotsites/pensandorp/wp-content/uploads/2010/A-influencia-dos-desenhos-animados-no-comportamento-infantil-2009-1.pdf>. **“A influência dos desenhos animados no comportamento infantil”** / <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=528FDS012> **“Desenhos mais que animados”**).

### 2.3 Atividade 3: Desenhos animados e super-heróis/super-heroínas preferidos do agrupamento!

Inicie a atividade apresentando aos alunos os vídeos abaixo: [“www.acritica.com/channels/entretenimento/news/c](http://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/c) / <http://www.youtube.com/watch?v=IXgcmyCt-mc&feature=related> “Os 10 Melhores Animes de ontem, hoje e sempre!” / <http://sites.google.com/site/desenhosanimadoshuhu/as-diferencas-dos-desenhos-animados-de-antigamente-e-de-hoje> “As diferenças dos desenhos animados antigamente e de hoje”.

O professor poderá colaborar com as crianças, no sentido de analisar de forma crítica e questionadora a influência dos desenhos animados, a identificação com os super-heróis/heroínas e as relações que podem ser estabelecidas entre os desenhos animados de antigamente e os de hoje. Após a exibição, pergunte as crianças se eles concordam ou não com os desenhos escolhidos pelos autores dos vídeos, na ordem sugerida por eles, justificando suas posições.

Figura 4 - Herói ou heroína?



**Em seguida fale qual herói/heroína você gostaria de ser.**

Incentivando-os também a dizer os motivos de suas escolhas (Professor, é interessante observar e refletir sobre características e comportamentos com os quais as crianças se identificam em relação aos super-heróis favoritos).

Na sequência, peça a cada aluno que faça sua lista, em relação aos seus desenhos super-heróis preferidos. Com as listas prontas, as crianças deverão se organizar em grupos, compartilhando-as e trocando ideias entre si. A seguir, farão uma lista com os desenhos animados mais escolhidos e os super-heróis favoritos do grupo.

Cada um deverá socializar sua lista para toda a turma, observando semelhanças e diferenças em relação às escolhas feitas pelas crianças. Por fim, com base nestas listas, professor e crianças deverão elaborar a lista dos desenhos animados e dos super-heróis preferidos do agrupamento e registrá-la num mural ou painel. Prosseguindo, com a colaboração do professor, as crianças podem trabalhar com a noção de números, poderão ainda analisar e divulgar os dados contidos nas listas, por meio de tabelas, dentre outros.

O professor poderá trabalhar com as crianças diferentes gêneros discursivos relacionados aos desenhos e super-heróis preferidos da turma, tais como: textos narrativos, informativos, de convencimento e outros.

#### **2.4 Atividade 4: Sobre o aspecto da formação de valores multiculturais, o que caracteriza um desenho animado educativo? E um desenho animado com aspecto não educativo?**

Para saber mais sobre este assunto, o professor deve acesse os seguintes sítios: (<http://www.youtube.com/watch?v=FmyjvB1B4jI> “**Dimensão Sociológica dos Desenhos Animados** (Os efeitos dos desenhos animados na vida das pessoas).

Professores, para saber mais sobre o assunto e enriquecer as discussões, acessem os sítios: (<http://www.online.unisantabr/2007/05-26/midia-4.htm>) “**As influências dos desenhos animados**” / (<http://industrias-culturais.blogspot.com/2005/04/crianas-e-fs-de-desenhos-animados-da.html>) “**Crianças e fãs de desenhos animados – da inocência à violência**” / (<http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=13618>) “**Os super-heróis atuais são um mau exemplo para os jovens?**” / (<http://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=super-herois-influenciam-meninos-negativamente&id=5625>) “**Super-heróis atuais influenciam meninos negativamente**” / (<http://vilamulher.terra.com.br/a-importancia-dos-herois-8-1-55-225.html>) “**A importância dos heróis**”

Registre num quadro as características de cada um, de acordo com as opiniões dos crianças. Professor, para enriquecer o debate sobre as diferenciações feitas entre desenhos animados educativos e não educativos, você poderá ler, destacar e discutir com as crianças algumas partes dos textos sugeridos abaixo:

(<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=272CID021>> **“Há uma dimensão educativa nos desenhos animados”** / ([http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/arquivo\\_geral/seculo21/pdf/2952.pdf](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/arquivo_geral/seculo21/pdf/2952.pdf)) **“Desenho animado infantil:um caminho da educação a distância (Capítulo 3. O desenho animado infantil e suas variantes e Capítulo 5. Desenho animado infantil e o processo educativo)”** / (<http://bebe2000.com.br/bebe-1-a-3/educacao-e-bem-estar/desenhos-animados-violentos>) **“Desenhos animados violentos desencadeiam agressividade”**.

Dando continuidade, para possibilitar a discussão e análise crítica pelas crianças acerca de aspectos considerados educativos e menos educativos nos desenhos, o professor poderá utilizar os recursos sugeridos abaixo:

- Parte do texto **“Desenho animado: um brinquedo ou uma arma na formação da criança?”** de Karen Kohn, referente à análise dos desenhos dos “Simpsons”, seriado produzido por Matt Groening, que mostra o cotidiano de uma família americana que vive diversas situações da realidade, sendo descrito por Wallace (2004) como uma crítica e uma sátira à sociedade (É necessário, que o professor utilize junto com os alunos o dicionário para saber o significado de palavras novas) (Fonte: [http://www.usp.br/anagrama/Kohn\\_Desenho.pdf](http://www.usp.br/anagrama/Kohn_Desenho.pdf) (Texto na íntegra).

O professor poderá ainda perguntar: **Vocês acham que os heróis dos desenhos também apresentam atitudes e métodos agressivos principalmente na luta contra os vilões?**

Em seguida, com base nas atividades e discussões realizadas, solicite as crianças que se distribuam em grupos, para analisar os desenhos animados preferidos pelo agrupamento, diferenciando e justificando os que consideram mais educativos dos mais violentos, contando com a mediação do professor. A seguir, deverão socializar em roda de conversa, as análises feitas para todo grupo. Outra alternativa, pode ser gravar a fala de cada um, expressando a sua opinião. Segue uma sugestão:

### **Sugestão para análise do desenho animado**

Desenho em análise:
Episódio assistido:
O desenho animado em questão forma valores ou não? ( )sim ( )não . Quais?

Que tipo de super herói /heroína você gostaria de ser?
--

Desenhe o super herói/ heroína preferido
--

Finalizando, com a colaboração do professor, as crianças distribuídos em 3 grupos, deverão criar oralmente histórias referentes aos três desenhos mais escolhidos pela turma, ilustrando-as. Poderão divulgá-las na Instituição de Educação Infantil por meio de murais, jornalzinho, gravações, dramatizações e também disponibilizá-las em sítios apropriados para divulgação de histórias/ desenhos animados criados por crianças.

## 2.5 Recursos Complementares

Professor! Sugerimos abaixo alguns sítios de textos/vídeos sobre o assunto, para seu conhecimento ou para acrescentar à aula:

- j) <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/ahfer.pdf> - **As crianças e sua relação com um dos produtos culturais da atualidade – animê - desenho animado japonês.**
- k) <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4479/4201> - **LAPIC: espaço lúdico de conhecimento sobre tv/criança.**
- l) <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-02.html> - **A ideologia dos desenhos animados.**
- m) <http://www.youtube.com/watch?v=xhGFrd6Fw8&NR=1&feature=fvwp> - **Os 10 melhores desenhos animados da história.**
- n) <http://www.youtube.com/watch?v=lsGl31aGDS0&feature=related> - **A Ideologia dos Desenhos Animados (ESPM - Thomaz Monteiro).**
- o) <http://www.youtube.com/watch?v=pMwLf8RhZVE> - **As descobertas de Caillou.**
- p) <http://letras.terra.com.br/ben-10/1608232/> - **Música "Ben 10 ABERTURA".**
- q) <http://www.vagalume.com.br/desenhos-animados/dragon-ball-z-chala-head-chala-portugues.html> **Música - Dragon Ball**
- r) **Jogos virtuais de super-heróis, disponíveis nos links:**  
[\(http://jogos360.uol.com.br/super-herois/4/](http://jogos360.uol.com.br/super-herois/4/) [http://www.sitedejogosonline.com/jogos-online-gratis/jogos\\_de\\_super\\_heróis.htm\)](http://www.sitedejogosonline.com/jogos-online-gratis/jogos_de_super_heróis.htm) [\(http://www.princesadosjogos.com/super-herois/\)](http://www.princesadosjogos.com/super-herois/)

### **3 AVALIAÇÃO**

**A avaliação deverá ser contínua, processual e diagnóstica durante todo o desenvolvimento da atividade:**

Acompanhar e avaliar as crianças nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, compreender as estratégias utilizadas por eles na construção do conhecimento e organizar formas de intervenção adequadas às reais necessidades das crianças e que possibilitem avanços cognitivos.

#### **Autoavaliação dos alunos (oral ou por desenho):**

Participação individual e grupal nos momentos da atividade, propostos pelo professor.

#### **Avaliação das crianças pelo professor:**

Respeito aos momentos de fala e de escuta, as rodas de conversa e as opiniões dos colegas. Envolvimento e participação das crianças nas atividades propostas. Avaliar se as crianças foram capazes de: reconhecer a influência dos desenhos animados nas atitudes e brincadeiras das crianças; identificar os desenhos animados e os super-heróis preferidos pelo agrupamento; analisar desenhos com conteúdos educativos e desenhos não educativos; criar histórias referentes aos desenhos animados preferidos pela turma e aqueles que ajudem a formar valores multiculturais.

Entende-se que esse trabalho seja estimulante para professores e pesquisadores no escopo de despertar outros estudos para propostas pedagógicas motivadoras e eficientes no trabalho desenvolvido com desenhos animados na Educação Infantil.

Este produto servirá para que os professores possam trabalhar os desenhos animados com os pequeninos numa concepção multicultural, emancipatória, contextualizada e significativa. O desenvolvimento desse Produto será socializado no blog da SME. Que este sirva como subsídio transformador para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil de toda a Rede Municipal de Goiânia.

## 4 APÊNDICE

### Sugestão para análise do desenho animado

Desenho em análise:
Episódio assistido:
O desenho animado em questão forma valores ou não? ( )sim ( )não . Quais?
Que tipo de super herói /heroína você gostaria de ser?
Desenhe o super herói/ heroína preferido

## 5 ANEXO

### Sugerimos alguns textos/vídeos para consulta:

Exemplo de contorno de desenho animado.

<http://www.vejaisso.com/2008/04/26/silhuetas-de-desenhos-animados-jogo-de-reconhecer-personagens-de-cartoons/>

<http://www.youtube.com/watch?v=AlkITp3dins> - Desenhos animados como surgiu.

<http://www.youtube.com/watch?v=0taKyNPPzJc&playnext=1&list=PL44A3DF81287E6F27&index=24> - **Influência dos Desenhos Animados (ANIME).**

[http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v2/artigo\\_8.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v2/artigo_8.pdf). **Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico.**

<http://vilamulher.terra.com.br/a-influencia-dos-desenhos-animados-8-1-55-298.html>. **A influência dos desenhos animados.**

[http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe\\_saude/826454.html](http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe_saude/826454.html). **Desenhos animados: os bons e os maus.**

<http://portal3.com.br/hotsites/pensandorp/wp-content/uploads/2010/A-influencia-dos-desenhos-animados-no-comportamento-infantil-2009-1.pdf>. **A influência dos desenhos animados no comportamento infantil.**

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=528FDS012>. **Desenhos mais que animados.**

<http://www.youtube.com/watch?v=lXgemyCt-mc&feature=related>. **Os 10 Melhores Animes de ontem, hoje e sempre!.**

[http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v2/artigo\\_8.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v2/artigo_8.pdf). **Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico.**

[http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe\\_saude/826454.html](http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe_saude/826454.html). **Desenhos animados: os bons e os maus.**

<http://portal3.com.br/hotsites/pensandorp/wp-content/uploads/2010/A-influencia-dos-desenhos-animados-no-comportamento-infantil-2009-1.pdf>. **A influência dos desenhos animados no comportamento infantil.**

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=528FDS012>. **Desenhos mais que animados.**

<http://www.youtube.com/watch?v=IXgcmyCt-mc&feature=related>. **Os 10 Melhores Animes de ontem, hoje e sempre!.**

[http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v2/artigo\\_8.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v2/artigo_8.pdf). **Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico.**

<http://vilamulher.terra.com.br/a-influencia-dos-desenhos-animados-8-1-55-298.html>. **A influência dos desenhos animados.**

[http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe\\_saude/826454.html](http://familia.sapo.pt/crianca/educacao/bebe_saude/826454.html). **Desenhos animados: os bons e os maus.**

<http://portal3.com.br/hotsites/pensandorp/wp-content/uploads/2010/A-influencia-dos-desenhos-animados-no-comportamento-infantil-2009-1.pdf>. **A influência dos desenhos animados no comportamento infantil.**

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=528FDS01>. **Desenhos mais que animados.**

<http://www.youtube.com/watch?v=FmyjvB1B4jI>. **Dimensão Sociológica dos Desenhos Animados - Os efeitos dos desenhos animados na vida das pessoas.**

<http://www.online.unisanta.br/2007/05-26/midia-4.htm>. **As influências dos desenhos animados.**

<http://industrias-culturais.blogspot.com/2005/04/criancas-e-fs-de-desenhos-animados-da.html>. **Crianças e fãs de desenhos animados – da inocência à violência.**

<http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=13618>. **Os super-heróis atuais são um mau exemplo para os jovens?.**

<http://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=super-herois-influenciam-meninos-negativamente&id=5625>. **Super-heróis atuais influenciam meninos negativamente.**

<http://vilamulher.terra.com.br/a-importancia-dos-herois-8-1-55-225.html>. **A importância dos heróis.**

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=272CID021>. **Há uma dimensão educativa nos desenhos animados.**

[http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/arquivo\\_geral/seculo21/pdf/2952.pdf](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/arquivo_geral/seculo21/pdf/2952.pdf). **Desenho animado infantil: um caminho da educação a distância (Capítulo 3. O desenho animado infantil e suas variantes e Capítulo 5. Desenho animado infantil e o processo educativo)”**

<http://bebe2000.com.br/bebe-1-a-3/educacao-e-bem-estar/desenhos-animados-violentos>.

**Desenhos animados violentos desencadeiam agressividade.**

[http://www.usp.br/anagrama/Kohn\\_Desenho.pdf](http://www.usp.br/anagrama/Kohn_Desenho.pdf). **Desenho animado: um brinquedo ou uma arma na formação da criança?.**

Alguns outros sítios

<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/ahfer.pdf> - **As crianças e sua relação com um dos produtos culturais da atualidade – animê - desenho animado japonês.**

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4479/4201> - **LAPIC: espaço lúdico de conhecimento sobre tv/criança.**

<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-02.html> - **A ideologia dos desenhos animados.**

<http://www.youtube.com/watch?v=xhGFrdr6Fw8&NR=1&feature=fvwp> - **Os 10 melhores desenhos animados da história.**

<http://www.youtube.com/watch?v=lsGI31aGDS0&feature=related> - **A Ideologia dos Desenhos Animados (ESPM - Thomaz Monteiro).**

<http://www.youtube.com/watch?v=pMwLf8RhZVE> - **As descobertas de Caillou.**

<http://letras.terra.com.br/ben-10/1608232/> - **Música "Ben 10 ABERTURA".**

<http://www.vagalume.com.br/desenhos-animados/dragon-ball-z-chala-head-chala-portugues.html> **Música - Dragon Ball**

<http://jogos360.uol.com.br/super-herois/4/> [http://www.sitedejogosonline.com/jogos-online-gratis/jogos\\_de\\_super\\_heróis.htm](http://www.sitedejogosonline.com/jogos-online-gratis/jogos_de_super_heróis.htm) - <http://www.princesadosjogos.com/super-herois/> **Jogos virtuais de super-heróis**