

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

VICTOR REIS MAZZEI

IMAGENS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO EM FOCO
Análise de produções culturais *sobre, para e pelas* crianças

VITÓRIA
2021

VICTOR REIS MAZZEI

IMAGENS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO EM FOCO

Análise de produções culturais *sobre, para e pelas* crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R375i Reis Mazzei, Victor, 1975-
Imagens, infâncias e educação em foco : Análise de produções culturais sobre, para e pelas crianças / Victor Reis Mazzei. - 2021. 181 f.

Orientador: André da Silva Mello.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Imagens. 2. Tecnologias. 3. Mídia-educação. 4. Infâncias. 5. Produção cultural. I. da Silva Mello, André. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

VICTOR REIS MAZZEI

IMAGENS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO EM FOCO

Análise de produções culturais *sobre, para e pelas* crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a qualificação na obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador Interno

Prof. Dr. Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Iracema Munarim

Prefeitura Municipal de Florianópolis (Secretaria
Municipal de Educação)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa pode ser solitário na redação, no entanto, para se desenvolver e se concluir, é preciso contar com a colaboração, nos bastidores, de muitas pessoas especiais e que alicerçaram o seu sonho. De antemão, já peço desculpas caso me esqueça de alguém.

Primeiramente, para *abrir* essa seção, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. André da Silva Mello. André é um professor gigante e admirável, que me conduziu de forma sábia e segura nessa jornada de pesquisa. Não imaginava que uma participação despreziosa em seu grupo de pesquisa em fevereiro de 2016 poderia transformar tanto a minha vida acadêmica. André é um professor que tem atuado de maneira sensível e diligente, com o intuito de transformar vidas por meio da educação.

Agradeço à minha esposa, Mariana. Não foi fácil. Aliás, sabíamos das dificuldades. O que não imaginávamos é que teríamos de atravessar mais obstáculos do que havíamos imaginado. Sem seu apoio, eu nem teria começado. A conquista é de todo o nosso time.

Gostaria de expressar meu agradecimento, também, aos colaboradores, aos colegas de turma do doutorado e aos professores do programa de pós-graduação do CEFD-UFES. Quantos professores fantásticos que tive a oportunidade de conhecer e, principalmente, aprender! Professor Otávio, Graça, Felipe, Chicon, Ivan... entre tantos brilhantes que inspiram o corpo docente.

Agradecimento muito especial aos professores Amarílio Ferreira Neto e Wagner dos Santos, também professores do programa de pós-graduação do CEFD-UFES. Sou grato não somente pelas aulas memoráveis, mas, também, por terem me acolhido desde a minha chegada ao programa, pelas conversas e pelas orientações *extra-acadêmicas* nos corredores e nos eventos em que nos encontrávamos. Muito obrigado por me acompanharem na qualificação e por fazerem parte da minha banca. O capítulo sobre charges que compõe esta tese teve início com a disciplina lecionada por vocês.

Agradeço também à querida professora Sandra Della Fuente, que me acompanhou no estágio-docência por dois semestres. A professora Sandra é brilhante e sensível. Foi uma honra poder aprender tanto com ela e levar esses aprendizados para a minha prática docente.

Também sou muito grato às professoras Monica Fantin e Iracema Munarim. A contribuição de vocês foi fundamental para essa jornada. Muito obrigado pelos seus textos,

por todos os apontamentos feitos na qualificação e durante nossas conversas. É uma honra enorme tê-las na minha banca de defesa. Muito obrigado.

Minha gratidão também aos amigos professores do curso de Comunicação Social da FAESA Centro Universitário, sobretudo a Marilene Mattos, Carine Cardoso, Felipe Dallorto e Gustavo Coutinho. Obrigado por me apoiarem e me darem todo o suporte quando precisei.

Como não mencionar os colegas incríveis que ganhei ao fazer parte do Naif? Quanta gente bacana, batalhadora e inspiradora. Agradeço o carinho de todos vocês: Raquel, Rodrigo, Bethânia, Fabio, Cecília, Bianca, Erica, Alexandre, Anne, Luisa Helmer, Luiza Tostes, Cássia, Emily, Ibsen, Vanessa, Bruna, Laura, Fernanda, Sarita, Rafaela, Fernando, Lívia, Renata, Juliete e Gabriel.

Agradeço todo carinho da equipe da ACACCI, que colaborou ativamente para a realização do *Projeto Imagens que me Encantam*.

Também expresso minha gratidão à equipe do Cine Metrópolis, que acolheu o *Projeto Imagens que me Encantam* com um tapete vermelho e permitiu que fizéssemos uma exibição memorável lá.

Para *fechar* essa seção, agradeço novamente ao André em uma dimensão além da de professor. Em certas partes desta tese, falamos sobre a linguagem verbal e seus limites de expressão. Aqui, essa limitação se expressa. Minha gratidão pelo ser humano que me acompanhou, que valorizou cada texto, que abriu mão de sua vida pessoal para ler meus materiais e que fez de cada orientação um momento de formação (e de diversão). Não tenho palavras para agradecer a confiança que sempre depositou em mim e a amizade que se constituiu nessa relação *cotidiana*.

Agradeço à vida, a Deus, por essa oportunidade de concluir essa etapa.

Dedico essa pesquisa à minha mãe, educadora e amiga, que, com sua fé e sua serenidade, inspira-me a sempre acreditar que é preciso seguir em frente, mesmo diante de obstáculos. Ao meu pai. Foi ele que me incentivou, lá em 2004, a investir no mestrado, pois “a gente nunca sabe o dia de amanhã”. A Mariana, minha esposa e parceira em tempo integral, que foi guerreira e deu todo o suporte para que conseguíssemos completar essa etapa tão suada. Ao Antônio, o sol e a alegria que irradiam a vida da nossa família.

Adulto: “pessoa que, em toda coisa que fala, fala primeiro de si” (*André Felipe Bedoya, 8 anos*).

Brincadeira: “é estar contente e amando”
(*Ricardo Mejia, 10 anos*).

Corpo: “é um rosto que se mexe, ri, se entristece e se sente sozinho” (*Luisa Fernanda Velasques, 8 anos*).

Criança: “humano feliz” (*Jhonan Sebastián Agudelo, 8 anos*).

Depoimentos de crianças para o livro *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, organizado por Javier Naranjo, publicado em 2018, pela editora Planeta Brasil.

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar como as imagens e os recursos tecnológicos podem favorecer o processo de educação das crianças, potencializando novas possibilidades didático-pedagógicas capazes de promover a autonomia e a valorização de suas produções culturais. Foram desenvolvidos quatro capítulos que discutem essa temática, problematizando os modelos educacionais, compreendendo a alteridade das crianças em relação aos adultos e propondo práticas pedagógicas no campo da mídia-educação que valorizem as agências dos infantis. No primeiro capítulo, analisam-se as charges de Francesco Tonucci para discutir a criança em suas relações com os professores e com o ambiente escolar. As charges selecionadas apresentam práticas pedagógicas centradas na figura do professor, relegando as autorias das crianças a um segundo plano. A metodologia semiótica utilizada para essa análise é a pesquisa qualitativa de fotos, que permite inferir sobre as intenções do criador das charges. No capítulo seguinte, investiga-se, a partir de um vídeo em animação, como se constitui o jogo de faz de conta e a imaginação das crianças. Embora produzido por adultos, esse vídeo busca apresentar compreensões sobre a forma de pensar das crianças. Com o intuito de compreender os significados nesse material, as metodologias empregadas são a semiótica de Peirce e a pesquisa qualitativa de materiais audiovisuais, uma vez que a animação é composta por um entrelaçamento complexo entre recursos verbais, não verbais e sonoros. O terceiro capítulo analisa a produção de imagens/vídeos de crianças e de adolescentes em tratamento oncológico acolhidos por uma associação em Vitória/ES. Utilizou-se como método investigativo a pesquisa-ação existencial, por exigir dos pesquisadores a atuação com uma escuta sensível e pelo fato do projeto em si lidar com a transformação de realidades dos envolvidos. Para além da perspectiva de adesão ao tratamento oncológico, a possibilidade de brincarem de fazer fotos e vídeos restituiu parte da autonomia de crianças e de adolescentes, bem como propiciou momentos de afeto entre os familiares. O último capítulo integra e problematiza os conteúdos discutidos e a experiência apresentada na tese a partir de uma articulação conceitual e contextual das imagens e das tecnologias com a mídia-educação. Ao final, apresenta uma proposta pedagógica que discute o uso das imagens e das tecnologias na promoção da educação crítica para as mídias e para o reconhecimento e valorização das ações autorais e criativas das crianças. Concluímos que as imagens, em suas diferentes linguagens e plataformas tecnológicas, apresentam potência comunicativa para a compreensão dos mundos de vida da criança, valorizando as suas agências e as suas produções culturais.

Palavras-chave: Imagens. Tecnologias. Mídia-educação. Infâncias. Produção cultural.

ABSTRACT

The objective is to analyze how images and technological resources can favor children's education process, enhancing new didactic-pedagogical possibilities capable of promoting autonomy and the valorization of their cultural productions. Four chapters have been developed that discuss this theme, problematizing educational models, understanding the alterity of children in relation to adults and proposing pedagogical practices in the field of media-education that value children's agencies. In the first chapter, Francesco Tonucci's cartoons are analyzed to discuss the child in his relations with teachers and the school environment. The selected cartoons present pedagogical practices centered on the figure of the teacher, relegating the children's authorship to a second level. The semiotic methodology used for this analysis is the qualitative research of photos, which allows to infer about the intentions of the creator of the cartoons. In the next chapter, we investigate, from an animated video, how the make-believe game and the imagination of children are constituted. Although produced by adults, this video seeks to present understandings about children's way of thinking. In order to understand the meanings in this material, the methodologies employed are Peirce's semiotics and the qualitative research of audiovisual materials, since animation is composed of a complex interlacing between verbal, non-verbal and sound resources. The third chapter analyzes the production of images/videos of children and adolescents undergoing cancer treatment hosted by an association in Vitória/ES. Existential-action research was used as an investigative method, as it requires researchers to act with sensitive listening and because the project itself deals with the transformation of the realities of those involved. In addition to the prospect of adhering to cancer treatment, the possibility of playing with photos and videos restored part of the autonomy of children and adolescents, as well as providing moments of affection among family members. The last chapter integrates and problematizes the content discussed and the experience presented in the thesis, based on a conceptual and contextual articulation of images and technologies with media-education. At the end, it presents a pedagogical proposal that discusses the use of images and technologies in the promotion of critical education for the media and for the recognition and appreciation of children's creative and authoritative actions. We conclude that the images, in their different languages and technological platforms, present a communicative power for understanding the child's life worlds, valuing their agencies and their cultural productions.

Keywords: Images. Technologies. Media education. Childhoods. Cultural production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge para formação de professores de Educação Física.	23
Figura 2 – Os Sobrinhos do capitão.....	40
Figura 3 – Negrito como fala enérgica	49
Figura 4 – Balões de pensamento produzindo sentidos distintos	50
Figura 5 – Trabalhos Manuais	55
Figura 6 – Na escola, o corpo não serve de nada	59
Figura 7 – As pequenas frases (1)	63
Figura 8 – O primeiro dia da escola: o encontro	66
Figura 9 – Personagens do Mundo Bitá.....	74
Figura 10 – Página do vídeo Assim é ser criança	84
Figura 11 – Dan com panela na cabeça	85
Figura 12 – Capa do Livro.....	86
Figura 13 – Capa do DVD	86
Figura 14 – Criança na biblioteca	87
Figura 15 – Crianças em animal imaginário.....	88
Figura 16 – Bitá serve as crianças	89
Figura 17 – Cachorro alienígena lambe Dan	89
Figura 18 – Cachorro lambendo criança sob o olhar de Bitá	90
Figura 19 – Bitá inserido no universo infantil	91
Figura 20 – Cartaz de divulgação do Projeto	103
Figura 21 – Fluxograma do processo do Projeto Imagens que me Encantam.....	104
Figura 22 – Câmera utilizada no Projeto	108
Figura 23 – Cena filmada por Nara	113
Figura 24 – Jogo do Labirinto	117
Figura 25 – Mandala e artesanato	119
Figura 26 – Mosaico com as categorias e algumas das imagens que as compõem	124
Figura 27 – Imagens das flores, dos gados e plantações do sr. Alberto	124
Figura 28 – imagens das plantas e detalhes capturados por Nair	126
Figura 29 – Cartaz de recepção na sala de cinema	127
Figura 30 – Logo do Projeto no cinema e a vinheta que anunciava a categoria Minha Terra, Minhas Raízes.....	128

Figura 31 – Logos dos aplicativos Kahoot e Socrative	140
Figura 32 – Me ensine a jogar, que já não me recordo?	149
Figura 33 – Projeto Imagens que me Encantam sob a ótica dos quatro Cs (FANTIN, 2011)	155
Figura 34 – Projeto Imagens que me Encantam sob a ótica dos quatro aspectos-chave (BUCKINGHAM, 2010)	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO AUTORAL <i>SOBRE, PARA E PELAS</i> CRIANÇAS	24
1.2 A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: UM MARCO.....	29
1.3 IMAGENS E TECNOLOGIA: ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	31
1.4 DESIGN METODOLÓGICO	36
2 COM OLHOS DE CRIANÇA: A LINGUAGEM IMAGÉTICA DAS CHARGES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	40
2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	46
2.2 AS CHARGES COMO LINGUAGEM IMAGÉTICA	48
2.3 SOBRE A AUTORIA: INTENÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	51
2.4 ANÁLISE DAS CHARGES DE FRANCESCO TONUCCI.....	53
2.4.1 Trabalhos manuais	54
2.4.2 Na escola, o corpo não serve de nada	58
2.4.3 As pequenas frases (1).....	62
2.4.4 O primeiro dia da escola: o encontro	65
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	69
3 ANÁLISE SEMIÓTICA DE UMA ANIMAÇÃO EM VÍDEO: O PAPEL DO JOGO DE FAZ DE CONTA EM UMA PRODUÇÃO CULTURAL PARA AS CRIANÇAS	72
3.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E ESTUDOS COM O COTIDIANO	77
3.2 SEMIÓTICA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE DE SIGNOS	80
3.2.1 As três manifestações do signo para a semiótica peirciana.....	82
3.3 ANÁLISE SEMIÓTICA DA ANIMAÇÃO <i>ASSIM É SER CRIANÇA</i> : UMA PRODUÇÃO CULTURAL PARA CRIANÇAS	83
3.4 DE QUE INFÂNCIA O MUNDO BITA FALA?	91
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	93
4 PROJETO IMAGENS QUE ME ENCANTAM: AUTORIA E PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO	96

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PREPARANDO O CENÁRIO PARA OS <i>TECNOADORES</i>	100
4.2 LUZ, CÂMERA, AÇÃO!	104
4.3 ENTRADA NO CAMPO	105
4.4 APRESENTAÇÃO DO <i>PROJETO IMAGENS QUE ME ENCANTAM</i>	105
4.5 MÃO NA MASSA	108
4.6 ENTREGA DOS VÍDEOS E DAS FOTOS	120
4.7 PREPARAÇÃO DO MATERIAL	123
4.8 O GRANDE DIA.....	127
4.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	129
5 ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS ENTRE AS IMAGENS E A MÍDIA-EDUCAÇÃO	132
5.1 O PAPEL DOS EDUCADORES NESSE CONTEXTO.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	166
ANEXO A – DIRETRIZES DO <i>PROJETO IMAGENS QUE ME ENCANTAM</i>.....	1766
ANEXO B – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM	1788
ANEXO C – CONVITE PARA A MOSTRA	180
ANEXO D – CERTIFICADO AOS <i>TECNOADORES</i>.....	181

1 INTRODUÇÃO

Como as imagens, as diferentes linguagens audiovisuais e os recursos tecnológicos podem favorecer o processo de educação das crianças, tendo em vista a valorização do protagonismo delas? Eis o ponto de partida desta tese. Nessa direção, focalizaremos como a imagem, em suas diferentes plataformas midiáticas, pode promover diálogos com a Sociologia da Infância e com os Estudos com o Cotidiano, considerando o reconhecimento da potência criativa das crianças, a partir da identificação das produções culturais e as linguagens imagéticas produzidas *sobre, para e por* elas.

Esta tese se debruça sobre as possibilidades de problematização, de compreensão e dos aspectos de produção da imagem como linguagem comunicativa, que, dessa maneira, nos permite explorar as formas de pensar das crianças, colaborando, assim, na compreensão do universo dos infantis. Ou então: as imagens são capazes de produzir significados que auxiliem na compreensão da criança como *sujeito de direitos*? Como as imagens podem promover a autonomia e as produções culturais das crianças?

A partir dessas questões, o propósito do presente estudo é investigar como as imagens, as linguagens audiovisuais e os recursos tecnológicos podem contribuir no processo de educação das crianças e colaborar para repensar a concepção de infância por meio de uma discussão sobre mídia-educação.

Um tópico a ser sublinhado nesse processo de pesquisa e de composição desta tese diz respeito à formação do pesquisador que a conduz. Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestrado em História das Relações Sociais pela mesma instituição, o doutorando em Educação Física em questão já apresenta alguma familiaridade com a utilização das imagens na produção de sentidos e em relação à utilização de tecnologias para transmitir mensagens. Isso se deve não somente aos estudos empreendidos, mas, também, à trajetória profissional no mercado publicitário. Nesse aspecto, acredita-se que o diálogo com a Educação Física foi extremamente rico e profícuo de novos saberes e de possibilidades para o campo, sobretudo aos que se relacionam aos diálogos empreendidos com a Educação Infantil.

O interesse pelo estudo das imagens não é novidade no campo da Educação Física. Diferentes autores vêm promovendo análises sobre o uso de imagens nessa área por meio de distintas temáticas. A fim de identificar as pesquisas que se dedicaram a esquadrihar as imagens como objeto de estudo na Educação Física, empreendemos uma investigação no

Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, do Conbrace¹, nos últimos 15 anos, mais especificamente no período de 2005 a 2019. Nossa proposta consistiu em verificar a originalidade a qual esta tese se propõe ao relacionar a imagem com a Sociologia da Infância e com os Estudos com o Cotidiano.

Nesse exercício, encontramos publicações que tratam as imagens como artifícios presentes nos elementos midiáticos, sobretudo, dos programas televisivos. Nessa pesquisa, dois autores se destacam por possuírem maior incidência de publicações: Mauro Betti (2005, 2007a, 2007b, 2017) e Giovani de Lorenzi Pires (2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2017).

Em relação a Betti, nota-se que a temática de investigação se concentra nas relações entre mídia, imagem e a Educação Física. Um ponto que destacamos na sua produção é o uso da semiótica, postulada por Charles Sanders Peirce, como recurso metodológico para se analisar a produção de sentido nos objetos aos quais dedicou seus estudos. Segundo o autor (BETTI, 2017), a validade da utilização semiótica peirceana se justifica por favorecer a análise de signos imagéticos e das demais linguagens empregadas na comunicação humana.

No que diz respeito a Giovani de Lorenzi Pires, identificam-se, em suas publicações, produções que abordam as relações entre Educação Física, mídia, lazer e esporte. Também encontramos publicações que focalizam a aplicação de recursos midiáticos na Educação Física, porém, com enfoques diversificados, uma vez que há estudos que tratam da produção de imagens fotográficas e de vídeo, além de obras que debatem a tecnologia, como recurso para novas práticas pedagógicas. Ainda sobre Giovani de Lorenzi Pires, verificam-se publicações que analisam a relação entre a imagem e o discurso midiático sob a ótica da saúde e estética em plataformas de comunicação, como nas revistas de informação semanais, a exemplo dos periódicos *Veja*, *Época* e *Isto é* (PIRES, 2005).

Além das pesquisas empreendidas no Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, do Conbrace, também destacamos o artigo científico de Retz *et al.* (2019), publicado na *Revista Movimento*, que analisa como as imagens e as ilustrações em periódicos da imprensa de ensino e de técnicas no período de 1932 a 1960 tinham a função de orientar e de colaborar no processo de formação dos professores de Educação Física sobre o ensino das práticas físicas e esportivas. Nesse artigo, os autores destacam que as pesquisas acadêmicas costumam priorizar a investigação a partir de documentos escritos e que “[...] as imagens ainda são pouco exploradas nas pesquisas acadêmicas” (RETZ *et al.*, 2019, p. 2). Outro tópico apontado pelos autores é que, em virtude das imagens terem um caráter plurisígnico, para

¹ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

compreender as intenções editoriais, há uma “[...] necessidade de *alfabetização visual*, pois, da mesma forma que no texto escrito se faz necessária a leitura para sua compreensão, também é preciso ‘ler’ uma imagem para compreendê-la” (RETZ *et al.*, 2019, p. 2-3).

A contribuição que pretendemos oportunizar nesta tese e que não encontramos similaridades nas pesquisas realizadas é analisar como as imagens promovem diálogos entre os pressupostos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, e, com isso, favorecer a compreensão sobre o mundo de vida dos infantis e a promoção de práticas que reconheçam e que valorizem as produções culturais *sobre, para e pelas* crianças. Para isso, não trataremos a imagem como fonte; nossa investida a tratará como objeto.

Como ponto de partida para este estudo, trazemos à discussão um conhecido mote: uma imagem vale mais que mil palavras? Para Santaella (2010, p. 219), essa asserção é bastante questionável e merece uma reflexão cuidadosa a fim de não se promover reducionismos, uma vez que

[...] as imagens falam quando é intenso o seu poder de penetração comunicativo, quase sempre produzido pela concentração de informações em um mesmo espaço e, conseqüentemente, absorvido pela atenção no breve tempo de um instantâneo.

A imagem traz em si a função de representar. Uma foto que exhibe uma festa não é a própria festa, mas captura, condensa e enquadra elementos visuais que se referem a um dado evento. Entre o ato de clicar até chegar à revelação de um filme fotográfico (ou apresentação da imagem no display da câmera ou de um *smartphone*, por exemplo), é possível registrar situações diversificadas e até forçadas, que não traduzam as realidades da mencionada festa para aqueles que nela estiveram.

Uma imagem assim produzida passa a ser um registro do evento, mas não é o evento. A pintura de uma paisagem pode evocar a paisagem, mas não é a paisagem como a temos no meio ambiente. Embora estas colocações pareçam óbvias, não são tão óbvias assim. Basta lembrarmos que, por exemplo, uma fotografia de uma celebridade, mostrada em situação comprometedor, é tomada como verdadeira até prova em contrário. É difícil contestar uma imagem com a mesma facilidade que se contesta a fala (CAMARGO, 2011, p. 207).

Consideramos que a função da imagem vai além da representação de algo. Para Camargo (2011, p. 207), os efeitos de uma imagem transcendem aos da representação e devem ser estendidos para os de significação. “Significar implica, portanto, apreender os sentidos que extrapolam a representação”. A compreensão da significação de uma imagem atende ao propósito desta tese, pois abarca não somente os aspectos ligados à visualidade

revelada, mas, também, o modo como foi produzida e realizada, além de sinalizar para o contexto cultural que deu origem à sua elaboração.

Nessa perspectiva, Kossoy (2009) afirma que a imagem pode nos apresentar elementos de uma realidade própria, que não necessariamente corresponda ao contexto de sua produção. Embora atue como registro documental, uma imagem pode representar “[...] uma *segunda realidade*, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e o espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado” (KOSSOY, 2009, p. 22).

A seguir, abrimos a discussão para tentar compreender as intenções do autor no ato da elaboração de uma imagem, bem como ela é interpretada pelo seu receptor. Partimos, assim, da asserção de Kossoy (2009, p. 30-31), para quem uma representação pode ser manipulada pelo seu criador: “A imagem [...] é antes de tudo uma representação *a partir do real* segundo o olhar e a ideologia do seu autor”.

A citação anterior de Kossoy (2009) se torna valiosa para avançarmos nesta tese, pois, nos capítulos que compõem o presente estudo, iremos nos concentrar no debate sobre como as imagens podem favorecer o processo de educação das crianças e como as produções culturais elaboradas por adultos costumam representá-las.

A organização de leitura desta tese se constitui de uma introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

Em relação aos capítulos, a segunda seção é dedicada ao estudo das charges como ferramentas imagéticas que questionam as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino que deslocam a criança a um papel secundário em sua relação com os espaços da escola. Para isso, selecionamos charges do desenhista e pedagogo Francesco Tonucci, que trazem em seus traços discussões sobre um processo de escolarização que não costuma contemplar o protagonismo das crianças, tampouco as valoriza como produtoras culturais.

O aporte teórico que se apresenta para esse capítulo tem por base a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013), que reconhece a criança como sujeito de direitos e capaz de pensar e agir sobre si mesma. Recorremos também a Chartier (2009), que nos orienta sobre como os recursos gráficos, os textos verbais e os dispositivos técnicos podem colaborar na produção de sentidos em uma obra, como as charges. Esse capítulo tem como objetivo analisar como a linguagem imagética das charges de Tonucci discute o processo de escolarização das crianças, bem como as representa em suas obras.

No terceiro capítulo, analisamos um vídeo de animação que expõe a importância do jogo de *faz de conta* como uma busca para se compreender o papel das brincadeiras para os

infantis. O vídeo em questão, produzido pelo *Mundo Bitá*, foi desenvolvido por adultos e endereçado ao público infantil. Notabiliza-se pela elevada audiência no *Youtube* e faz parte de um rol de vídeos que colaboram para a exploração comercial de um licenciamento de produtos. Em diálogo com Sarmiento (2005) e com Corsaro (2009), debatemos sobre a concepção de infância presente nesse material audiovisual.

Outro autor mobilizado nessa unidade é Certeau (2014). Fundamentados nele, buscamos no vídeo trechos que demonstrem como a criatividade das crianças é utilizada para confrontar aquilo que é estabelecido pelo adulto (consumo produtivo). Para fazer essa análise, empregaremos o método semiótico delineado pelo cientista e filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (2015). A validade do uso dessa metodologia se justifica pelo fato da semiótica peirciana atuar no intuito de revelar os sentidos presentes nos signos mostrados na animação. Esse capítulo tem como objetivo analisar como se dá o papel do jogo e do *faz de conta* em um vídeo de animação produzido por adultos, mas que é, no entanto, voltado para o público infantil.

No quarto capítulo, as crianças são as responsáveis pela autoria das imagens. Nesta etapa da tese, analisamos a experiência vivida no *Projeto Imagens que me Encantam*. Ao contrário dos dois capítulos anteriores, cujos criadores são adultos, neste, a produção cultural é conduzida pelas crianças. O objetivo dessa iniciativa foi favorecer o reconhecimento autoral de crianças e de adolescentes em tratamento oncológico, acolhidos pela Associação de Combate de Câncer Infantil (ACACCI). Por meio das brincadeiras, o público infanto-juvenil atendido assumiu a condição de *tecnoator* ao produzir fotos e vídeos daquilo que lhes interessava.

Ao final do *Projeto*, exibimos as produções imagéticas em um cinema da cidade de Vitória/ES, tendo como espectadores os próprios criadores dos materiais e seus familiares. A pesquisa-ação existencial foi o método utilizado, pela necessidade de empregarmos uma escuta sensível, de agir de maneira flexível diante das solicitações que surgiram a partir dos envolvidos e da transformação das realidades daqueles que se envolveram no *Projeto*. Como base teórica, esse capítulo se fundamentou na Sociologia da Infância, nos Estudos com o Cotidiano, nos estudos sobre mídia-educação e no conceito de *tecnoator*.

O fio condutor que une os capítulos desta tese é a problematização do papel da imagem e dos recursos tecnológicos na compreensão sobre as formas de pensar da criança. A imagem é investigada, independentemente da plataforma na qual se revela, contemplando as intenções, as finalidades e as perspectivas dos seus autores. Enquanto no segundo e no terceiro capítulos tratamos o estudo das imagens como uma possibilidade de análise *sobre* o

universo dos infantis pela perspectiva de adultos, no quarto, discutimos as produções imagéticas produzidas *pelas* e *para* as crianças.

No quinto capítulo, produzimos um texto que discute os resultados encontrados nos nossos estudos, além de apresentar desafios e lacunas para a educação. Nossa proposta foi encontrar semelhanças, possibilidades e caminhos para a utilização das imagens por educadores, bem como buscar, com isso, romper com um modelo hegemônico que enquadra os infantis como sujeitos passivos, meros repetidores da vida adulta, incapazes de produzir culturas.

Reconhecemos a importância e a priorização que é dada aos elementos verbais na constituição de um sistema de linguagem estruturado, convencionalizado e que é amplamente utilizado na sociedade como forma de comunicação, sobretudo no campo da educação. No entanto, nossa investigação também tem como intuito valorizar e destacar a utilização da linguagem imagética, em seus variados suportes e modos de visibilidade, de forma a auxiliar na ampliação dos saberes dos educadores em relação às crianças, da mesma maneira que permita a elas serem compreendidas como seres autorais, capazes de produzir conhecimento e revelar seus pontos de vista sobre os modos de vida aos quais estão inseridas.

Lisboa e Pires (2010), no artigo em que discutem o papel da imagem nos processos educativos, em especial na Educação Física, comentam que habitamos um mundo rodeado e bombardeado de imagens. Internet, televisão, fotografias, publicidade em vias públicas: todas essas visibilidades estão presentes em nosso cotidiano. A inevitabilidade da presença imagética faz com que tenhamos de refletir como esses elementos fazem parte de práticas pedagógicas em escolas, somando-se, assim, aos métodos que têm privilegiado a comunicação verbal.

Historicamente, as formas de produção e socialização de conhecimentos científicos vêm sendo atribuídas quase que exclusivamente ao mundo letrado, à excelência e objetividade (que hoje soa como um positivismo) do texto escrito. Sem cair na lógica do mundo-imagem, mas apropriando-se criticamente de conhecimentos produzidos pelo homem através dos avanços tecnológicos (vídeo, fotografia, etc.), e dando-lhes um rigor epistemológico necessário, acreditamos ser este um elemento qualificador da pesquisa, isto é, a articulação do texto visual (utilização da imagem) ao texto escrito (LISBOA; PIRES, 2010, p. 77-78).

Certeau (2014) versa sobre a limitação de significados que a linguagem verbal comporta, apontando aí um campo para ser explorado por esta tese.

Surge um problema particular quando, em vez de ser, como acontece habitualmente, um discurso sobre outros discursos, a teoria deve desbravar um terreno onde não há mais discursos. Desnívelamento repentino: começa a faltar o terreno da linguagem verbal (CERTEAU, 2014, p. 123).

Dondis (2007) nos aponta que, nos sistemas educacionais, há defasagem na importância dada à linguagem visual em relação aos textos verbais. Para a autora, embora sejam utilizados recursos visuais com relativa frequência (*slides*, filmes, revistas, tiras em quadrinhos e charges, por exemplo), há pouca preocupação com a recepção dessas obras no que diz respeito à aprendizagem das crianças. “Os recursos de comunicação que vêm sendo produzidos e usados com fins pedagógicos são apresentados com critérios muito deficientes para a avaliação e efeitos que produzem” (DONDIS, 2007, p. 17).

Essa citação se justifica, segundo Dondis (2007), pelo fato de, ao contrário do processo verbal, não há um conjunto de critérios definidos para se ler os sistemas visuais. A esse cenário, a autora alerta sobre a necessidade de se apurar o olhar para compreender os sentidos propostos pelos elementos imagéticos. Mais complexos e menos lógicos do que a leitura de um texto verbal, o *alfabetismo visual* (DONDIS, 2007) prevê que o significado de uma imagem verifica-se na sua relação com os elementos que a compõem e não analisando isoladamente cada tópico constitutivo, como pontos, linhas e traços.

Colocando em termos mais simples: criamos um *design* a partir de inúmeras cores e formas, textura, tons e proporções relativas; relacionamos interativamente esses elementos; temos um significado. O resultado é a composição, a intenção do artista, do fotógrafo ou do *designer* (DONDIS, 2007, p. 30).

Como, então, articular tantos elementos tendo como finalidade a produção de uma imagem que atenda aos objetivos de seu criador e que se comunique com o público que a recebe? Eis o desafio que Dondis (2007) nos hasteia. O resultado final, não obstante representar a produção de um artista, ainda depende da leitura realizada pelo público, que, por meio de suas competências intelectuais e experiências (*alfabetismo visual*), bem como por critérios subjetivos, interpreta o material e pode modificar o sentido de uma obra. Logo, entre as intenções do autor e a recepção do público, há a possibilidade de emergir significados divergentes.

Eco (1993) aborda a questão assinalando que, entre um autor e seu suposto leitor-modelo, há um campo que se descortina para interpretações não previstas e que não podem ser controladas pelo criador de uma obra. Embora um texto possa ser criado tendo como parâmetro um destinatário considerado padrão ou então um grupo homogêneo, em certos

casos uma obra poderá ser interpretada por uma comunidade de leitores de maneira não prevista às suas intenções iniciais.

O próprio Eco (1993) comenta que, após ter escrito o livro *O Nome da Rosa*, um dos leitores, por meio de uma crítica, apontou alguns elementos culturais que podem tê-lo influenciado no processo de criação da obra. No entanto, o autor admitiu não se recordar se tal referência apontada pelo receptor teria, de fato, provocado interferência na elaboração do livro.

Logo, o processo de interpretação de uma obra se constitui uma relação aberta e cooperativa, no qual o leitor, por meio de suas competências intelectuais, busca decodificar as razões que levaram um criador a produzir algo. Este, por sua vez, no ato da sua concepção, lança mão de estratégias comunicacionais, como códigos e elementos que possam produzir o sentido pretendido ao seu suposto leitor-modelo. “A intenção do texto não é revelada pela superfície textual. [...] Assim é possível falar da intenção do texto apenas em decorrência de uma leitura por parte do leitor. A iniciativa do leitor consiste basicamente em fazer uma conjectura sobre a intenção do texto” (ECO, p. 75, p. 1993).

Em relação às intenções de um autor e à sua recepção, encontramos Barthes (1990, p. 32), para quem “[...] toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma cadeia flutuante de significados, podendo escolher alguns e ignorar outros”. Para Barthes (1990), o uso do texto verbal é uma maneira de fixar o significado de uma imagem, evitando, com isso, que sejam gerados sentidos ambíguos. Dessa maneira, a imagem, plurisignica pela sua própria natureza, fica “ancorada”, ou seja, o texto verbal direciona o sentido pretendido pelo seu criador, dando a ela um sentido único e inequívoco.

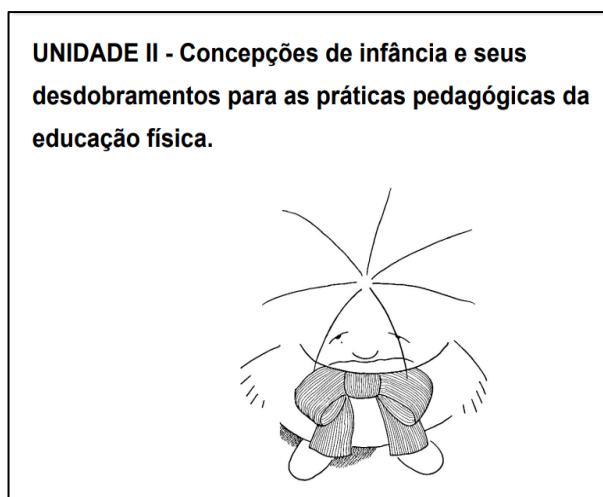
A ancoragem, portanto, conforme apresentada por Barthes (1990), torna-se fundamental para que imagens sejam decodificadas e interpretadas, e que, por sua vez, produzam sentidos pretendidos pelo criador para uma comunidade de leitores. “[...] o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros; [...] ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*” (BARTHES, 1990, p. 33).

Barthes (1990) também observa que, embora em incidência menor do que a da ancoragem, há situações em que, na relação entre imagem e o texto, ocorre a complementariedade. Isso acontece quando há uma reciprocidade no vínculo entre os elementos verbais e os não verbais. Barthes (1990, p. 34) nomeia essa relação de *relais* (ou revezamento) e aponta o cinema e as charges como meios imagéticos que utilizam essa relação, sobretudo, por ser “[...] onde o diálogo não tem uma função de simples elucidação,

mas faz realmente progredir a ação, colocando, na sequência das mensagens, os sentidos que a imagem não contém”.

O exemplo a seguir ilustra os tópicos relacionados ao papel da imagem, sobretudo as apropriações feitas pelo seu receptor. A charge em questão foi produzida em 1973 pelo pedagogo e desenhista Francesco Tonucci, sob o título *A Criança: aquela que é sempre vista de cima*, e está presente no livro *Com olhos de criança*, publicado em 1997. No entanto, 47 anos após a sua elaboração, ela é exibida (Figura 1) como recurso pedagógico para a formação de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil², promovida pelo grupo Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Figura 1 – Charge para formação de professores de Educação Física.



Fonte: Ambiente Virtual VixEduca da Prefeitura Municipal de Vitória.

Embora o conjunto da obra de Tonucci tenha se tornado célebre por debater o ambiente escolar e o familiar, em especial por focalizar a criança inserida em um mundo voltado para os adultos, a charge em questão demonstra que a potência comunicativa da imagem transcende os limites impostos pelas plataformas e o tempo de sua divulgação. Ancorada pelo título da unidade *Concepções de infância e seus desdobramentos para as práticas pedagógicas da educação física*, a charge é apresentada com o propósito de discutir as concepções de infância que transitam na Educação Infantil e sua relação com os

² As Formações Continuadas com a Educação Infantil de Vitória/ES ocorreram em 2018 e 2019, por meio de uma parceria entre o NAIF e a Secretaria Municipal de Educação da capital capixaba. As Formações buscaram promover a relação colaborativa entre professores da Educação Infantil do município e da Universidade Federal do Espírito Santo na produção de conhecimentos e na formação docente. As Formações Continuadas foram desenvolvidas como projeto de extensão universitária: 2018 (Siex/Ufes n. 401832) e 2019 (Proex/Ufes n. 626).

documentos norteadores do trabalho do professor, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

1.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO AUTORAL *SOBRE, PARA E PELAS CRIANÇAS*

Nos diálogos que empreendemos nesta tese entre as possibilidades da linguagem imagética e os pressupostos da Sociologia da Infância, partimos da enunciação de que as crianças são sujeitos plenos, atuantes, produtores de conhecimento e saberes. O entendimento das crianças como uma espécie de ser em transição faz com que elas sejam percebidas como seres quase invisíveis, cujos olhares tendem a ser negligenciados (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

A Sociologia da Infância compreende as crianças como atores sociais que devem ter a sua participação social reconhecida. Dessa maneira, considera os infantis como fontes importantes para revelar as realidades sociais em que se inserem, bem como sujeitos autorizados a formularem conhecimento e produção de saberes. “A relutância de muitos investigadores a considerar as crianças como actores sociais e como sujeitos de direitos determina algumas das dimensões associadas a este grupo social: a invisibilidade e a afonia” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 62).

Qvortrup (2010) critica duramente a concepção que anula as possibilidades da criança como sujeito de direitos, bem como a que considera que ela está em transição para a fase adulta. Para o autor, esse pensamento sugere a invisibilidade das crianças, de modo que elas não sejam percebidas como membros da sociedade, cuja participação ativa (ou reconhecida) só ocorrerá quando se tornarem adultas.

Entender as crianças por elas próprias, sem fazer referências ao futuro, é uma proposição levantada pela Sociologia da Infância. De acordo com Sarmiento (2013), a centralidade que tem sido dada ao ser-criança choca-se com a visão tradicional da criança como um ser em trânsito para a adultez. Nesse aspecto, os estudos ligados à Sociologia da Infância rechaçam a proposta do adultocentrismo, ao se credenciar como uma

[...] área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a criança, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e creches (SARMENTO, 2013, p. 14).

Sarmento (2013) nos informa que a Sociologia da Infância analisa e interpreta a infância a partir de sua própria complexidade. Assim, não obstante carecer dos cuidados dos adultos, busca rever a imagem da criança como um ser vulnerável, personagem ausente cujas vontades devem ser saciadas a partir da compreensão dos mais velhos e que é incapaz de elaborar uma produção cultural autoral relevante e que expresse seus modos de vida.

Sarmento (2013) ressalta que um equívoco cometido por algumas concepções sobre a infância é categorizar as crianças como *seres em desenvolvimento*. Segundo o autor, estar em desenvolvimento não é uma exclusividade da infância, uma vez que é da natureza do ser humano, independente da etapa de vida, vivenciar processos de transformação e de maturação. “A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre criança e adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (SARMENTO, 2013, p. 19).

Quinteiro (2002) nos alerta que uma compreensão sobre as culturas infantis continuará frágil enquanto houver um pensamento de subalternidade na condição das crianças em relação aos adultos. Segundo a autora, pelo fato de muitos pesquisadores não as considerarem *testemunhas confiáveis*, não se consegue adentrar no universo das crianças trazendo à reflexão questões ligadas às suas culturas, às suas condições sociais e à diversidade em que se inserem.

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? (QUINTEIRO, 2002, p. 141).

Esse vácuo de compreensão sobre o modo de vida das culturas infantis se acentua, segundo Quinteiro (2002), no que se refere à relação entre as crianças e a escola. Dar voz e promover a escuta ativa com as crianças permite que participem dos rumos dos projetos sociais voltados a elas, favorecendo, em especial, a socialização escolar e a formação de professores.

Sirota (2001) comenta que a emergência da Sociologia da Infância deve trazer consigo a necessidade do despertar para o *ofício de criança (métier d'enfant)*. Isso significa considerar as crianças como objetos sociológicos que precisam ser levadas a sério. Ainda relata que o

termo *ofício de criança* surgiu nos escritos da educadora francesa Pauline Kergomard e se relaciona a uma escola que atenda aos anseios dos infantis. Nesse projeto educacional, haveria uma adequação entre o que a instituição define e o estatuto reservado à criança, tendo em vista a participação, a colaboração e a definição das diretrizes curriculares.

De acordo com Sirota (2001), esse diálogo atuaria como uma possibilidade metodológica de se promover o protagonismo das crianças, bem como aprender sobre seus processos de apropriação cultural e de produção de sentidos. “Considerar as crianças não apenas como seres em devir [...] permite saber como se constroem normas e valores numa sociedade infantil dentro da escola” (SIROTA, 2001, p. 22).

Estudar a infância como construção social não significa pensar as crianças como um bloco homogêneo e que segue padrões. Montandon (2001) ressalva que há pluralidade de infâncias que necessitam ser contempladas nas pesquisas que abordem essa temática. Fatores como classe social, a região em que se vive, a identidade de gênero e o pertencimento racial são fundamentais para se compreender e abarcar várias realidades distintas.

Montandon (2001) comenta que as interações entre as crianças, bem como suas produções culturais, podem desvelar os seus saberes particulares, que envolvem desde o repertório linguístico, as crenças e o universo social no qual se fixam. Os “[...] jogos, adivinhações, cantos, histórias estas criam e recriam uma cultura transmitida de geração em geração com suas variedades regionais e suas especificidades locais” (MONTANDON, 2001, p. 47).

Com o objetivo de trazer mais luz em relação à Sociologia da Infância, Prout (2010) nos alerta sobre os riscos que esse campo enfrenta ao dicotomizar algumas concepções da criança, posicionando-a entre *ser* e o *devir*. Não obstante apontar a criança como um sujeito de direitos, não podemos compreendê-la como um ser totalmente autônomo e independente, que não sofre influência de sua rede de relacionamentos. Nesse sentido, conforme Prout (2010), os adultos também são seres em *devir*, uma vez que, assim como as crianças, são seres incompletos e dependentes de uma rede de relações que se constroem com o tempo.

Assim, para a Prout (2010), não devemos nos referir a uma infância homogênea e padronizada. Essa visão de *infância* deve dar lugar a *infâncias*, no plural, haja vista que as condições sociais vividas pelas crianças e suas famílias são distintas, bem como não podemos deixar de contemplar nesta análise as questões ligadas à desigualdade social entre os países.

Ao assinalar uma proposta que supere a dicotomia entre adultos e crianças como se ambos estivessem em condições de oposição, Prout (2010, p. 740) questiona “[...] quantas

versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos.”

Segundo Prout (2010), um dos equívocos dos estudos da Sociologia da Infância é focalizar exclusivamente nas crianças. Segundo o autor, a criança se constitui por meio da interação complexa e contínua entre adultos e crianças, bem como deve ser levado em consideração as condições sociais e materiais, além das contingências que a própria vida impõe. Como alternativa, o autor propõe uma abordagem relacional que considere a *trajetória de vida* de crianças e de adultos. A trajetória de vida conjuga três dimensões: “[...] tempo histórico (gerações e cortes), tempo individual (história de vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições)” (PROUT, 2010, p. 746). Desse modo, a trajetória de vida compreenderia o período do nascimento à morte e abarcaria uma diversidade de infâncias a partir das transições na vida, que podem ocorrer de ordem cultural, social e institucional.

Além da perspectiva que enquadra as crianças como meras repetidoras da cultura a que tem acesso, Corsaro (2009) nomeia de *reprodução interpretativa* a potência inventiva e inovadora dos infantis, sendo capazes de produzir novas leituras a partir da sociedade com a qual vivem. A ação das crianças ocorre internalizando dados acerca do seu entorno, sobretudo, por meio da apropriação das informações do mundo adulto e posteriormente ressignificando-o a partir do seu olhar.

Esse processo de reprodução interpretativa como prática criativa, conforme apontado por Corsaro (2009), potencializa-se mediante a cultura de pares com outras crianças. “De fato cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Em linhas gerais, pode ser compreendida pela ação das crianças no brincar, sendo que elas selecionam parte daquilo que apreendem e os reinterpreta (*reproduzem interpretativamente*), transformando e ressignificando seus universos sociais.

Corsaro (2009) nos informa que as crianças participam ativamente e são produtoras de cultura, embora exista um pensamento predominante que sugere que essa ação criativa é exclusividade dos adultos. Apesar de receberem uma carga cultural controlada pelos mais velhos, as crianças são capazes de reelaborar essas informações de um jeito particular, a partir de suas visões de mundo, e, dessa forma, transformam-nas em algo próprio, que tenha significado a elas e distinto daquilo que lhe serviu de inspiração.

De acordo com Pedrosa e Santos (2009), novos procedimentos, regras e informações são transformados nessas ações conduzidas pelas crianças, que apresentam, dessa maneira,

elementos que se relacionam com o seu universo de vida, seus valores, suas crenças e seus papéis, tendo como ponto de partida o grupo social que integram.

Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. Isso torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos “adequados” à sua cultura (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 54).

A criança nasce e vive em mundo objetivado, eivado de valores, de regras e de crenças praticados nas suas unidades familiares e afetivas. A ação de partilhar ativamente a sua compreensão de mundo em suas brincadeiras, mais do que mostrar o meio em que vive, permite que percebamos como ela se apropria da cultura. Isso pode ser expresso, por exemplo, com o uso inusitado de um objeto, a subversão da regra de uma brincadeira, a transgressão de uma linguagem específica e até questionamento de condutas e de estereótipos impostos. Com isso, fazem com que esses significados possam ser confrontados e cotejados com os de outras crianças, gerando, assim, novos conhecimentos, saberes e reflexões.

A reprodução interpretativa pelas crianças, de acordo com Corsaro (2009), abre espaço para o agir experimental, criativo e autoral, que, por seu turno, favorece o protagonismo e compartilhamento do novo em um grupo.

Redin (2009) elenca alguns pontos que podem representar equívocos dos educadores na relação com as crianças. O primeiro se relaciona às intervenções constantes dos adultos durante as brincadeiras e nos momentos de interações entre as crianças. “Educadores querem que elas se socializem, e muitas vezes socializar-se significa evitar conflitos, sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem” (REDIN, 2009, p. 118). Em linhas gerais: o poder do adulto entra em ação impedindo interações que podem propiciar o novo e a criação de uma cultura compartilhada entre os pares.

Ainda segundo Redin (2009), há o desconhecimento (ou desconsideração) dos educadores em relação ao conceito cultura de pares (CORSARO, 2009). Para a autora, as crianças elaboram estratégias para interagir nos grupos, no entanto, os educadores podem não valorizar essas atividades lúdicas e imaginativas como fruto da interação dos infantis. Uma motivação, segundo Redin (2009), para que os professores desenvolvam o olhar mais sensível e atencioso, consiste na asserção de que as crianças são produtoras de cultura de forma ativa, que atuam para mudar seus cenários e suas realidades. “Portanto, aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os

acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis” (REDIN, 2009, p. 118).

1.2 A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: UM MARCO

Apesar desta tese possuir como uma de suas bases a Sociologia da Infância e, por conseguinte, o entendimento da criança como participante cultural ativo na sociedade, sabemos que há ainda um longo caminho na busca de uma visibilidade maior e do seu reconhecimento pleno como sujeito de direitos. Um marco determinante que representa uma relevante conquista em relação às concepções sobre a infância foi a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), promulgada na Organização das Nações Unidas em 1989. De acordo com Tomás (2014), a CDC trouxe mudanças significativas em relação à infância como uma categoria social, em especial, ao introduzir a noção de que são sujeitos que também têm participação ativa na sociedade, em detrimento de uma visão anterior, na qual as crianças são objetos de permanente proteção.

Passados 32 anos da divulgação da CDC, temos ainda à frente muitos desafios em relação à inserção das crianças na sociedade como sujeitos com amplo reconhecimento, atuantes e que devem participar dos debates de interesse público. Destacamos alguns tópicos que compõem o referido documento e que foi elaborado com pretensões de se tornar modelo em relação aos direitos universais das crianças.

De acordo com Soares (2005), o texto da CDC traz novas perspectivas acerca da concepção de infância, em especial, no que tange à relação entre a dependência dos adultos e o olhar que não as concebe como sujeitos políticos. O documento pode ser sintetizado em 3 eixos que asseguram os direitos relativos à crianças: o de provisão, o de proteção e o de participação.

O direito à provisão diz respeito às garantias no cuidado com a saúde, com a educação, segurança, cuidados físicos e de amparo com uma vida familiar. O direito à proteção se relaciona a questões de preconceitos, de discriminação, de abusos e de exploração. Já os que se referem à participação “[...] abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (SOARES, 2005, p. 4).

Diante da concepção de que as crianças estão em uma condição de subalternidade, de *saberem de menos* e de terem menos força em relação aos adultos, a CDC propõe uma *infância cidadã*, na qual elas sejam reconhecidas como atores sociais plenos e participativos, não obstante a pluralidade de situações, de condições sociais e de especificidades, além de abranger questões étnicas, de raça e de gênero que as envolvem.

[...] podemos afirmar que a mudança de paradigma que considere as crianças atores sociais participativos, tem como principal efeito a criação, a promoção e a implementação de tempos e espaços onde as crianças sejam consideradas cidadãs ativas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar a tomada de decisões (TOMÁS, 2014, p. 137).

Outra grande conquista com a promulgação da CDC se relaciona ao reconhecimento de que as crianças são, de fato, produtoras de cultura e que possuem formas próprias de interpretar o mundo. Isso significa uma ruptura na visão paternalista e da menoridade a que os infantis são submetidos, uma vez que costumam ser condicionados pelos desejos dos adultos sobre aquilo o que, supostamente, é o *melhor* para eles.

Em relação a essa valorização do *status* de produtoras culturais, como seres ativos na formação de suas culturas infantis, Tomás (2014) nos informa que é preciso compreender que as crianças são formadas a partir de um processo relacional cultural e social:

As crianças são socializadas neste processo construtivo e mutável, tornando-se, desta forma, seres culturais. Aprendem os sistemas e as convenções de representação, os códigos das suas linguagens e culturas, o que as torna culturalmente competentes para interagirem socialmente (TOMÁS, 2014, p. 141).

Corsaro (2002) sinaliza que o processo de formação das crianças como seres sociais e culturais se inicia desde cedo, a começar pelas relações com aqueles e com aquelas que cuidam dela e com seus pares. Essas interações propiciam o desenvolvimento de suas práticas produtivas-reprodutivas e, conseqüentemente, assim vão se constituindo de forma progressiva as culturas infantis.

O enriquecimento das culturas infantis acontece em seus *microprocessos*, a partir da relação com o mundo adulto, e, também, com suas interações com crianças maiores e menores, bem como no olhar dos meninos sobre o universo das meninas e vice-versa. As culturas infantis não se fixam em fronteiras, mas se delineiam de maneira contínua nas trocas, nos confrontos e nas negociações com aqueles com quem socializam no cotidiano.

Corsaro (2002), acerca da relação de reprodução interpretativa entre a criança e o mundo social dos adultos na formação das culturas infantis, mostra-nos que elas, em virtude de suas capacidades como interlocutoras e como produtoras culturais, acabam por transformar não apenas o universo delas, como também o dos mais velhos.

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com as outras crianças (CORSARO, 2002, p. 115).

1.3 IMAGENS E TECNOLOGIA: ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Retomando à pergunta posta nos primeiros parágrafos desta introdução: uma imagem vale mais que mil palavras? Cremos que seu valor está além de uma resposta definitiva e inequívoca. Por ora, afirmamos que uma imagem pode produzir sentidos variados, conforme as intenções do criador e eventuais interpretações dos receptores.

A discussão sobre a imagem que atua como possibilidade para se refletir sobre a forma de pensar dos infantis é o elemento norteador desta tese, sobretudo, na discussão acerca das produções culturais imagéticas *sobre, para e pelas* crianças.

Uma das propostas desse estudo é valorizar a produção e a expressão infantil veiculada nas plataformas tecnológicas e midiáticas e, a partir delas, debater e refletir sobre suas subjetividades, suas percepções e suas compreensões da realidade. Para Siqueira, Wiggers e Souza (2012), os recursos midiáticos desempenham um importante papel em ações educativas, colaborando para a emancipação, a socialização e a autonomia dos estudantes. Nesse aspecto, com a intenção de ampliar as possibilidades de conhecimento acerca da infância, esta tese se concentra na integração entre tecnologias de informação e a imagem como ferramentas comunicacionais.

Nossa proposta em contemplar as tecnologias não consiste na superação dos métodos pedagógicos tradicionais, pelo contrário, pretendemos ampliar possibilidades e atuar no sentido de permitir que novas mídias colaborem crítica e criativamente na compreensão do que é ser criança, abarcando, com isso, linguagens empregadas na construção das narrativas que são constituídas *sobre, para e pelos* infantis. Sustentamos também que o saber não se

restringe a livros, lousas, quadras e salas de aulas da escola, uma vez que também encontramos um grande acervo cultural imagético e audiovisual que pode ser utilizado para se repensar e elaborar conhecimentos

Di Felice (2011, p. 118-119) aponta uma estreita relação entre as tecnologias e a produção de cultura. Para o autor, as possibilidades de acesso das mídias digitais permitiram a difusão de novas práticas inovadoras “[...] capazes de fornecer a cada indivíduo, etnia, instituição e empresa a possibilidade de criar sua própria auréola digital, editando direta e autonomamente os seus conteúdos”.

Fantin (2010) aposta na potência da mídia-educação como uma forma de renovação e atualização da escola diante dos saberes que circulam na contemporaneidade. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como o acesso digital (via internet), oportunizam formas de interação entre as pessoas e suas produções culturais.

Isso quer dizer uma escola em que professores e estudantes usam as tecnologias de forma reflexiva e produtiva no cotidiano das atividades escolares; uma escola em que as atividades com as mídias não sejam só de leitura, mas de produção; uma escola que aproveita as potencialidades dos blogs, dos celulares, dos instrumentos do social network (FANTIN, 2010, p. 15).

A justificativa de se valorizar as produções culturais nas mídias e nas tecnologias de informação está, segundo Fantin (2010, p. 13), na “[...] facilidade de uso, a oportunidade de interatividade, e a possibilidade de autoria e sociabilidade são algumas características dessas ferramentas que a cultura digital propicia e tais práticas demandam novas pesquisas e reflexões”.

Ainda de acordo com Fantin (2011), mediações que preveem aproximações entre as mídias podem colaborar para a capacitação de crianças e de professores e, com isso, dotar de maior criticidade em relação ao que assistem, veem e ouvem. Dessa forma, além de assegurar uma recepção ativa, também favorecem uma produção de conteúdo cultural responsável.

Em relação aos objetivos da mídia-educação como intencionalidade pedagógica, destacamos que eles

[...] se aproximam e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias. A mídia-educação é uma condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais (FANTIN, 2011, p 28).

Celulares, *notebooks*, *tablets*, sites/blogs e redes sociais, como *Youtube*, possibilitam uma interação contínua entre sujeitos que não necessariamente se conhecem e que podem estar até geograficamente distantes. A facilidade de acesso, a conectividade e a mobilidade abrem possibilidades de interação e para ampliar o repertório cultural por meio daquilo que é produzido em vários cantos do planeta.

Por exemplo, as charges e o vídeo de animação que são analisadas nos capítulos desta tese, embora produzidas por adultos, para plataformas de divulgação e para públicos distintos, têm como foco as crianças e buscam trazer elementos sobre o universo das mesmas. Ao dialogarmos com as possibilidades da mídia-educação, pretendemos colaborar na proposição de mediações educativas a partir de uma utilização reflexiva das tecnologias, bem como favorecer a adoção de uma postura mais crítica das suas potencialidades. Além das capacidades funcionais, a discussão sobre as mídias envolve a produção responsável de significados e de autorias daquilo que tem sido elaborado (FANTIN, 2011).

Em relação ao papel dos educadores diante do uso das tecnologias por parte das crianças, encontramos Giraldeiro e Orofino (2012), que apontam o desafio de utilizar a mídia-educação. As autoras apontam a necessidade da criança em produzir textos midiáticos (vídeos, fotos, ilustrações digitais, por exemplo) para que possam se tornar leitoras mais capacitadas e com maior criticidade para interpretar aquilo que é transmitido em mídias, como televisão, rádio, jornal e internet.

Para Buckingham (2010), não obstante termos a necessidade de abarcar nessa discussão questões relacionadas à desigualdade social, principalmente, no que diz respeito às possibilidades de acesso à tecnologia, é preciso ponderar que a infância, em especial, a que se inscreve a partir dos anos 2000, está envolvida pela mídia moderna. Segundo o autor, embora as escolas não tenham sido impactadas integralmente pelas perspectivas da tecnologia digital, o mesmo não pode ser dito sobre a vida das crianças em espaços fora do âmbito educacional. Celulares multifuncionais (com jogos, câmera fotográfica e de filmar, por exemplo), televisão, computadores com acesso à internet, entre outras opções midiáticas fazem parte do rol de alternativas tecnológicas que compõe o universo de muitas crianças, colaborando, desse modo, para sejam produtoras de uma *cultura tecnopopular*.

E a diferença entre o que ocorre aí e o que ocorre na sala de aula é impressionante. Por exemplo, é provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre hobbies, esporte e lazer; jogam games, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet (window-shopping) e

baixam músicas populares e filmes de Hollywood. Um número crescente de crianças posta suas próprias fotos e músicas em sites de relacionamento como My Space; e, sobretudo visitam sites relacionados com seus outros entusiasmos pela mídia – novelas, jogos de computador e celebridades pop. O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar especialmente com a educação (BUCKINGHAM, 2010, p. 43).

Uma das razões para que o uso das tecnologias de informação e comunicação seja melhor explorado pelas crianças em casa, segundo Buckingham (2010), deve-se ao fato de que muitas escolas oferecem possibilidades limitadas em relação ao uso da internet. Um exemplo, relatado pelo autor, são as atividades preparadas por professores que envolvem pesquisas a sites já direcionados e com resultados já previstos.

Buckingham (2010) compreende que, mesmo diante dos cuidados necessários em relação ao uso da internet na escola, as iniciativas ofertadas soam como desestimulantes para os alunos em comparação ao que pode ser usufruído em casa. “Os alunos com Internet em casa têm a tendência, como usuários dessa tecnologia, de desenvolver um forte senso de autonomia e autoridade, e é exatamente isso que lhes é negado na escola” (BUCKINGHAM, 2010, p. 44).

Essa visão é compartilhada com Di Felice (2011), para quem a escola, dos infantis à graduação, faz uso desestimulante das possibilidades da tecnologia tendo em vista uma utilização criativa e que colabore para novos saberes. Um dos principais fatores destacados pelo autor é a baixa velocidade da internet que é disponibilizada e o fato de que, dentre as variadas linguagens que podem ser exploradas, “[...] o texto é o elemento preponderante, e a possibilidade de trabalhar com o som, audiovisual e imagens é secundária” (DI FELICE, 2011, p. 66)

Apesar desse cenário exposto, Buckingham (2010) afirma que a escola não pode ignorar a importância das tecnologias de informação e da comunicação na vida das crianças. Essa situação tem provocado um hiato entre o que o autor aponta como *as culturas das crianças* e a *cultura escolar*.

Contudo, num ambiente que é cada vez mais dominado pela proliferação da mídia eletrônica e das demandas e dos imperativos da cultura de consumo, a escola precisa, com urgência, assumir um papel mais proativo. A tecnologia talvez possa dar sua contribuição, embora não o faça espontaneamente. Em suma, precisamos parar de pensar nessas questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura (BUCKINGHAM, 2010, p. 55).

Em síntese, Buckingham (2010) afirma que as escolas têm muito o que aprender com a cultura popular infantil, em especial, naquilo que se refere ao conhecimento das mídias digitais. De maneira informal, muitas vezes pela via da experimentação, tentativas, erros e por meio da colaboração entre os pares, as crianças descobrem as funcionalidades dos aparatos e aprendem a fazer uso das tecnologias.

Considerando o objeto deste estudo e as suas problematizações, sustentamos a tese de que as imagens, em suas diferentes linguagens e plataformas tecnológicas, apresentam potência comunicativa para a compreensão dos mundos de vida das crianças e dos seus processos educacionais, favorecendo a valorização de suas agências e o reconhecimento de suas produções culturais.

A fim de trazer respostas à tese que levantamos, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a potência comunicativa das charges para discutir os processos de escolarização das crianças, que ocorrem na perspectiva adultocêntrica. Para isso, no segundo capítulo, analisamos as charges produzidas pelo desenhista e pedagogo Francesco Tonucci, cujas imagens em questão jogam luz sobre a relação professor/aluno nos ambientes escolares e têm na criança a sua centralidade;
- b) Analisar, a partir de um vídeo de animação desenvolvido por adultos, o papel do jogo de faz de conta nas criações infantis. A forma lúdica das crianças enxergarem o mundo, conforme proposto nesta produção cultural para infantis, pode colaborar para que educadores problematizem e compreendam o modo como elas utilizam sua imaginação nas brincadeiras entre seus pares.
- c) Discutir a potência dos recursos tecnológicos na valorização e no reconhecimento das produções autorais das crianças. Por meio de fotos e de vídeos, as crianças se assumiram como *tecnoatoras* ao produzir suas próprias criações imagéticas. Com isso, tivemos acesso a materiais que revelaram subjetividades, inventividades, modos de vida e compreensão de mundo das próprias. Esse objetivo específico estará presente no quarto capítulo e tem como participantes as crianças acolhidas pela ACACCI.
- d) Problematizar, à luz de teorias sobre a imagem e a tecnologia, bem como nas discussões promovidas nos capítulos anteriores, o uso de tais recursos em uma proposta pedagógica que se relacione à mídia-educação. Para isso, elaboramos uma discussão conceitual e contextual, incluindo o cenário de pandemia que atravessamos, no Brasil, desde março de 2020, com o intuito de se favorecer uma educação crítica

para as mídias, de forma a contribuir com o processo de uma produção de conhecimento que promova a valorização das autorias e de reconhecimento das agências das crianças. Utilizando como modelo a experiência relatada no capítulo sobre o *Projeto Imagens que me Encantam*, apresentamos uma possibilidade pedagógica baseado nos quatro Cs (FANTIN, 2011) e nos quatro aspectos-chave da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2010). Esse objetivo estará presente no quinto capítulo desta tese.

1.4 DESIGN METODOLÓGICO

Este estudo é de natureza plurimetodológica. Isso ocorre devido à necessidade de envolvermos campos que cooperem e que promovam uma compreensão mais ampla do nosso objeto de estudo, que é o entendimento sobre como as imagens, as linguagens audiovisuais e os recursos tecnológicos podem favorecer o processo de compreensão das formas de pensar das crianças, trazendo, com isso, seu protagonismo cultural e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Assim, adotaremos, neste estudo, os seguintes métodos:

- a) pesquisa qualitativa de fotos/documentos (PENN, 2002) para o capítulo *Com olhos de criança: a linguagem imagética das charges sobre a escolarização da infância*;
- b) análise semiótica (PEIRCE, 2015) e pesquisa qualitativa de vídeos e audiovisuais (ROSE, 2002) no capítulo *Análise semiótica de em uma animação em vídeo: o papel do jogo de faz de conta em uma produção cultural para as crianças*;
- c) pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2004) no capítulo *Projeto Imagens que me Encantam: autoria e protagonismo de crianças e de adolescentes em tratamento oncológico*.

Discutiremos, no segundo capítulo, como as charges produzidas pelo desenhista e pedagogo Francesco Tonucci focalizam as crianças como personagens secundárias em contextos escolares eminentemente adultocêntricos. Para isso, recorreremos ao método de pesquisa semiótica de imagens proposto por Penn (2002). A importância desse método de pesquisa visual, segundo a autora, refere-se ao fato de que uma imagem, “[...] é sempre

polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambiguidade da imagem” (PENN, 2002, p. 322). Como produtos imagéticos, as charges em análise nesta tese produzem sentidos e promovem reflexões devido à interação entre os elementos visuais e os textuais.

O percurso metodológico para análise das charges foi orientado por Penn (2002) e consistiu em três etapas: 1) *seleção das imagens*, na qual elencamos charges com grande potência comunicativa para discutir a escolarização das crianças; 2) *inventário denotativo*, etapa em que empreendemos uma catalogação dos elementos verbais e não verbais que constituem as charges; 3) *níveis de significação mais altos*, que tem como propósito evocar os elementos conotativos das imagens, em especial, as entrelinhas, o não dito e o sugestionado pelos autores.

As charges selecionadas versam sobre a insatisfação de Tonucci em relação a uma escolarização que se concentra no olhar do adulto e relega ao segundo plano a voz das crianças. Para Penn (2002), além da leitura de dispositivos visuais, como a charge ou uma foto, há um conjunto de níveis de significação denotativos e conotativos que amplia as possibilidades de produção de sentido na criação e na recepção de uma imagem. Entre essas dimensões apontadas, estão os recursos verbais e os não verbais, que se apresentam nessas produções, que, por sua vez, podem indicar para as intenções do autor da obra, bem como documentar e circunscrever um determinado período histórico.

A semiótica, que tem por base os escritos de Charles Sanders Peirce (2015), foi o método empregado no terceiro capítulo para analisar um vídeo de animação desenvolvido por adultos e direcionado para o público infantil e, a partir do material, buscar compreender, por meio da intenção dos criadores, como o jogo de faz de conta atua na forma de pensar e de se relacionar das crianças. A justificativa para a sua utilização como orientação metodológica consiste na capacidade de revelar e desvelar os sentidos presentes na interação entre os signos verbais e os não verbais do vídeo de animação em questão.

De acordo com a semiótica peirciana, há três qualidades do signo em relação àquilo que ele representa. Se a relação entre o signo e o objeto se caracterizar por semelhanças, igualdades e similaridades que permitem uma identificação imediata, temos o ícone. No entanto, quando dessa relação se destaca um signo que atua no sentido de provocar um efeito sugestivo, tal qual rastros e pistas, encontramos o índice. Por último, temos o símbolo, cuja virtude se estabelece na imposição de regras, leis e convenções que permitem que um signo seja compreendido por uma comunidade cultural (PEIRCE, 2015).

Embasados nas manifestações sógnicas ícone, índice e símbolo, dialogamos para compreender a produção de sentido pretendido a partir dos elementos apresentados no vídeo *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*, buscando, com isso, associá-los aos pressupostos apresentados pela Sociologia da Infância (SARMENTO, 2000, 2005, 2013), bem como compreender o papel do jogo de faz de conta como uma prática que revela o potencial imaginativo das crianças.

Para empreender uma metodologia de pesquisa qualitativa em materiais audiovisuais, como um vídeo de animação direcionado ao público infantil, nos apoiaremos em Rose (2012). A validade dessa metodologia se justifica pelo fato desse tipo de material se caracterizar pelo entrelaçamento de imagens, de textos, de planos, de sons, de cores, de vozes e de imagens que, juntos, constituem-se em um material complexo em sentidos.

Nesse aspecto, assistimos repetidamente ao vídeo *Assim é ser criança*, buscando compreender as proposições autorais do material selecionado, com o olhar atento para os detalhes que o constituem.

Devemos dizer que as representações da mídia são mais que discursos. Elas são um amálgama complexo de texto, escrito ou falado, imagens visuais, e as várias técnicas para modular e sequenciar a fala, as fotografias e a localização de ambas (ROSE, 2012, p. 345).

Orientados por Rose (2012) e após rever a animação, adotamos como primeiro passo selecionar as cenas que consideramos mais relevantes para a análise e, sobretudo, as que dialogavam com os autores que formam nossa base teórica, como Sarmiento (2000, 2005, 2013), Corsaro (2009) e Certeau (2014).

A segunda etapa foi transcrever cuidadosamente os elementos apresentados nas cenas, a fim de compreender como eles interagem e atuavam na produção de sentidos. Assim, levamos em consideração dados relacionados ao texto, às feições dos personagens, à trilha sonora, aos ângulos de vídeo e à própria edição. Com auxílio metodológico da semiótica peirceana, buscamos contemplar a estrutura narrativa tanto detalhadamente como, também, no todo, com o intuito de compreender a relação entre as linguagens verbais e as não verbais utilizadas.

Por meio desse rol de elementos transcritos, demos início ao processo de análise dos conteúdos, que, conforme orienta Rose (2012), permite-nos vislumbrar as representações contidas na estrutura narrativa dos materiais audiovisuais. No caso do vídeo em questão, em diálogo com a Sociologia da Infância e com a semiótica peirceana, debatemos sobre como o

conteúdo sugestiona para o protagonismo da criança em seus contextos de inserção e de interação, bem como ela utiliza o jogo do faz de conta nas suas práticas cotidianas.

No quarto capítulo, as produções culturais analisadas não serão mais as produzidas pelos adultos, mas, sim, *pelas* crianças. Apoiados em recursos tecnológicos, como *smartphones* e câmeras fotográficas, convidamos as crianças e os adolescentes em tratamento oncológico acolhidos pela Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI) a produzirem vídeos e fotografias daquilo que fazia sentido às suas vidas. Essa iniciativa foi nomeada de *Projeto Imagens que me Encantam* e teve duração de aproximadamente 60 dias, entre a apresentação do projeto à exibição dos materiais em um cinema localizado na Universidade Federal do Espírito Santo.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação existencial, proposta por Barbier (2004). Esse método se justifica por promover uma ação transformadora a partir da sua inserção no cotidiano. Segundo Barbier (2004), a pesquisa-ação existencial costuma se desenvolver em tempos relativamente curtos, no qual os colaboradores podem se tornar parceiros e íntimos dos pesquisadores. De modo cooperativo, as pessoas se sentem convidadas a participar ativamente a fim de resolver um problema coletivo.

Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações (BARBIER, 2004, p. 55).

Para Barbier (2004), em uma pesquisa-ação existencial, há a necessidade do pesquisador se implicar na pesquisa como um sujeito autônomo e atento aos interesses e aos desejos de todos os envolvidos. Dessa forma, a pesquisa-ação concentra-se nas ações práticas e é, ao contrário das pesquisas tradicionais, um processo concebido de baixo para cima, no qual os envolvidos são comunicados e participam de todas as resoluções (BARBIER, 2004).

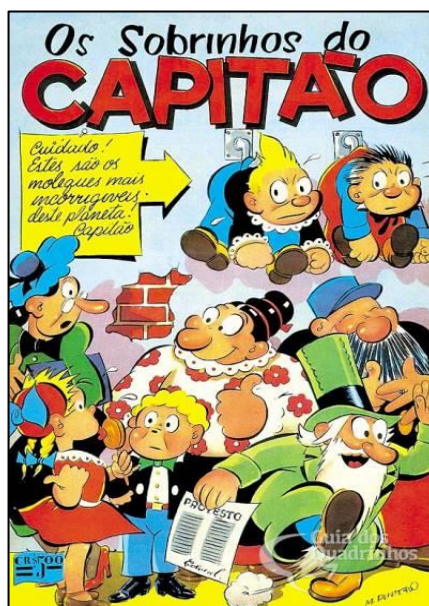
As questões metodológicas serão retomadas com maior densidade no interior de cada capítulo.

2 COM OLHOS DE CRIANÇA: A LINGUAGEM IMAGÉTICA DAS CHARGES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA³

Mafalda, Calvin e Haroldo, Menino Maluquinho, Armandinho e a Turma da Mônica são algumas obras conhecidas no campo dos quadrinhos que têm as crianças como protagonistas. Assim como essas obras populares mencionadas, destacamos as criadas pelo desenhista e pedagogo italiano Francesco Tonucci, que costuma assinar suas charges sob o pseudônimo Fratto. Grande parte desse material pode ser visto no livro *Com olhos de criança* (TONUCCI, 1997), que tem foco no fato de as crianças assumirem uma posição secundária em suas relações com os adultos, entre eles, familiares, responsáveis e educadores.

Anterior à obra de Tonucci, também sublinhando a potência inventiva das crianças, porém, sem ter a sua centralidade no ambiente escolar, destacamos os quadrinhos *The Katzenjammer Kids*, traduzida para o Brasil como *Os sobrinhos do capitão*, de criação de Rudolph Dirks. Publicada pela primeira vez em 1897, no *American Humorist*, suplemento dominical do *New York Journal*, *Os sobrinhos do capitão* (Figura 2) narram as travessuras de dois irmãos (Hans e Fritz) que estão sempre aprontando com os adultos. Essa tira em quadrinho continua sendo publicada até os dias da redação dessa tese (FARIA; GOBBI; SILVA, 2017).

Figura 2 – Os Sobrinhos do capitão



Fonte: www.guiadosquadrinhos.com/edicao/sobrinhos-do-capitao-os-n-1/so222100/35758

³ Este capítulo teve como base um artigo científico publicado na revista *Imagens da Educação* em dezembro de 2020 e pode ser acessado no link <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/48726>.

Mas por que escolher as charges de Francesco Tonucci como objeto de estudo? Aliado à habilidade de desenhista, Tonucci cursou pedagogia na Universidade Católica do Sagrado Coração, em Milão. Essa combinação de desenhista e pedagogo colaborou para que, em 1968, começasse a desenhar charges que davam destaque às perspectivas das crianças em seus ambientes escolares e familiares (SILVA, 2015).

Segundo Tonucci (2008), a proposta das suas charges é “[...] olhar o mundo com olhos de criança, dar voz às crianças que normalmente se calam e denunciar em seu nome os erros que nós os adultos, cometemos com eles” (TONUCCI, 2008, p. vii).

Para este estudo, selecionamos seis charges de Tonucci publicadas no livro *Com olhos de criança* (1997). A obra em questão traz uma divisão temática a partir dos seguintes tópicos, conforme o sumário do livro: a) o nascimento; b) os primeiros dias; c) vou para a creche; d) quando eu for grande; e) o maternal; f) as séries iniciais; g) o atendimento médico-psicopedagógico; h) o trabalho do professor nas séries iniciais; i) entre a casa e a escola; l) mais um dia.

Parte das charges contidas no referido livro foram produzidas originalmente para compor obras de outros educadores. As demais, Tonucci elaborou para seus próprios livros. Em comum, as criações apresentam preocupação em ilustrar situações que tendem a secundarizar o papel das crianças, colocando-as na condição de subalternidade em relação aos adultos.

Em relação às charges de Tonucci, acreditamos que sua obra apresenta condições para refletirmos sobre as formas de pensar das crianças, notadamente, no que se refere às aulas, à relação professor/criança, às metodologias de ensino, ao envolvimento em atividades, aos vínculos com a escola e aos espaços de recreação. As seis charges que compõem esse capítulo foram selecionadas dos tópicos: b) os primeiros dias (Figura 4); d) o maternal (Figuras 3, 5 e 8); f) as séries iniciais (Figuras 6 e 7).

As charges que aparecem neste capítulo obedecem a duas funções distintas: a de exemplificar questões ligadas às convenções gráficas que compõem uma charge (Figuras 3 e 4) e para discutirmos a relação da criança com o contexto escolar (Figuras 5, 6, 7 e 8).

No conjunto da obra analisada, constatamos a insatisfação do desenhista ao exibir um cenário escolar no qual as crianças, pulsando de curiosidade e criatividade, não são consultadas para a construção das aulas, tampouco são ouvidas em sua relação com o ambiente escolar.

Em entrevista para o site Educação e Território⁴, realizada em 2016, Tonucci declara que as escolas são instituições que não têm acompanhado as mudanças pelas quais o mundo tem atravessado. Nesse sentido, consideramos válida uma análise de charges produzidas há cerca de 40 anos sob o olhar dos dias atuais.

Nesses últimos cinquenta anos que eu venho acompanhando as escolas da Itália, Espanha, Argentina [...] vejo que os governos foram tentando reformar a escola. Mudaram programas, livros, a arquitetura, mudaram os horários, enfim, mudou tudo. A única que permaneceu igual foi a escola. A escola da minha neta de nove anos é muito parecida à minha escola de setenta anos atrás. E não podemos mais suportar isso, considerando como o mundo mudou (TONUCCI, 2016).

A seguir, Tonucci (2016) nos apresenta algumas de suas perspectivas sobre o papel da escola que ainda ressoam com as charges produzidas nas décadas de 1970 e 1980 e que serão objeto de análise adiante neste capítulo:

O objetivo primordial da escola não deveria ser conseguir resultados previstos, completar o programa, fazer provas. O objetivo da escola – e da família – é ajudar as crianças a descobrir suas personalidades, aptidões, vocações e oferecer instrumentos adequados para desenvolvê-las até o máximo de suas possibilidades (TONUCCI, 2016).

Tonucci (2020, p. 44), em um artigo escrito sobre o impacto da pandemia na educação, reforça essa perspectiva de uma escola que não se limite a medir a qualidade do ensino a partir do cumprimento de um conteúdo programático, “[...] mas sim ajudar cada um deles a descobrir a própria vocação e a receber da família e da escola as ferramentas adequadas para desenvolvê-lo em todo o seu potencial.” Para Tonucci (2020), tendo como parâmetro a realidade das escolas italianas, muitas crianças se sentem entediadas, passando muito tempo em uma mesma sala de aula, na qual são lecionados conteúdos diversos.

Em entrevista realizada por vídeo em março de 2021 para o canal *Educação Infâncias*⁵, Tonucci retoma a discussão sobre a sua concepção de escola ideal. Para o pedagogo e desenhista, a escola *dos sonhos para as crianças* deveria ser um local pelo qual elas podem se movimentar por vários ambientes, cujas aulas se dariam em formatos semelhantes ao de oficinas, contemplando campos que vão da linguagem à produção cultural e artística.

⁴ Essa entrevista pode ser acessada no link <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>.

⁵ Essa entrevista pode ser acessada no link <https://globoplay.globo.com/v/9334363/>.

A primeira coisa que eu tiraria da escola são as salas de aula. As salas são lugares estranhos, onde se passa muito tempo, sentado e fazendo de tudo. Isso não tem sentido porque uma criança não passa muito tempo no mesmo lugar. Elas não deveriam passar muito tempo lá, muito menos sentadas. É inconcebível que no mesmo lugar se estude história, geografia, canto, matemática, desenho, língua [sic]... [...] É preciso passar de uma disciplina a outra em um intervalo de tempo muito curto e mudando muitas coisas na cabeça (A ESCOLA, 2021)

Além das crianças, outro elemento central das charges escolhidas para esse estudo são os professores. Para Tonucci (2016), é fundamental a valorização dos professores, o que passa necessariamente por uma formação inicial e continuada, bem como pela possibilidade de oferecer melhores salários e condições de trabalho. Consideramos importante essa observação de Tonucci (2016), pois muitas das charges, em um primeiro momento, podem trazer críticas diretas ao trabalho do professor, no entanto, o alerta que o pedagogo nos faz parece ser direcionado ao sistema educacional como um todo.

Sobre a atuação dos professores, Tonucci (2016) critica o modelo educacional que tem no professor a figura central, que o enxerga como o *detentor* de um saber que deve ser ensinado a crianças tidas como sem conhecimento.

O que temos que esquecer é que o papel de um professor seja ensinar. Ensinar significa transmitir parte de uma cultura dos que sabem aos que não sabem. Essa ideia gira em torno de uma ideia muito antiga de que há um vaso vazio que precisa ser preenchido. Essa hipótese é equivocada: as crianças são completas desde que nascem e possuem tudo aquilo que necessitam para viver. A questão é que cada um está cheio de competências, desejos e habilidades diferentes do outro (TONUCCI, 2016).

Segundo Tonucci (2016), um bom professor é aquele dotado de uma formação contínua, com escuta atenta, que sabe dialogar e que reconhece que as crianças não são sujeitos vazios, tampouco desprovidas de cultura. Pelo contrário, o bom professor busca contemplar os infantis como construtores de conhecimento, a partir de seus gostos pessoais e habilidades comunicativas. Sobre a formação dos professores, Tonucci (2016) faz o seguinte apontamento:

A escola de formação dos professores deveria ser, portanto, muito parecida àquela que nós acreditamos que as crianças deveriam viver, com muitas linguagens, muita investigação científica, muita criatividade, com a possibilidade de viver experiências distintas, com trabalhos em grupo e, sobretudo, com autoria (TONUCCI, 2016).

Ao ser perguntado sobre o impacto da pandemia do novo corona-vírus (*Sars-coV-2*) nas escolas, Tonucci (2020)⁶ informou que o referido cenário poderia representar uma oportunidade para a escola se reinventar, fugindo de propostas baseadas em avaliações de larga escalas e no cumprimento obrigatório de conteúdos programáticos, que são externamente estabelecidos.

Ressalvamos que este estudo não tem qualquer tipo de caráter denunciativo sobre o papel do professor. A propósito, ressaltamos que o trabalho docente foi amplamente precarizado em tempos de pandemia, sobretudo, pelas ações engendradas pelo atual governo federal.

Pretendemos, ao invés disso, destacar o papel fundamental do professor na formação dos sujeitos. Inclusive, com base em Martins e Mello (2019), apontamos Florianópolis/SC e Vitória/ES como exemplos de cidades pioneiras que contam com a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil em escolas públicas, apesar da não obrigatoriedade deste profissional nessa etapa da Educação Básica.

Um ponto salientado pelos autores está no alto grau de formação desses professores atuantes na Educação Infantil, fruto da preocupação em se qualificar profissional e academicamente, além do investimento em uma formação continuada. Segundo Martins e Mello (2019), nota-se, entre os professores, um grande número de especialistas, de mestres e de doutores atuando na Educação Infantil.

Nas charges que analisaremos nas próximas páginas, ampliaremos as discussões sobre a escola e o trabalho docente em relação às crianças.

Após essa contextualização sobre a trajetória de Francesco Tonucci, informamos que o objetivo deste capítulo consiste em analisar o processo de escolarização na Educação Infantil, evidenciando a condição das crianças em suas relações com os professores e com o ambiente escolar. As charges de Tonucci selecionadas para este capítulo contribuem para refletir e para problematizar a atuação do professor que atua na Educação Infantil. Elas também podem desvelar novas compreensões, percepções e sensibilidades mediante à escuta, à participação e à negociação de todos os atores implicados no dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de localizar produções anteriores que se relacionam com a temática deste capítulo, fizemos pesquisas no site do *Scielo* (Scientific Electronic Library Online) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Encontramos um número limitado de materiais, cujas abordagens se

⁶ Essa entrevista pode ser acessada no link <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>.

concentravam em dois tópicos: na crítica à padronização/automatismo do ensino na Educação Infantil (SOUZA; GRASSEL, 2015; AMARANTE; NERY, 2017) ou em cidades que não são projetadas tendo em vista o brincar das crianças (SILVA, 2012; TONUCCI, 2005). Nessa busca, não verificamos a incidência de trabalhos que promovam diálogo entre as charges e os pressupostos da Sociologia da Infância, que é a nossa intenção. De maneira geral, os estudos encontrados tratam a charge como fonte. Nossa proposta, neste trabalho, é tomá-la como objeto de pesquisa.

Para realizar essa tarefa, baseamo-nos na Sociologia da Infância (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2013) para contestar proposições que consideram a criança como sujeito passivo em seus processos de socialização, bem como pela sua incapacidade de ser informante privilegiada acerca de seus mundos de vida. De acordo com Sarmiento (2013, p. 20), a Sociologia da Infância tem como objetivo “[...] conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes da cultura”.

Pela via da Sociologia da Infância, questionamos o olhar que enquadra a criança como um ser em transição, que a classifica como “[...] o não adulto, e esse olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo” (SARMENTO, 2000, p. 157).

A concepção de criança como ser pleno, crítico e condutor de sua jornada de vida é prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, assumindo uma perspectiva de criança que

[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p. 36).

Embora essa concepção de criança presente na BNCC (2017) se alinhe aos pressupostos da Sociologia da Infância, Barbosa, Martins e Mello (2019) apontam o referido documento como ambíguo, uma vez que também traz retrocessos em relação às práticas pedagógicas, sobretudo, por restringir a autoria e a autonomia de professores e das crianças nas suas produções curriculares.

Para analisar os sentidos exibidos nas charges de Tonucci, fundamentamo-nos em Umberto Eco (1993) para compreender a relação entre as intenções do autor de uma obra e a

sua posterior decodificação por um suposto leitor. Esse processo é nomeado por Eco (1993) de *obra aberta* e aponta para interpretações nem sempre controladas pelo autor da obra, como uma charge, por exemplo. A partir de seus repertórios, o público receptor pode inferir sobre sentidos não intencionados *a priori* por um criador. Tal postulado tem fundamental importância para este capítulo, uma vez que, nas análises por nós propostas, especulamos sobre as supostas intenções de Tonucci com as charges e promovemos diálogos com práticas ligadas à Educação Infantil.

Apoiamo-nos também em Chartier (2002, 2009, 2014) para compreender como o processo de autoria de uma obra envolve fatores que se relacionam com a inclusão de certos discursos em detrimento de outros. As obras selecionadas revelam relações assimétricas de poder, como as que ocorrem entre professores e crianças no ambiente escolar.

Para examinar a charge como linguagem imagética de potencial comunicativo, que costuma ser formada por aspectos não verbais e verbais, buscamos auxílio em Barthes (1990). De acordo com esse autor, as imagens são polissêmicas, pois podem produzir múltiplos sentidos. Por meio da ancoragem, o texto verbal fixa o sentido de uma imagem, como a charge, direcionando, com isso, o processo de compreensão por um receptor.

O itinerário de leitura deste capítulo se divide nas seguintes etapas: a primeira consiste em uma caracterização conceitual das charges. A seguir, discutimos sobre as intenções de um autor na construção de uma obra, bem como o papel do público receptor na sua interpretação. Em sequência, debatemos a respeito do potencial imagético das charges de Tonucci, tendo em vista o processo de escolarização das crianças na pequena infância. Nas considerações finais do capítulo, apresentamos uma síntese da pesquisa sobre as possibilidades comunicativas da charge como práticas que reconheçam as crianças como protagonistas em suas jornadas de vida.

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo, focalizamos as charges de Francesco Tonucci (1997) como objeto de investigação. A partir delas, examinamos o sistema de signos que atuaram na sua elaboração, bem como pesquisamos sobre a produção de sentidos nos materiais imagéticos em questão. Para isso, baseamo-nos no texto *Análise semiótica de imagens paradas* (PENN, 2002), que

faz parte do livro *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (BAUER; GASKEL, 2002), como referencial para analisar as imagens e textos contidos nas charges.

O percurso metodológico apresentado por Penn (2002) possibilitou investigar o referido material e, com isso, destacar a potência comunicativa das charges para a reflexão sobre o processo de escolarização das crianças na Educação Infantil. Por meio delas, podemos ter acesso a produções culturais que versam sobre a perspectiva das crianças em relação às práticas pedagógicas que ainda têm sua centralidade na figura de professor.

Penn (2002) indica que o primeiro estágio analítico é a *seleção das imagens*. Assim, destacamos charges extraídas do livro *Com olhos de criança* que possibilitam uma discussão crítica sobre a contribuição da linguagem imagética como elemento que propicia reflexões sobre as práticas pedagógicas.

A etapa seguinte consiste em empreender um *inventário denotativo* das imagens em questão. Esse processo envolve a catalogação dos elementos constitutivos dos textos e das imagens que compõem uma charge: “É importante que o inventário seja completo, pois a abordagem sistemática ajuda a assegurar que a análise não seja seletivamente auto afirmativa [sic] ” (PENN, 2002, p. 326).

A terceira etapa é a análise de *níveis de significação mais altos*. É edificada a partir do inventário denotativo. Sobre cada elemento catalogado, fizemos perguntas como: “O que tal elemento conota (que associações são trazidas à mente)? Como os elementos se relacionam uns com os outros (correspondências internas, contrastes etc.)? Que conhecimentos culturais são exigidos para ler o material?” (PENN, 2002, p. 328). Neste estágio, o sentido conotativo abre luz para outras interpretações presentes em uma imagem, o que exige do leitor conhecimentos culturais mais diversificados.

A perspectiva metodológica mencionada nos guiou no processo de interpretação dos sentidos das charges de Francesco Tonucci, além de permitir a sistematização da nossa análise, uma vez que, segundo Penn (2002), as imagens se apresentam de maneira polissêmica e ambígua. A seguir, trataremos das charges a partir de seu processo de criação e na condição de ferramentas comunicacionais que exprimem um forte componente crítico.

2.2 AS CHARGES COMO LINGUAGEM IMAGÉTICA

As charges são criações que requerem a união entre as linguagens verbais e as não verbais. A partir da junção desses códigos é que a mensagem pretendida por um autor é constituída. Eisner (1999) observa que, em charges e histórias em quadrinhos, as palavras e as imagens se amalgamam, tornando-se uma só obra.

Para Oliveira e Silva (2017, p. 268), as charges são uma ferramenta imagética comunicacional que se utilizam do exagero, geralmente o humor, para criticar uma dada situação ou contexto social: “A charge carrega, portanto, uma característica peculiar: a de criar o cômico ao mesmo tempo em que produz uma denúncia”.

No que diz respeito às charges como expressão crítica e artística, podemos descrevê-las por serem imagens iconográficas, que nem sempre se utilizam da linguagem verbal, de acordo com Miani (2014). Podem apresentar uma linguagem humorística e com a finalidade de revelar uma ideia de uma forma crítica. Para Miani (2014), as charges devem obter estatuto de fonte e objeto de pesquisa por se constituírem um legítimo *editorial gráfico*, que estabelece uma relação de intertextualidade com os contextos políticos, culturais e sociais que motivaram a sua criação.

Lins (2008) comenta que o gênero quadrinhos é formado a partir da manipulação de dois códigos distintos: o linguístico e o visual. Sobre o linguístico, temos o texto escrito, as falas e os pensamentos propostos pelos personagens. O campo visual abrange os traços que compõem os personagens, as cores, os balões onde signos são expressos, a escolha dos tipos de letra. Todos esses elementos cooperam para a produção do sentido pretendido pelo autor de uma obra de quadrinhos.

Na escolha dos elementos que irão compor uma charge, o artista gráfico elenca uma série de possibilidades que colabore com a produção de sentidos pretendida por uma obra. Alguns elementos gráficos atuam como convenções de fácil reconhecimento ao leitor já iniciado. Por exemplo, o uso de negrito (Figura 3) pressupõe uma fala mais enérgica; as imagens de caveira e da cobra dentro de um balão de pensamento remetem a palavras ou expressões de raiva. Esses elementos presentes nas charges exigem do leitor um aprendizado prévio, uma vez que lida com convenções existentes anteriores ao ato da leitura.

Na charge da Figura 3, notamos como a palavra “CHEGA!!!”, em negrito e em um tamanho de letra maior do que as demais, tal qual um *grito* verbal da professora, tem a função de interromper drasticamente a narrativa estabelecida pela criança.

Figura 3 – Negrito como fala enérgica



Fonte: Tonucci (1997, p. 90).

Para Chartier (2009), as convenções gráficas, os discursos e os dispositivos técnicos de reprodução influenciam a elaboração de uma obra. Sua leitura, portanto, deve contemplar aspectos circunscritos em um recorte espaço-temporal, a fim de que se obtenha uma contextualização mais precisa.

Penn (2002) entende que, no sistema linguístico, há a relação sintagmática. Nela, podemos observar a aliança entre termos que se precedem e/ou se sucedem. Assim, “[...] o sentido de um termo é delimitado pelo conjunto de termos não escolhidos e pela maneira como os termos escolhidos são combinados, a fim de criar um conjunto significativo” (PENN, 2002, p. 321).

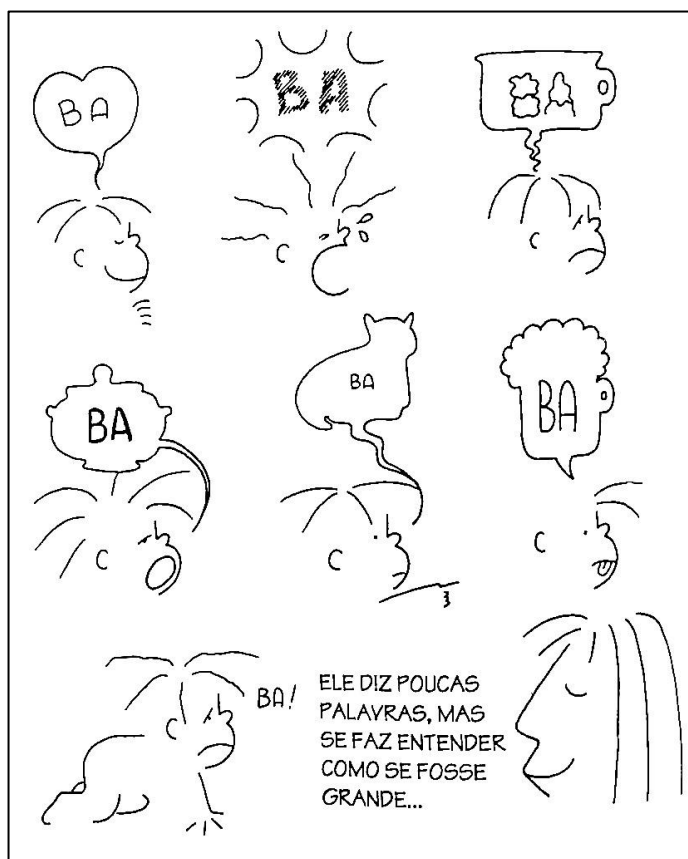
Em Souza-e-Silva (2007, p. 18), o sintagma “[...] consiste num conjunto de elementos que constituem uma unidade significativa dentro da oração e que mantêm entre si relações de dependência e ordem”. Para Barthes (2012), o sintagma é uma combinação de vários signos que pode ser manifestado pelo encadeamento de ideias que ocorre de forma linear, de maneira muito semelhante ao *fluxo de fala*. Por exemplo: a frase *A criança é ativa* é constituída a partir da utilização de uma série de termos linguísticos que ocupam seu lugar na sentença. “O valor de cada termo é determinado por seu lugar no sintagma, isto é, pelos outros termos, na frase que o precedem e o seguem, e pelo conjunto de termos alternativos que pode substituí-lo” (PENN, 2002, p. 321).

Deve-se levar em consideração também a dimensão imagética de uma charge, uma vez que é composta de traços e de desenhos. Esse tópico abre o debate para uma diferença na produção de sentidos entre as imagens e as palavras. A imagem apresenta uma natureza polissêmica, o que exige que o texto escrito promova uma função denominada de ancoragem, “[...] onde ambos, imagens e textos, contribuem para o sentido completo [...]”. Tanto na

linguagem escrita, como na linguagem falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente” (PENN, 2002, p. 322).

Entre os elementos que fundamentam a tese de Eisner (1999), está o fato de o criador de quadrinhos elaborar suas obras a partir da articulação de dispositivos visuais e verbais. Isso significa que a escolha de um formato para o balão de pensamento interfere no tom pretendido para a fala de um personagem. Conforme pode ser visualizado na Figura 4, os formatos de balões de pensamento e as tipologias empregadas cooperam para produzir um sentido para a expressão *BA*, dita pelas crianças na charge.

Figura 4 – Balões de pensamento produzindo sentidos distintos



Fonte: Tonucci (1997, p. 32).

Os pressupostos apresentados permitem inferir que a produção de uma charge tem abrangência limitada, envolvendo elementos que precisam ser pensados previamente, uma vez que se impõem processos intelectuais na construção de uma linguagem imagética, visando ao entendimento de um suposto receptor, que nem sempre compreenderá a obra da maneira como foi idealizada, em especial, se a leitura for realizada em períodos distintos aos de sua produção (ECO, 1993).

2.3 SOBRE A AUTORIA: INTENÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Chartier (2014) narra que o processo de autoria de uma obra abrange aspectos complexos ligados à exclusão e à inclusão de certos discursos. Essa *função autor* opera com seleções estratégicas que levam em consideração fatores como propriedade literária e acoplamento de diversas vozes do discurso de um dado tempo, bem como sobre o que pode ser atribuído ou não a outros autores ou concorrentes.

Fiorin (2005, p. 29) comenta que é possível verificar a *visão do mundo* dos autores, “[...] ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social”. Portanto, segundo Fiorin (2005, p. 29): “Podemos afirmar que não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade”. Em charges, como as de Tonucci, alertamos para práticas pedagógicas que não valorizam as autorias infantis, além de revelar certos discursos que refletem uma relação assimétrica e pouco colaborativa entre professores e crianças.

De acordo com Kossoy (2009), no processo de criação de imagens, como uma charge, inicialmente, devem ser levados em consideração dois aspectos: os de ordem material e os de ordem imaterial. Os primeiros dizem respeito aos equipamentos e às plataformas disponíveis, que, no caso de uma história em quadrinhos, podem ser os recursos técnicos (desenho em papel ou no computador) e em quais veículos de comunicação a obra será veiculada (se em meios impressos ou digitais). Já os de ordem imaterial “[...] são os mentais e culturais” (KOSSOY, 2009, p. 27) e que, hierarquicamente, sempre serão superiores aos primeiros fatores.

Em que pese uma obra visual ser gerada por meio da intervenção direta e exclusiva de seu criador, isso não garante uma interpretação similar por parte dos demais espectadores: “Suas informações se abrem às diferentes ‘leituras’ que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações” (KOSSOY, 2009, p. 38).

Chartier (2002) comenta que a função expressiva dos elementos não verbais intervém, por exemplo, na organização do manuscrito ou na disposição do texto impresso, bem como na representação teatral, na recitação, na leitura em voz alta, uma vez que as representações se inscrevem em tempo e contexto específicos.

Em harmonia com Kossoy (2009), pontuamos que as imagens são construídas a partir de motivações/intenções do seu produtor. No entanto, a recepção pode não ocorrer conforme pretendida inicialmente, diante de novos tempos, repertórios, contextos e públicos.

Eco (1993) nomeia *obra aberta* essa possibilidade de serem feitas diferentes leituras de uma produção. Para o pensador italiano, a interpretação de obras de arte não pode ser controlada pelo seu criador, uma vez que o receptor, por meio de seus repertórios e seus contextos, pode inferir vários sentidos distintos. Para Eco (1993), um texto nunca estará completo, pois nem sempre a intenção do autor de uma obra, como uma charge, será interpretada por um leitor de maneira similar à pretensão do seu criador. Abrem-se, assim, possibilidades interpretativas para uma obra, dado que sua leitura não é feita apenas a partir das características denotativas, conforme apontou Penn (2002). Nas entrelinhas, há não ditos que serão interpretados por um receptor com base na sua capacidade de decodificar uma mensagem.

Para Eco (2005), em obras, como as charges, é possível verificar na sua interpretação um campo ambíguo e flexível, que se ajusta segundo as vivências de quem as consome. Desse modo, a obra “[...] é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade” (ECO, 2005, p. 40).

Relacionamos o conceito de *obra aberta*, proposto por Eco (2005), ao processo de recepção das produções culturais, formulado por Martin-Barbero (1997). Para este autor, o receptor de uma mensagem, a partir da articulação entre a sua bagagem cultural, contextos sociais e políticos em que se insere, também participa da produção de sentidos ao estabelecer significados em relação a dado conteúdo. Nesse aspecto, a comunicação se torna uma questão de mediação cujas relações sociais interferem na produção dos sentidos.

Entre os fatores que interferem no processo de recepção, de acordo com Martin-Barbero (1997), estão a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. A temporalidade social diz respeito à organização do tempo e das rotinas a partir da organização (ou desorganização) que as mídias impõem ao sujeito exposto a elas – como a repetição de um programa de televisão, por exemplo, interfere na rotina das pessoas, definindo, assim o tempo da produção/capital e tempo do entretenimento/informação. Por competência cultural, entende-se as experiências adquiridas ao longo da vida. Nela incluem-se o processo de educação formal e não formal, bem como o repertório cultural adquirido por meio de mídias, como televisão, rádio, jornal, livros, revistas, entre outras. Por fim, a cotidianidade familiar refere-se ao impacto das produções midiáticas no âmbito familiar, compreendendo as tensões, as resistências e os enfrentamentos entre aqueles que compõem as

relações. De certa forma, a cotidianidade familiar reproduz as relações de poder que são verificadas na sociedade.

Retomando as charges, é importante ressaltar que elas também atuam como obras abertas, cujos sentidos devem ser elaborados e completados por um leitor que nem sempre está familiarizado com a proposta do autor: “[...] quando um texto é produzido não para um único destinatário, mas para uma comunidade de leitores, o/a autor/a sabe que será interpretado/a não segundo suas intenções, mas de acordo com uma complexa estratégia de interações que envolve os leitores” (ECO, 1993, p. 80).

Como obras abertas, as charges de Tonucci criticam práticas pedagógicas que relegam ao segundo plano o papel das crianças no ambiente escolar, evocando, com isso, reflexões sobre o modelo educacional, em especial, na Educação Infantil.

2.4 ANÁLISE DAS CHARGES DE FRANCESCO TONUCCI

A fim de refletir sobre a escolarização das crianças até cinco anos de idade, selecionamos, para este estudo, quatro charges de Francesco Tonucci. A escolha das referidas charges para a nossa análise reside no fato de que elas focalizam e problematizam o processo de escolarização na Educação Infantil, além de nos permitir interpretações por meio de suas linguagens verbais e imagéticas, que nos levam a discutir práticas pedagógicas que imputam à criança uma condição de subalternidade e ausência de participação.

Nesta investigação, apoiamo-nos nas abordagens acerca de representação proposta por Chartier (2009), que a considera esquemas de classificação e de juízo, ao expor as relações de poder existentes no cenário educacional, bem como as intenções de Tonucci ao produzir as ilustrações. Para Chartier (2009), as representações são capazes de transmitir as diferentes modalidades de exibição da identidade social ou da potência política tal como são mostrados os signos, bem como revelam as estratégias de luta pelo poder e dominação. Nesse sentido, as representações não são discursos neutros, uma vez que podem impor uma concepção em detrimento de outra, com o intuito de favorecer ou legitimar escolhas.

Nas charges em análise, percebe-se uma separação entre as dimensões do professor e das crianças no ambiente escolar. Refletir sobre a circulação dos estereótipos e dos discursos nas obras de Tonucci nos permitirá vislumbrar como as representações são formadas e assimiladas em âmbito coletivo e pessoal.

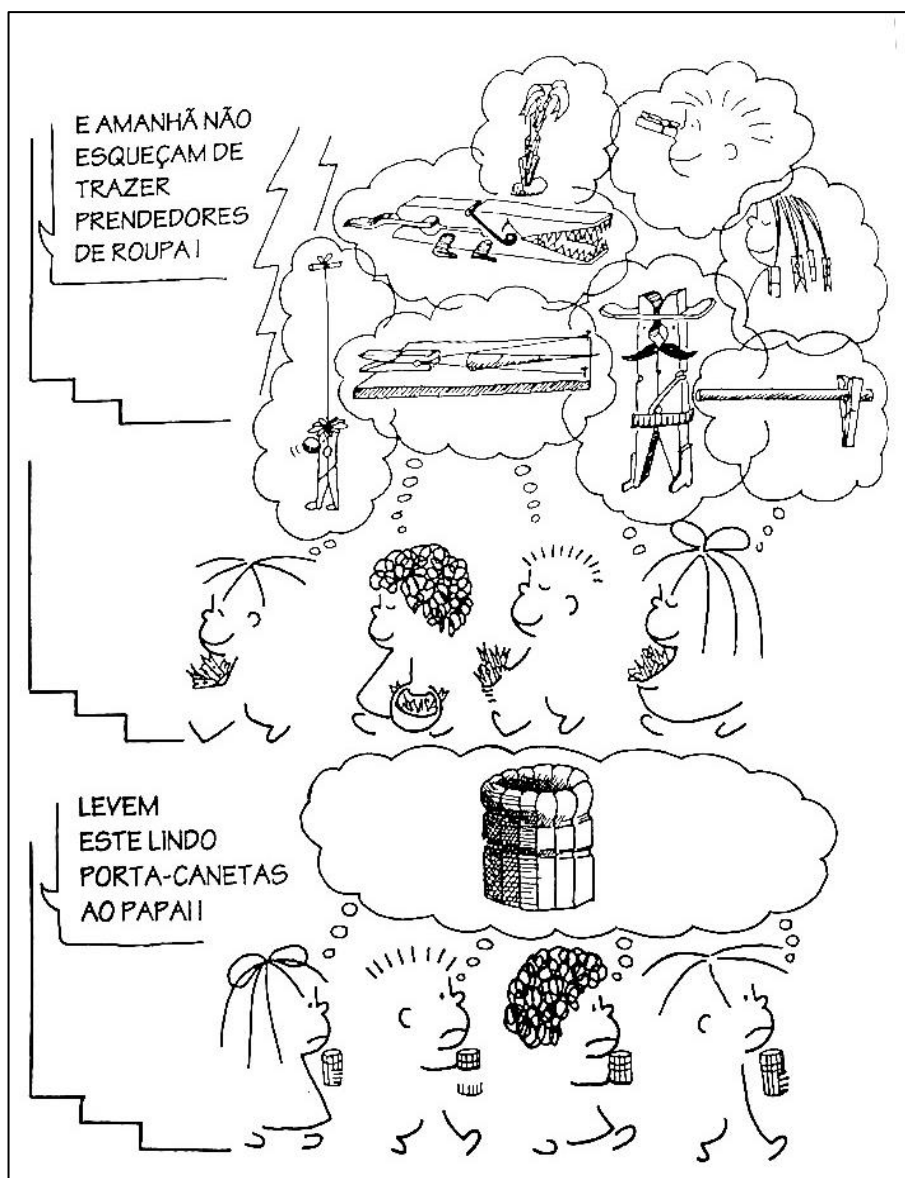
A metodologia de análise das imagens segue o detalhamento semiótico proposto por Penn (2002), que consiste nas seguintes etapas: seleção das imagens, inventário denotativo e níveis de significação mais altos.

Refletir sobre a circulação dos discursos em uma obra aberta (ECO, 1993), como as charges de Tonucci, permitiu-nos vislumbrar como as representações são formadas e assimiladas em âmbito coletivo e pessoal. Também utilizaremos com pontos de diálogos depoimentos e entrevistas concedidas pelo próprio Tonucci (2016, 2018, 2020), com o intuito de contextualizar as suas produções imagéticas, produzidas na década de 1960 e 1970 até aos tempos atuais.

2.4.1 Trabalhos manuais

A charge exposta na Figura 5 foi publicada em 1978. Ela mostra a expectativa das crianças diante de uma atividade anunciada pela professora e o desfecho frustrante ao perceberem que aquele exercício, em vez de explorar a criatividade e a subjetividade dos infantis, acabou por impor soluções padronizadas estabelecidas pelo educador.

Figura 5 – Trabalhos Manuais



Fonte: Tonucci (1997, p. 87).

Essa charge pode ser dividida graficamente em três momentos: no primeiro, o aviso do professor para que as crianças tragam prendedores de roupa para a aula seguinte. No segundo momento, as crianças chegam à escola com feições animadas, imaginando que a atividade seria pulsante e criativa, permitindo a cada uma delas propor a sua ideiação. O último trecho exhibe as crianças retornando decepcionadas, carregando um porta-lápis idêntico ao do colega.

Do ponto de vista visual, essa charge apresenta dois modelos de balões. O primeiro é o de fala (do professor) e o outro, de pensamento (das crianças). No entanto, em relação aos pensamentos das crianças, cabe destacar que, se, na ida para a escola, cada uma vem acompanhada de seu próprio balão contendo uma ideia original, no epílogo, apresenta-se um

balão uniforme, com o porta-lápis traduzindo o sentimento de frustração coletiva com o resultado da atividade. Destacamos que os primeiros balões de pensamento das crianças apresentam formatos e tamanhos diferentes, inclusive, alguns, de maneira desordenada, sobrepõem-se aos dos colegas, sugerindo, assim, a expressão criativa e a produção autoral das crianças que extrapolam os padrões estabelecidos por uma atividade escolar da Educação Infantil.

Na colocação dos balões, evidenciamos a relação assimétrica entre o professor e as crianças, uma vez que a fala do docente direciona essa ação. A ilustração mostra o antagonismo nas expectativas e a conclusão da atividade proposta. As crianças obedecem sem questionar, contudo, as suas feições expressam decepção. Para interpretar os sentidos dessa charge, recorremos a Chartier (2009), pois a imagem revela uma relação desigual de representação de poder a partir da separação professor/criança, que ocorre anteriormente ao momento de produção da charge.

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, *produzem* as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos. Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos aos das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (CHARTIER, 2009, p. 51-52, grifo no original).

Observamos que a motivação de Tonucci com a charge *Trabalhos Manuais* é expor sua insatisfação com a estrutura escolar e os métodos pedagógicos, que não favorecem o protagonismo das crianças. Uma visão adultocêntrica do processo pedagógico tende a consolidar um modelo de gestão da aprendizagem orientado nas decisões dos educadores, o que pode acabar não considerando os interesses e a criatividade das crianças. Em sentido contrário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 93) preconizam que “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena [...]”.

Utilizamos uma declaração do próprio Tonucci (2021) para conversar sobre essa charge. Para o pedagogo e desenhista, a escola não deveria ser um lugar em que se ensina, e, sim, um lugar em que se aprende. “E não se aprende escutando alguém que ensina; se aprende praticando, se aprende mexendo, se aprende enfrentando as coisas que já conheço, com aquelas que meus amigos já conhecem e com as dúvidas que saem desse enfrentamento” (A

ESCOLA, 2021). Os primeiros quadros nos mostram várias possibilidades de se ressignificar os pregadores de roupa, o que não se confirma à medida que se avança na leitura das charges.

A partir de Tonucci (2021), compreendemos que essa diversidade criativa das crianças em suas idealizações dos pregadores de roupa propiciaria um aprendizado via cultura de pares (CORSARO, 2009) no processo de montagem de seus objetos, o que permitiria ampliar os repertórios dos infantis por meio da produção dos próprios colegas. No entanto, ao ser direcionada a um objetivo comum, o porta-lápis, reduz-se, assim, as possibilidades lúdicas e autorais das crianças na atividade, uma vez que o resultado de tais interações gerou soluções padronizadas conforme planejada pelo professor.

Reforçamos essa perspectiva de ausência de múltiplos olhares, conforme apresenta a charge (Figura 5), a partir de um fato narrado por Fantin e Girardello (2020). De acordo com as autoras, em 2014, no I Fórum Nacional Cultura Infância, foi apontada a carência de tempos e espaços que valorizem o brincar criativo, “[...] que lhes ajude a ampliar seu repertório estético e de entendimento do mundo em sua riqueza e diversidade” (FANTIN, GIRARDELLO, 2020, p. 45).

Ademais, notamos, não somente nessa charge (Figura 5), mas, também, nas Figuras 6 e 7 na sequência, que Tonucci não mostra o professor nessas obras. Creditamos isso ao fato de o autor concentrar sua criação na proposta de dar visibilidade às singularidades das crianças como produtoras de culturas.

As Figuras 5 e 7 ainda apresentam semelhanças em relação à colocação dos balões de fala dos professores, pois aparecem em uma posição superior aludindo à estatura menor das crianças. Como salienta Chartier (2009), essa localização das vozes nas charges sugere uma representação de poder, uma vez que o professor não se abaixa para conversar com as crianças – a fala vem do alto e tem caráter hierárquico.

Especulamos que o título *Trabalhos manuais*, do ponto de vista sintagmático, carrega a intenção de Tonucci de ironizar as tarefas escolares, que, a partir do próprio nome, indica que as crianças realizariam atividades criativas e autorais⁷ – o que não se confirma ao fim da charge. Aquilo que para os professores pode representar apenas mais um *trabalho como*

⁷ Um fato curioso que destacamos é que, na versão do livro *Com Olhos de Criança*, lançado em 2003, em Portugal, essa charge foi traduzida para *O Trabalhinho*. Embora vivamos no Brasil e reconheçamos que cada cultura tenha sua própria trama e contextos de significados, também nos parece que o título utilizado em Portugal acentua a questão sobre ser um *trabalho como qualquer outro* do ponto de vista dos professores, sem contemplar as possibilidades criativas das crianças que se envolveram na possibilidade de agir criativamente naquela atividade.

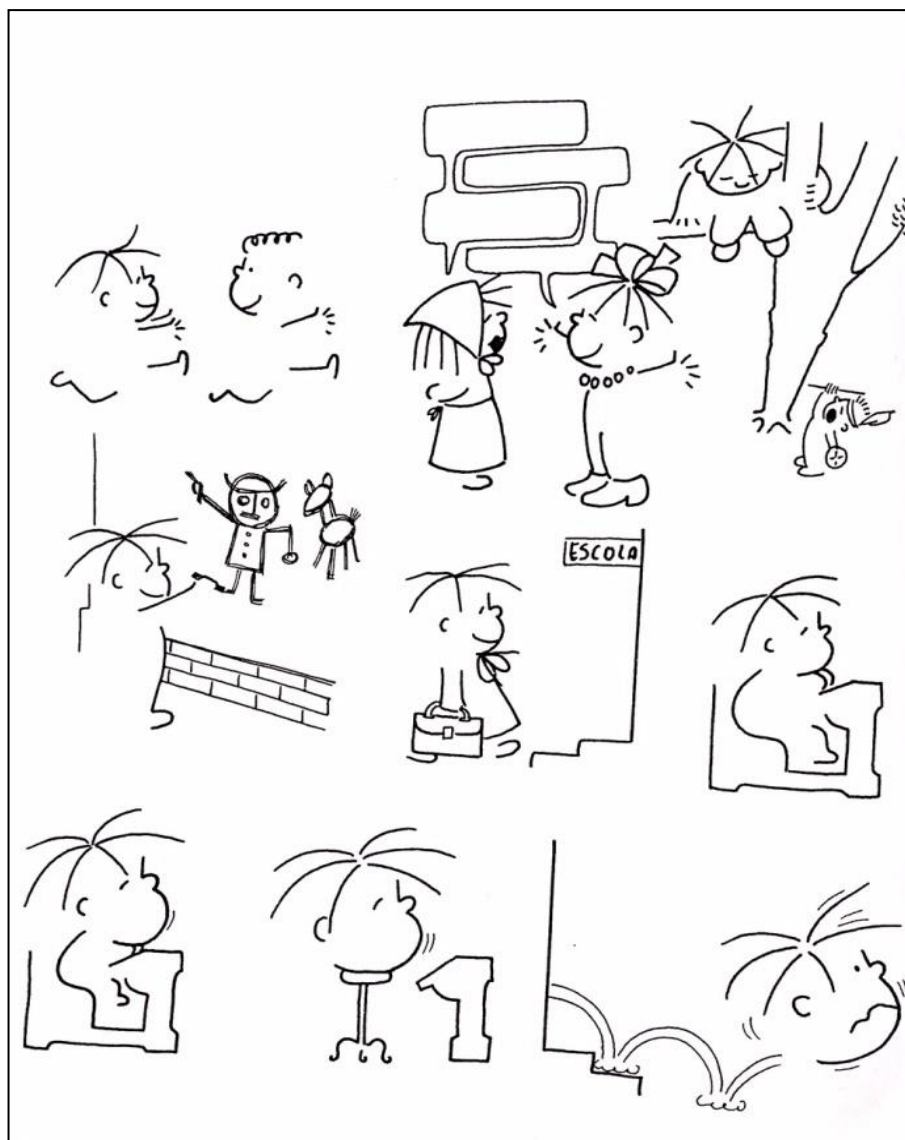
qualquer outro, para as crianças poderia significar a possibilidade de manifestar sua “[...] trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada do registro” (KOSSOY, 2009, p. 22).

Dialogando com Certeau (1985), inferimos que, ao não explorar as potencialidades lúdicas e subjetivas das crianças, essa atividade não ousou explorar a criatividade, o *caráter ético* das práticas. Com base nesse conceito, compreendemos o cotidiano de quem não se identifica com a ordem estabelecida, abrindo um espaço que não é constituído sobre a realidade existente, mas, sim, sobre a vontade de inventar, de criar algo, de modo que, na prática transformadora, há sempre “[...] uma vontade histórica de existir” (CERTEAU, 1985, p. 8). Como os pregadores levados pelas crianças se transformaram uniformemente em porta-lápis, não há espaço nessa relação para a mobilização da criatividade infantil, não obstante a vontade das crianças de criar algo original, conforme salientado no início da charge.

2.4.2 Na escola, o corpo não serve de nada

Publicada em 1974, a charge intitulada *Na escola, o corpo não serve de nada...* aponta para a insatisfação de Tonucci com as proposições pedagógicas dentro da escola (Figura 6), que parece enfatizar o saber cognitivo, de cunho intelectual, como se ali fosse o espaço exclusivo da razão.

Figura 6 – Na escola, o corpo não serve de nada



Fonte: Tonucci (1997, p. 110).

Destacamos a validade de se discutir essa charge, uma vez que, na ilustração, manifesta-se a espontaneidade das crianças quando se relacionam com os colegas por meio dos jogos, das brincadeiras e da ludicidade, sem que fosse feita qualquer analogia sugerindo uma separação entre corpo e mente, como se estes fossem dimensões distintas de um mesmo sujeito.

Tendo apenas como recurso verbal a placa onde aparece escrito *escola*, essa charge nos dá pistas a respeito das ações, fantasias, desejos, motivações e decepções do universo infantil, sobretudo em relação à sala de aula, que se apresenta como um espaço desbotado, incapaz de potencializar a capacidade inventiva das crianças. Para Martins *et al.* (2016, p. 65), “Mesmo sem falar uma só palavra, a partir da linguagem corporal as crianças conseguem dar

visibilidade àquilo que lhes parece fazer mais sentido”. Segundo a charge em questão, a sala de aula não é um local que contempla a criança em sua totalidade.

As crianças encontram em parques, em ruas e em pátios os locais para se assumirem como produtoras de suas culturas. Corsaro (2009) utiliza o conceito de *reprodução interpretativa* para assinalar as ações/transgressões das crianças na sociedade; na maneira como se apropriam das informações lançadas a elas e como, principalmente pela cultura de pares, transformam suas culturas, atendendo, em especial, a seus interesses em contraste com os dos adultos.

Com base em Chartier (2009), consideramos emblemática a imagem da criança entrando na escola, pois ela está em uma posição central da charge *Na escola, o corpo não serve para nada...* e, estrategicamente, situa-se entre dois momentos: o de brincar e o de estudar. Notamos, na criança que entra na escola, feições de alguém feliz. No entanto, diante de uma aula supostamente enfadonha, a animação dá lugar à indiferença. Sobre essa questão, Martins *et al.* (2016) advertem que respeitar os anseios das crianças que frequentam instituições dedicadas aos seus cuidados e à sua educação requer um olhar sensível para as suas práticas corporais cotidianas, entendidas como importantes formas de enunciações.

O último requadro finaliza a narrativa apresentando-nos um tom pessimista sobre aquilo que se passa dentro de uma sala de aula. Utilizando a metáfora como elemento expressivo, Tonucci assinala para práticas de ensino que contemplem exclusivamente as competências intelectuais. O corpo aparenta não ter espaço nas preocupações da escola. O corpo, como afirma Bracht (1999), muitas vezes parece se constituir como o outro da razão, um ente separado e de caráter secundário, distante do intelecto e do espírito.

Tonucci lança uma provocação ao sugerir que o foco da escola parece estar na seriedade e na formalidade, inclusive, para o fato de que, após entrar na escola, a criança só olha para uma direção (para o professor), ao contrário do que é visto nos primeiros requadros. Descartam-se os estímulos para o uso do corpo, as brincadeiras e as interações como linguagem que possibilitam o despertar da criticidade e da ludicidade. Ou seja, na charge em questão, joga-se luz em um modelo de escola no qual só a cabeça se exercita.

Essa questão também pode ser discutida a partir do próprio Tonucci (2021) que compara a escola à natureza: “De modo que a escola seja um lugar onde se *viaja*, se vive um percurso e não algo estático. Na natureza, quando um lugar perde a diversidade, ele morre. Bem, a escola é um lugar que perdeu a diversidade. As salas são todas iguais”.

À luz desse depoimento, podemos perceber, na charge, como a felicidade exibida nos primeiros requadros vai se dissolvendo à medida que a criança se *instala* e se *edifica* em uma

carteira de sala de aula, que é desenvolvida para que cabeça fique direcionada ao professor e o restante do corpo se acomode e ali fique estaticamente.

A turma é um grupo artificial, que se supõe homogêneo (porque têm a mesma idade e se presume que têm as mesmas habilidades), que realiza sua aprendizagem ouvindo um adulto, valorizando o que ele ensina e repetindo. O ambiente natural onde esse processo ocorre é a sala de aula. Na sala de aula, a turma passa muito tempo sentada, fazendo de tudo. Linguagem, matemática, desenho, música, história, ciências são feitas no mesmo lugar e com a mesma posição (TONUCCI, 2020, p. 45).

Pensar a criança da Educação Infantil é reconhecer que se trata de um sujeito eminentemente corporal e cinestésico. Mello *et al.* (2016b), ao analisarem o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, da Base Nacional Comum Curricular, por meio dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, expressos pelos verbos *conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se*, sinalizam que o binômio corpo-movimento é valorizado como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças. Por esse ângulo, o corpo e o movimento se constituem como elementos centrais na interação entre as crianças, fortalecendo a sua cultura de pares e as suas capacidades autorais.

Gostaríamos de incluir nesse debate da charge uma discussão a partir de Arroyo (2012). Para o autor, diante de um quadro de desigualdade social extrema, como a enfrentada no Brasil, temos um contingente de crianças que frequentam as escolas públicas e que são afetadas diretamente pela pobreza, violência, fome, preconceitos e questões ligadas ao próprio gênero. Isso faz com que a escola receba muitos *corpos precarizados*. De acordo com Arroyo (2012, p. 48), “[...] hoje em muitas salas de aulas o silêncio está roto e até quando se tenta impô-lo os corpos falam, com suas marcas, toda a classe de linguagens e de expressões”.

Nesse sentido, é necessário pensar em uma pedagogia que valorize e assuma esses *corpos precarizados* como condição primordial nos estudos e na capacitação profissional. Segundo Arroyo (2012), indagar ética e intelectualmente essa situação apresentada pelos *corpos precarizados* é um processo de humanização mais complexo do que o ensino de um letramento, uma vez que envolve a obrigação de entender sobre a dor, a fome, a violência e a opressão. “Trazer pedagogias para um pensamento pedagógico que não vê nos educandos mais do que mentes a instruir, letrar, ensinar. Nos faltam pedagogias dos corpos” (ARROYO, 2016, p. 19).

Prosseguimos nessa discussão a partir de uma entrevista concedida por Miguel Arroyo, em 2017, para o canal *Educação e Participação*⁸ da rede social *YouTube*. Para o autor, não obstante os *processos de desumanização* percebidos nesses *corpos precarizados*, a função da escola é recuperar essas vidas roubadas. Uma possibilidade é a valorização dos saberes de vida e de suas experiências de mundo.

Há muitas crianças que nem olham para o quadro, nem escutam a professora, porque realmente o saber acumulado nos currículos não os ajudam a *saber-se*. Saber de suas memórias, saber de seu espaço, saber de seu tempo, saber de sua família, saber de sua condição de negro, de suas condições de mulher, sua condição de segregado. Esses são os saberes fundamentais. Porque se ele sai da escola sem *saber-se* para que o serve? Para nada (ENTREVISTA, 2017).

Na charge *Na escola, o corpo não serve de nada*, nota-se que é apresentada uma dimensão de escola que reforça o dualismo entre o corpo/movimento e a mente como se fossem distintas. Fora da escola há brincadeiras, interações e formas de explorar o mundo; já na sala, um corpo em sua integralidade (e suas possibilidades de movimento) é abandonado e esquecido, ao passo que se prioriza uma cabeça (entediada) devido à observação aos educadores.

2.4.3 As pequenas frases (1)

Apesar de nos concentrarmos, até aqui, em charges que tratam a pequena infância em seu processo de escolarização, para a análise da Figura 7 a seguir, faremos uma ressalva ao focalizar o que nos parece ser crianças com mais de seis anos. A tira em questão, intitulada *As pequenas frases*, publicada em 1968, exhibe um professor que pede para que uma dada criança leia a sua redação. Mesmo diante de um texto que dialoga com aspectos culturais (um programa de televisão chamado *Apolo 12*) e sociais (pobre batendo à porta), o docente se preocupa mais com o descuido na conjugação verbal (acontece/acontecesse) do que com a composição em si, que aborda com criticidade aspectos como a desigualdade social.

⁸ Essa entrevista pode ser acessada pelo link https://www.youtube.com/watch?v=zs__dIEMq6U&t=22s.

Figura 7 – As pequenas frases (1)



Fonte: Tonucci (1997, p. 113).

Essa tira pode ser dividida em dois momentos: no primeiro, o docente passa uma tarefa e uma criança lê a redação. No segundo, a criança é repreendida pelo professor. Assinalam-se as posições hierárquicas e opostas entre professor e crianças, tal qual uma representação de luta de classes, divisões do mundo social e disputas de poder (CHARTIER, 2009).

Embora o diálogo se concentre no professor e na segunda criança sentada em sua carteira, julgamos ser interessante observar as demais crianças que estão nessa sala de aula. Por meio da linguagem não verbal, percebemos que elas parecem estar entediadas, com ombros caídos, indicando desânimo com os métodos do docente. Entretanto, após a

reprimenda do educador, manifestada pelo realce (aumento do corpo da letra e o uso do negrito), elas despertam e se mostram assustadas. A fim de captar esses sentidos propostos nas convenções expostas na tira, buscamos Chartier (2002, p. 257):

[...] é preciso lembrar que a leitura também tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios a diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos.

Com o intuito de criticar a prática de ensino, Tonucci define balões de diálogo que acompanham o papel desempenhado pelos personagens em sua trama narrativo-visual. O balão em que aparece escrito “ACONTECESSE! CHEGA E APRENDE A ESCREVER!” traz um signo convencionalizado que representa um grito, uma fala enérgica do docente, em contraste com os balões que aparecem no primeiro momento da charge.

Em relação ao conteúdo, Tonucci nos alerta para um suposto desinteresse do professor com a redação da criança. De acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005), todas as crianças são capazes de opinar de maneira livre, bem como têm assegurado o direito de serem ouvidas. Na charge da Figura 7, notamos, por meio da fala do docente, um desinteresse em compreender o universo da criança que lê uma redação que trata de aspectos ligados à desigualdade social. Enfraquece-se, desse modo, uma possibilidade do infantil como parceiro do processo de construção do conhecimento e, por outro lado, aparece a relação de imposição e intimidação, conforme podemos verificar na fala do educador.

Para reconhecer a criança como um sujeito dotado de direitos, é preciso ultrapassar o nível do discurso e, efetivamente, aceitá-la: “[...] como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc.” (ARAÚJO, 2005, p. 69).

A fim de dialogar com a situação apresentada na charge, encontramos um depoimento concedido pelo próprio Tonucci, em 2016, em entrevista para o canal *Educação e Território*⁹, que nos dá pistas para compreender a reação do professor diante de um erro de concordância da criança, mesmo que inserido em um contexto de uma explicação socialmente rica.

A escola diz que o que lhe interessa é saber escrever, contar, um pouco de ciência e nada mais. O resto não interessa. E, claro, os que nasceram literários, matemáticos

⁹ Essa entrevista pode ser acessada pelo link <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>.

ou científicos se encontram bem nessa proposta. Mas aqueles que nasceram bailarinas, músicos, artistas, exploradores ou investigadores ficam de fora. A escola não os reconhece e eles não reconhecem a escola (TONUCCI, 2016).

A seguir, Tonucci complementa que a escola não deve se restringir a oferta de disciplinas, como matemática e de línguas, que tendem a ser avaliadas por critérios mais rígidos. Além dessas possibilidades, ao explorar caminhos para a expressão artística, como canto e teatro, e trabalhos manuais, como oficinas de música e de jardinagem, abre-se o leque de novas e relevantes experiências às trajetórias das crianças. “Oferecendo muitas linguagens, a escola gera possibilidades e cada um encontra o que é seu, cada um pode se dedicar ao seu *brinquedo favorito*” (TONUCCI, 2016, grifo nosso).

Dessa forma, para Tonucci (2020), por meio da oferta de diferentes experiências e em que se coloque em pauta a exploração de diferentes espaços da escola, como corredores e cozinhas, dentre outros, abrir-se-ia caminhos para valorizar a diversidade e ampliar o interesse das crianças ao contemplar outras dimensões de ensino que vão além dos conteúdos previstos.

2.4.4 O primeiro dia da escola: o encontro

A próxima charge (Figura 8) em análise foi publicada em 1975 e selecionada em virtude do profícuo diálogo que promove com os estudos da infância, sobretudo, pelos postulados de Sarmiento (1997, 2005).

Figura 8 – O primeiro dia da escola: o encontro



Fonte: Tonucci (1997, p. 76).

A referida charge exibe duas realidades distintas geradas a partir da expectativa do primeiro dia de aula. De um lado, a criança, cujos pensamentos se mostram repletos de elementos associados à fantasia, alegria e natureza; do outro, uma professora, cujo pensamento remete à ideia de que todas as crianças são iguais, uma vez que são representadas da mesma maneira, como bonecos padronizados. Segundo a professora concebida por Tonucci, as crianças são representadas como números.

Por meio dessa representação imagética produzida pelo desenhista, infere-se sobre a sua intenção de mostrar aos seus leitores um modelo educacional que não se alinha aos anseios das crianças. Segundo o próprio Tonucci (2016), as escolas deveriam oferecer práticas

que oportunizem novas e relevantes experiências de vida às crianças. Muitas dessas novas experiências se estabelecem pela via da brincadeira, que, de acordo com Tonucci (2016), é fundamental ao desenvolvimento infantil, por permitir à criança explorar novos mundos e, inclusive, trazer aportes de conhecimento que colaborem na sua formação na escola.

Para todos os estudiosos da infância e do desenvolvimento infantil, a brincadeira é a experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher. Ao longo da vida, todo o cimento sobre o qual se constroem nossa formação e nossa cultura foi adquirido nos primeiros anos de vida brincando. Além disso, brincar é a experiência que mais se parece à investigação científica e à experiência artística (TONUCCI, 2016).

Sobre a importância das brincadeiras na escola e o impacto da perda desses espaços que promovam a ludicidade e a criatividade para as crianças, trazemos Munarim (2007, p. 43):

É neste lugar que encontramos momentos destinados especialmente às brincadeiras livres, como a hora do recreio, com oferta de lugares e objetos específicos para que estas aconteçam, tais como brinquedos no pátio e parques infantis. Outro fator importante é que a escola tem se tornado o principal, senão o único, lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e criação cultural entre pares.

Ainda em relação à proposta de que as escolas também devem ser pensadas como espaços que propiciem a brincadeira, Munarin (2007) faz uma analogia entre a escola e o parque. Para a autora, pensar na escola como um parque é favorecer a promoção de cultura entre crianças, gerar transgressões e ressignificações daquele local, “[...], sem a intervenção direta dos adultos como acontece em sala de aula” (MUNARIN, 2007, p. 44).

Nesse sentido, teríamos uma escola que tem seus espaços planejados a partir de intencionalidades pedagógicas que valorizem as crianças como protagonistas, produtoras de cultura e autoras de suas próprias (re)criações, levando em conta seus contextos e modos de vida, conforme nos orienta a Sociologia da Infância. Essa relação com a escola e o parque nos leva a idealizar espaços educacionais que também valorizem o movimento e o corpo. (MUNARIM, 2007).

De acordo com Sarmiento (1997), os estudos da infância devem reconhecer as crianças como sujeitos socialmente plenos, buscando, com isso, compreender suas culturas próprias. O autor ainda sustenta que o mundo de vida das crianças se caracteriza pela heterogeneidade, portanto, deve-se considerar “[...] a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças” (SARMENTO, 1997, p. 6).

Essa diversidade que constitui o universo das crianças envolve questões demográficas, econômicas, bem como o estilo de vida em que estão inseridas. Para Sarmento (2005, p. 366): “A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõem”.

Percebemos essa situação no diálogo mobilizado entre a charge de Tonucci e alguns dos pressupostos apresentados nos estudos de infância de Sarmento (1997, 2005). Vejamos: a ilustração aborda a dissonância de perspectivas entre os adultos e as crianças. Se, por uma via, temos o lúdico e o imaginativo (criança), por seu turno, no raciocínio da professora, observamos uma visão serial das crianças, que são simbolizadas como números. A propósito, a professora da referida charge, ao contrário dos educadores nas Figuras 5 e 7, aparece em cena, contudo, sem rosto. Assim como os bonequinhos padronizados no balão para expressar o seu pensamento em relação às crianças, observamos, nos traços de Tonucci, a intenção de criticar um modelo educacional que pode agir de forma estandardizada, ou seja, fazer uso de práticas pedagógicas que não contemplem a personalização, a experimentação e a valorização das individualidades das crianças.

Mediados por Chartier (2002), inferimos que a expectativa sobre o primeiro dia de aula traz traços de discursos já existentes na memória e na história de certo número de sujeitos que vivenciaram essas situações. Verificamos aí também a presença da ancoragem (PENN, 2002) promovendo complementaridade entre palavra e imagem. Embora se trate de uma charge com predomínio de linguagem não verbal, o trecho verbal (Bom dia, meu querido) opera de forma contraditória e ambígua em relação ao pensamento da docente, uma vez que insinua que o afeto manifestado pelas palavras “meu querido” não encontra eco no pensamento dessa mesma professora, que vê a criança como mais uma peça.

Essa relação entre o verbal e o não verbal pode ser contextualizada à luz de Barthes (1990), Eisner (1999) e Lins (2008). Para os autores, a conjugação entre essas duas linguagens deve ser a de complementaridade, em que os sentidos se alinham à idealização própria do autor.

Para Chartier (2002, p. 262): “Esses indícios de oralidade, depositados no interior dos textos, não são representações de práticas da oralidade, mas dispositivos, explícitos ou implícitos, que atribuem aos destinatários que lêem em voz alta e escutam ler”. Isso nos ajuda a compreender que, a despeito de todos os recursos materiais disponíveis que podem qualificar esteticamente uma charge, como a de Tonucci, é preciso observar as intenções do autor, circunscrevendo sua criação em um dado tempo e espaço, e a sua posterior recepção

por parte de um leitor (ECO, 1993). Essa mesma charge, como uma obra aberta, poderia perder sua potência questionadora dos modelos educacionais caso fosse publicada em uma revista de assuntos gerais.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

É verdade: os desenhos falam. Esta também é uma tese cara à educação linguística democrática: a de que, para comunicar-se, é necessário dominar não apenas as palavras, mas todos os modos de expressão a começar pelas imagens (DE MAURO, 1997, p. 10).

O excerto acima, extraído do prefácio do livro *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci, é de autoria de Tullio de Mauro (1932-2017), ex-professor universitário com foco em linguística e ex-ministro de educação italiano, e nos traz uma síntese do poder comunicativo das charges em análise nesse capítulo.

Tonucci nos mostra que a potência comunicativa expressa na linguagem imagética de uma charge, por exemplo, pode produzir reflexões impactantes sobre práticas pedagógicas que versam sobre o processo de escolarização das crianças na Educação Infantil, bem como assinalar situações nas quais a autoria dos infantis é negada. Com base no que apresentamos no decorrer deste capítulo, levantamos a hipótese de que problematizar e compreender o papel das imagens no processo de escolarização das crianças pode colaborar para compreendermos as formas de pensar delas, além de favorecer a valorização da produção cultural das crianças.

Ressalvamos que, não obstante a formação de Francesco Tonucci como pedagogo e pesquisador das infâncias, o material imagético analisado neste capítulo foi produzido por um adulto e não pelos infantis, os quais o autor busca dar relevo nas produções.

Outro tópico que consideramos fundamental é que esse estudo não tem como objetivo criticar, denunciar e, tampouco, vilanizar os docentes. Na nossa perspectiva, os educadores mostrados nas charges aparecem como representação de um modelo educacional que pouco mudou com o passar dos anos, e que, por vezes, pode não contemplar as subjetividades das crianças. O próprio Tonucci (2016) nos comenta que uma educação emancipadora para as crianças passa necessariamente por uma valorização docente, sobretudo, por meio da oferta de melhores salários, condições de trabalho e de formações continuadas.

Nessa esteira da valorização do trabalho docente que reconhece as agências das crianças, destacamos as pesquisas de doutorado e de mestrado empreendidas no campo da Educação Física por Barbosa (2018), Martins (2015; 2018), Zandomínegue (2012; 2018), Klippel (2013), Rosa (2014), Scottá (2018), Assis (20015), Souza (2019), Guimarães (2018) e Ribeiro (2021).

As charges do pedagogo e desenhista Tonucci permitem-nos questionar, ainda hoje, o olhar imposto pelos adultos em relação às crianças, bem como refletir sobre certas práticas pedagógicas e acerca das representações de poder, de dominação, de autoridade e de legitimação do discurso nas relações professor e alunos. Ao desconsiderar as pluralidades de culturas na infância, a produção imagética de Tonucci questiona processos de ensino baseados na verticalidade, na hierarquia e em resultados previamente previstos, e que, dessa forma, acabam por desvalorizar as dimensões criativas e as experiências de vida das crianças, negando-lhes a possibilidade de serem produtoras singulares de suas histórias.

Os recursos verbais e não verbais utilizados por Tonucci nas charges alertam-nos para certas práticas pouco colaborativas e de metodologias, na Educação Infantil, que priorizam a figura do adulto como o único detentor do saber, relegando ao segundo plano a perspectiva das crianças como produtoras de conhecimento. A elas parece restar o papel de receptoras passivas e executoras de tarefas seriais. Desatenta-se, assim, para possibilidades de reconhecê-las como sujeitos autorais. Perde-se um olhar que aprofunde, perscrute e valorize as culturas de infâncias ao se considerar a criança simplesmente como outro do adulto (SARMENTO, 2005).

A potência comunicativa das imagens iconográficas de Tonucci exigiu que a nossa análise se apoiasse em uma metodologia semiótica que nos permitisse contemplar as sofisticadas relações sintagmáticas e as ancoragens entre os elementos verbais e os não verbais que compõem cada peça.

Discutimos como a linguagem imagética das charges de Tonucci, embora produzida por um adulto, configura-se como uma ferramenta metodológica que pode colaborar se compreender o universo das crianças e as concepções de infância presentes nos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, como a DCNEI (2009) e a BNCC (2017), bem como suas as perspectivas sobre a escola e a relação com seus locais, colegas e professores.

Que as charges elaboradas por Tonucci atuem no sentido de promover novas experiências que estimulem a participação ativa das crianças nos processos pedagógicos empreendidos com elas na Educação Infantil. Dessa forma, esperamos contribuir para superar,

concepções que as veem como receptáculos vazios e sem histórias de vida, à espera da fala de um adulto para que obtenham conhecimentos.

No capítulo seguinte desta tese, avançaremos sobre as potencialidades das imagens como forma de compreender as maneiras de pensar e agir das crianças, em especial, a partir das brincadeiras do jogo de faz de conta, sobretudo, como forma de valorizar a imaginação delas. Para isso, a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, empreenderemos uma análise semiótica do vídeo em animação intitulado *Assim é ser criança*, produzido pelo *Mundo Bitá*, com o intuito de analisar as produções culturais feitas para as crianças, e, a partir do deste material audiovisual em questão, analisar as concepções de infância presentes.

3 ANÁLISE SEMIÓTICA DE UMA ANIMAÇÃO EM VÍDEO: O PAPEL DO JOGO DE FAZ DE CONTA EM UMA PRODUÇÃO CULTURAL PARA AS CRIANÇAS¹⁰

Criada pelo pernambucano Chaps Melo em 2010, a série animada intitulada *Mundo Bitá* destaca, segundo descrição da página oficial no *Facebook*¹¹, o lado imaginativo das crianças. As canções foram compostas exclusivamente para os vídeos e são cantadas pelo próprio Chaps Melo. Até o momento da escrita deste capítulo, são cerca de 130 vídeos/músicas disponíveis no canal oficial do *Youtube*¹², que conta com mais de 7 milhões de inscritos para receber os novos materiais tão logo sejam lançados.

Como surgiu a ideia de criar o *Mundo Bitá*? De acordo com Costa e Buccini (2020), em 2010, Chaps Melo e sua esposa, Ivana de Souza, aguardavam a chegada da primeira filha e coube ao designer fazer a decoração do quarto do bebê. Inspirado na obra *O Grande Circo Místico*, de Chico Buarque e Edu Lobo, elaborou os traços iniciais que deram origem aos personagens presentes nos vídeos de animação.

A partir dos desenhos para a filha, Chaps Melo, conforme Costa e Buccini (2020), começou a idealizar a série audiovisual *Mundo Bitá*. Uma das percepções do autor para desenvolver o projeto foi o crescente uso de dispositivos tecnológicos, como computadores pessoais, *tablets* e *smarphones*, no entanto, com uma baixa disponibilidade de vídeos de animação para o público infanto-juvenil, como a Galinha Pintadinha.

Criada em 2006 por Juliano Prado e Marcos Luporini, a Galinha Pintadinha é uma série de vídeos de animação publicada no *Youtube*¹³, com foco em músicas e em cantigas folclóricas, como *A canoa virou*, *Marcha soldado*, *Sapo Cururu*, entre outras. Todavia, fugindo da proposta de se fazer animações tendo como base as canções folclóricas, encontramos um vídeo de agosto de 2020, que apresenta uma versão da música *Meu sangue ferve por você*¹⁴, lançada em 1977 por Sidney Magal.

A utilização de músicas como o *Meu sangue por você* nos parece seguir uma tendência das animações voltadas para o público infanto-juvenil em se aproximar de artistas da MPB, como a estabelecida entre o *Mundo Bitá* e o cantor mineiro Milton Nascimento, que gravaram

¹⁰ Esse capítulo teve como base um artigo científico publicado na revista *Motrivivência*, em novembro de 2018, e pode ser acessado pelo link <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p155>.

¹¹ O endereço do Mundo Bitá no Facebook: <https://www.facebook.com/mundobita/>.

¹² O endereço do canal oficial no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCsr34saf-NXrh11hk4ESRdQ>.

¹³ Os vídeos no Youtube da Galinha Pintadinha podem ser vistos nesse link https://www.youtube.com/channel/UCBAb_DK4GYZqZR9MFA7y2Xg.

¹⁴ Esse vídeo pode ser visto pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=5UGnwi1UvXk>.

a canção *Trem das Estações*¹⁵, em 2017. Ocorreram também outras participações de artistas populares no *Mundo Bitá*, como as com Vanessa da Mata¹⁶ em 2018, Ivete Sangalo¹⁷ e Alceu Valença¹⁸, ambos em 2019.

Até o momento da redação deste capítulo, o canal no *Youtube* da Galinha Pintadinha possui cerca de 27 milhões de inscritos¹⁹, com 104 vídeos disponíveis. Além da presença no *Youtube*, as músicas podem ser acessadas em dispositivos de áudio, como *Spotify*²⁰.

Segundo o Chaps Melo, em entrevista para o site *El País* (2020)²¹, os vídeos de maior sucesso se chamam *Fazendinha*²² e *Vamos Viajar*²³. Ambas animações contam com cerca de 720 milhões de visualizações²⁴ cada uma. Além do *Youtube* e de redes sociais, como Instagram²⁵ (cerca de 805 mil seguidores) e Facebook²⁶ (cerca de 423 mil seguidores), os clipes do *Mundo Bitá* estão distribuídos em plataformas e em canais variados, como *Discovery Kids*, *Netflix*, *PlayKids*, *TV Brasil* e DVDs. Além dos conteúdos audiovisuais lançados, a marca *Mundo Bitá* aparece em shows teatrais, em cenários em shoppings, além de possuir uma extensa gama de produtos licenciados nos segmentos de brinquedos, livros, roupas, calçados, material escolar e artigos de higiene pessoal (LIMA, 2017).

Os vídeos trazem basicamente quatro personagens principais. O protagonista, e que dá nome à série, chama-se Bitá, um senhor com aspecto bonachão e com um bigode ruivo. O nome Bitá é uma homenagem a um jogador de futebol que teve destaque no time Clube Náutico Pernambucano, na década de 60, homônimo do personagem principal da animação em questão neste estudo (COSTA; BUCCINI, 2020). Os demais são três crianças, Lila, Dan e Tito. A Figura 9 apresenta os personagens principais da animação:

¹⁵ O vídeo *Trem das Estações* produzido por Milton Nascimento e o *Mundo Bitá* pode ser visto nesse link <https://www.youtube.com/watch?v=k7rcvY17W6c>.

¹⁶ A participação da cantora Vanessa da Mata pode ser vista no link <https://www.youtube.com/watch?v=QoB7gWNhtc>.

¹⁷ A participação da cantora Ivete Sangalo pode ser vista no link <https://www.youtube.com/watch?v=oEK8bydGT5k>.

¹⁸ Essa participação com o cantor Alceu Valença pode ser vista no link https://www.youtube.com/watch?v=_qUnXNckMdM.

¹⁹ Acesso dia 31 de maio de 2021

²⁰ Esse link dá acesso ao perfil da Galinha Pintadinha no Spotify <https://open.spotify.com/artist/070CnHC2iZh5oLpyWYPf8h>.

²¹ Essa entrevista concedida ao *El País* pode ser vista no link <https://www.youtube.com/watch?v=6xfOuE2mUzA&t=3406s>.

²² Essa animação pode ser vista pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=cjONzZPJONc>.

²³ Essa animação pode ser vista pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=9WfYUlu7BKA>.

²⁴ O vídeo *Fazendinha* foi acessado no dia 10 de abril de 2021.

²⁵ Esse é o link do Instagram do *Mundo Bitá* <https://www.instagram.com/mundobita/>.

²⁶ Esse é o link do Facebook do *Mundo Bitá* <https://www.facebook.com/mundobita>.

Figura 9 – Personagens do Mundo Bitá



Fonte: <http://www.mundobita.com.br/>.

Os vídeos musicais foram produzidos a partir de cinco temáticas, como Brincadeiras, Animais, Natureza, Corpo Humano e Nosso dia.

O público-alvo do conteúdo são crianças de até cinco anos de idade. As animações exploram temas múltiplos, de forma lúdica, como a diversidade cultural e étnica, que pode ser notada no vídeo “Todos os Povos”; a discussão sobre a inclusão é assunto da produção nomeada “A Diferença é o Que Nos Une”; a valorização da brasilidade é inserida na animação “A Vida do Viajante”; e a consciência sobre a questão ambiental está presente no vídeo “Nem Tudo Que Sobra é Lixo” (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 150).

Chaps Melo (2020) comentou que a definição dos temas para as músicas é feita a partir de consultas e de reuniões com a equipe que compõe a *Mr. Plot*, a produtora do *Mundo Bitá*. A produtora é formada por 20 colaboradores, entre eles, músicos, designers e pela assessoria de comunicação responsável pela divulgação de materiais e da interação com o público nas redes sociais.

A partir de 2017, os vídeos do *Mundo Bitá* passaram a abordar temas ligados à inclusão, à questão de gênero, à adoção e à diversidade, entre outras propostas. Chaps Melo explicou o processo de inserção dessas temáticas mais complexas no *Mundo Bitá*:

[...] até temas difíceis de falar, como ‘ficar dodói’ (sic) e da inclusão dos deficientes físicos e tal, a gente costuma sempre dar uma estudada boa nos temas que a gente vai falar. Então, principalmente em temas que a gente não tem *especialidade* de abordar, ou não tem a rotina de estar no dia a dia trabalhando com esse tipo de tema, então a gente costuma criar esse conteúdo a 4 quatro mãos. A gente faz com o nosso próprio público nas redes sociais, faz enquete, fala pessoalmente com pessoas [sic] que estão dentro desse tema. Inclusive, no clipe *A diferença é o que nos une*, a gente foi procurar o pessoal da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente)

para saber até se os termos que a gente está falando estão condizentes com a realidade. Até porque isso pode estar condizente com a realidade de um momento e de outra já não, pois mudam-se os termos. Então, tem que ficar bem antenado para não ficar falando besteira...

A gente começou com o entretenimento. A partir do *boom* e do sucesso, de atingir tantas casas e tantas famílias bateu aquele sentimento de “responsa”. A gente é responsável por um público gigante e em formação. O que é que a gente vai levar para esse público além do entretenimento? [...] Que assuntos mais relevantes a gente tem de abordar? No começo, eu não entendia muito isso [...] Mas um amigo falou sobre isso: “não é questão de que vocês acabaram com os assuntos simples. A maturidade musical e intelectual de vocês têm aumentado e vocês têm conseguido abordar assuntos mais complexos, importantes de serem falados, mas de um forma muito leve e muito tranquila para as famílias (EL PAÍS, 2020).

Sobre a música *A diferença é o que nos une*, Chaps Melo (2020) comentou que ela tem sido utilizada por entidades ligadas à inclusão, como as que envolvem a conscientização sobre a síndrome de Down. Em uma pesquisa na internet, de fato, além de sites relacionados à síndrome de Down, também encontramos a referida canção sendo utilizada por outros segmentos, dentre eles, o ensino de Libras, Educação Especial e Educação Inclusiva²⁷, escolas voltadas para a educação infantil²⁸, para o ensino religioso²⁹ e até blogs com foco na maternidade³⁰.

Ainda nessa seara dos temas considerados *complexos* para um vídeo de animação infantil, encontramos o vídeo *O amor da adoção*³¹, lançado em setembro de 2020. Segundo Chaps Melo (2020), essa temática foi solicitada pelo público que acompanha o *Mundo Bitá* nas redes sociais, o que, segundo ele, exigiu uma grande pesquisa sobre o assunto, incluindo várias conversas com famílias que adotaram crianças, a fim de se familiarizarem com o mote que serviria de base para a canção. Uma curiosidade nesse vídeo foi a participação do cantor Milton Nascimento, uma vez que o artista mineiro também foi uma criança adotada³².

Feita a contextualização sobre o *Mundo Bitá*, o objetivo deste capítulo é analisar, a partir do vídeo de animação selecionado, o papel do jogo de faz de conta nas criações infantis. A forma lúdica das crianças enxergarem o mundo, conforme proposto nessa produção cultural para crianças, pode colaborar para que educadores problematizem e compreendam o modo como elas utilizam a imaginação nas brincadeiras entre seus pares. Dar luz à prática do jogo

²⁷ <http://www.maosemmovimento.com.br/mundo-bitá-a-diferença-e-o-que-nos-une/>

²⁸ <http://www.escolainfantilcriativa.com.br/a-diferença-e-o-que-nos-une/>

²⁹ <https://catequesehoje.org.br/raizes/19-veredas-musicas/1602-a-diferença-e-o-que-nos-une>

³⁰ <http://www.bloggraodegente.com.br/mae-para-mae/inspiracoes-boas-historias/mundo-bitá-lanca-cancao-inclusiva/>

³¹ O vídeo *O Amor da adoção* pode ser acessado no link <https://www.youtube.com/watch?v=8PQzqXKAhww>

³² Informações complementares sobre a participação de Milton Nascimento no vídeo *O amor da adoção* podem ser acessadas no link <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/em-parceria-com-milton-nascimento-mundo-bitá-lanca-musica-e-clipe-sobre-adoacao-1.2985897>

do faz de conta pelas crianças implica sensibilizar e ampliar o olhar para as formas singulares pelas quais elas representam o mundo.

Nesse sentido, o vídeo, como uma imagem em movimento, pode se constituir como recurso pedagógico privilegiado para oferecer novas possibilidades pedagógicas na Educação Infantil, bem como compreender as crianças em sua alteridade em relação aos adultos.

Para isso, focalizamos o vídeo *Assim é ser criança*. Um dos critérios de seleção dessa animação para investigação se deve ao próprio título da obra. Dessa forma, analisamos como são apresentadas as concepções de infância no vídeo, a fim de estabelecer relações com os pressupostos teóricos empregados neste estudo, com destaque para Sociologia da Infância, sobretudo, a partir de Sarmiento (2005) e de Corsaro (2009), que busca compreender as crianças como seres plenos de direitos, protagonistas em suas vivências e que não devem ocupar posições sociais subalternas em relação aos adultos.

Recorremos também a Certeau (2014), que, ancorado nos Estudos com o Cotidiano, discute como a criatividade é mobilizada como *tática* para confrontar o estabelecido, agindo como um ato de resistência ao ressignificar padrões culturais instituídos.

Outro ponto que observamos para a escolha do vídeo *Assim é ser criança* reside na proposta das brincadeiras e dos jogos de faz de conta apresentada na trama da animação, no qual as crianças usam a imaginação para dar vida aos seus divertimentos. Para fazer essa relação das brincadeiras de faz de conta na animação, utilizamos como referencial teórico Pinto (2011) e Barbosa, Martins e Mello (2017).

Também foi levado em consideração, para a seleção desse vídeo, o grande número de espectadores que acompanham as produções do *Mundo Bita*, cujas produções, no total, já superam 5 bilhões de exibições. Vale ressaltar que, embora sejam voltados para o público infantil e apresentem temáticas consideradas mais complexas em comparação a outras séries audiovisuais, como Galinha Pintadinha, as produções culturais do *Mundo Bita* são concebidas e desenvolvidas por adultos. Consideramos relevante essa ressalva, uma vez que as produções culturais do *Mundo Bita*, certamente, também são orientadas por diretrizes mercadológicas e que, por sua vez, atingem um feixe muito numeroso e variado de crianças e famílias. Este estudo não se propõe a investigar como ocorreu a recepção das crianças diante do vídeo *Assim é ser criança*. De qualquer forma, ressaltamos, baseados em Munarim (2007), que, diante de diversas infâncias e seus contextos sociais e culturais, cada criança lê e interpreta de forma singular as produções culturais destinadas a elas.

O método empregado nessa investigação é a semiótica peirceana, cujo objetivo é revelar a produção de sentidos embutidos nos signos, em especial, os que se manifestam no

formato de ícones, de símbolos e de índices. Para isso, apoiamos-nos nos escritos do cientista e filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (2015).

Para seleção das cenas analisadas neste estudo, nos baseamos em Rose (2012), para quem os meios audiovisuais, como o vídeo *Assim é ser criança*, constituem-se de uma sequência complexa de sentidos, na qual se intercalam imagens, sons, cores, edição, legendas e vozes. Para a autora, durante o processo de escolha das cenas que representem os ideais de um vídeo, os responsáveis pela seleção devem se preocupar em “[...] descrever os efeitos especiais, tais como música ou mudança na iluminação” (ROSE, 2012, p. 344). Tal preocupação se justifica, uma vez que os efeitos empregados, constituídos pelas dimensões visuais e textuais, são produtores de sentidos e de conteúdos que precisam ser contemplados na análise a que se propõe realizar.

3.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E ESTUDOS COM O COTIDIANO

Compreender as crianças como sujeitos de direitos elimina a tese de que, uma vez que elas ainda não chegaram à fase adulta, possuem menor importância social como fontes consultivas e informativas sobre as suas realidades vividas. Essa é uma das premissas centrais da Sociologia da Infância, que tem como proposta elevar as crianças a seres sociais plenos, cujas vozes devem ser auscultadas, a fim de se investigar suas realidades sociais (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Enquadrar as crianças como incapazes de produzir conhecimento e a suposta alegação de que não possuem repertório linguístico devidamente articulado que as habilitem para se comunicar apropriadamente são argumentos rechaçados por Sarmiento (2000, p. 157) ao descrever uma visão social que costuma rotular os mais novos: “[...] a criança é considerada como o não adulto, e esse olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo”.

Em sentido contrário a essa perspectiva, que encaixilha as crianças como “pequenos adultos”, que ocupam um estágio transitório, caracterizado pela dependência e insuficiência, emerge, a partir de 1990, a Sociologia da Infância. De acordo com Assis (2015, p. 26, grifo no original), “[...] a *nova* Sociologia da Infância propõe a reconstrução do campo e enuncia uma reorientação epistemológica distinta ao conhecimento pericial hegemônico que persistiu durante décadas”. A Sociologia da Infância traz consigo uma nova abordagem em relação às

crianças, promovendo-as como entes sociais produtores de cultura a partir da observação de seus pontos-de-vista, bem como suas condições sócio-históricas.

Sarmiento (2005) contrapõe a tese de que a criança é um *ser-em-devir*, ou seja, um ser que ainda não é. De maneira oposta, o autor assinala os infantis como um *ser-que-é*, tendo como princípio suas plenas competências, potencialidades e modos subjetivos de enxergar o mundo. Sarmiento (2005) salienta que, não obstante receberem uma cultura construída e transmitida pelos adultos, as crianças agem de forma a transformar a produção cultural dada a elas, por intermédio de suas práticas sociais. Nesse mesmo sentido, Corsaro (2009) sinaliza as crianças como protagonistas em suas jornadas, sendo capazes de ressignificar e de modificar aspectos culturais mediados pelos adultos, uma vez que elas devem ser percebidas como agentes em sua plenitude e autoras de suas próprias vidas.

Ao se posicionar como um campo que investiga a infância como um objeto sociológico, a Sociologia da Infância aflora, descartando de imediato as perspectivas de ordem biológica, que acabam por estabelecer uma concepção uniforme, homogeneizante e estereotipada das crianças. Pelo contrário, Sarmiento e Pinto (1997) observam que as culturas infantis se forjam em condições diversas, sobretudo, ao que se refere ao sistema de valores, estilos de vida, de crenças e de contextos sociais. A Sociologia da Infância investe nessa multiplicidade de vivências ao apostar na potência das crianças, cuja produção simbólica, como as linguagens utilizadas no ato de brincar, deve ser estimada a fim de fornecer traços significadores de suas realidades sociais. No que se refere às brincadeiras, à expressão infantil e à relevância de se perscrutar os seus significados, nos fundamentamos em Finco e Oliveira (2011, p. 72), que preconizam:

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas encontram espaços para a transgressão, para a superação e para a expressão de seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto.

A partir de Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 160), compreendemos que, em face de um repertório que costuma ser julgado como limitado em comparação ao de um adulto, a criança encontra brechas para se expressar e evidenciar sua existência, em especial, quando se manifesta por meio das brincadeiras.

Brincar é uma das principais expressões do comportamento infantil. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o seu meio físico e social, constrói conhecimentos, internaliza e produz cultura e também cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo.

Entre as modalidades de brincadeira, o faz de conta torna-se uma prática recorrente das crianças e desponta como uma ação que revela o potencial imaginativo e fantasioso das mesmas. Além de promover o desenvolvimento cognitivo por meio do jogo do faz de conta, a criança fornece elementos que compõem representações externamente instituídas e como são ressignificadas (PINTO, 2011).

A Sociologia da Infância surge, então, como um campo que visa o reconhecimento das crianças em sua inteireza: como seres que consomem e transformam as produções culturais, cuja interpretação e leitura das relações sociais deve ser consultada, com o intuito de se refletir a respeito de políticas públicas, tal como a formação de currículos escolares. Para Sarmiento (2013, p. 14), o raio da Sociologia da Infância pode ser traduzido como

[...] uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e creches.

Benjamin (1984), em relação à potência inventiva das crianças, registra que elas assimilam os espaços de convívio, de relações sociais, bem como as representações da vida ordinária. Contudo, a partir de processos miméticos, as crianças não apenas reproduzem aquilo que é absorvido. Elas transformam suas realidades, deixam suas marcas pessoais e constantemente produzem algo novo, que transcende a mera imitação, concedendo a ela a assinatura autoral. “Aceitar o agir social anterior, modificá-lo ou rejeitá-lo integralmente são atitudes que passam pela referência mimética” (WULF, 2016, p. 553). Brincar, nesse sentido, associa-se a uma linguagem construída por elas, dar sentido às coisas que as envolvem, além de representar uma expressão das identidades das próprias.

Sobre a potência inovadora encontrada na linguagem das crianças, guiemo-nos em Certeau (2014, p. 39), para quem o cotidiano se reinventa de maneira silenciosa e sub-reptícia:

A presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.

Segundo Certeau (2014), as pessoas recriam o cotidiano de maneira diferenciada. Essas práticas de uso, oriundas daqueles considerados menos aptos, não seguem um roteiro definido de maneira antecipada e adequado à coletividade. Pelo contrário, sua criação, diante

das estratégias empregadas, tem como intuito “determinar” a maneira como algo deve ser consumido. Logo, de acordo com Certeau (2014), o consumo traz traços da identidade, uma vez que, ao consumir, o ator está necessariamente produzindo algo.

Esse ato de se rebelar por meio do consumo e não se aprisionar pode ser interpretado, a partir de Certeau (2014), como *consumo produtivo*. Antidisciplinar, no sentido de conceder aos seus praticantes o uso de táticas para burlar roteiros previamente estabelecidos, as “táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2014, p. 44). Por mais invisíveis que essas manifestações possam aparentar, Certeau (2014) nos informa que essas recriações apontam para condição de resistência, de expressão política daqueles que a praticam e que não se admitem como seres alienados, dominados e historicamente tachados como domesticados.

3.2 SEMIÓTICA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE DE SIGNOS

Neste tópico, utilizamos o método semiótico proposto por Charles Sanders Peirce (2015) para nos auxiliar a analisar os signos verbais e não verbais como produtores de sentido no vídeo *Assim é Ser Criança*.

Tudo aquilo que representa algo para alguém é chamado de signo. “Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais evoluído” (PEIRCE, 2015, p. 46). Uma bandeira branca, por exemplo, pode ter vários significados a partir do contexto que está inserida; em uma guerra, pode representar um ato de trégua. Já em um estádio de futebol de um time que use camisas brancas, como a equipe paulista Santos ou o espanhol Real Madrid, pode se associar à torcida, cujos atos nem sempre são pacíficos. Essa distinção de cenários faz com que a bandeira branca adquira sentidos distintos em relação aos contextos aos quais se inserem. A teoria semiótica do signo tem sua origem no cientista e filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) e nos permite:

[...] penetrar no movimento interno das mensagens, o que nos dá a possibilidade de compreender os procedimentos e recursos empregados nas palavras, imagens, diagramas, sons e nas relações entre eles, permitindo a análise das mensagens em vários níveis (SANTAELLA, 2004, p. 48).

A contribuição da teoria reside na possibilidade de revelar a carga comunicativa de um signo a partir dos elementos intrínsecos que estão nele contidos, bem como os efeitos desencadeados nos receptores das mensagens. Signo é uma correlação de interconexão, de interlocução e de interação lógica entre coisas, sentidos e significados. Em suma, o signo “[...] é algo que, para alguém, se inter-relaciona com algo em algum aspecto ou capacidade” (MERRELL, 2003, p. 167).

Volli (2007, p. 34) afirma que os signos não são objetos tocáveis e tangíveis, pelo contrário, no âmbito humano, são “[...] construções psíquicas, culturais, dependentes de complexos fatores ligados à aprendizagem”. Todo processo de emissão e recepção de signos envolve uma complexa trama de fatores que implicam na produção de sentidos. Essa operação pode ser explicada tomando por fundamento Peirce (2015, p. 47): “[...] para que algo possa ser um signo, esse algo deve ‘representar’, como costumamos dizer, alguma outra coisa, chamada seu *objeto*, apesar de ser talvez arbitrária a condição segundo a qual um Signo deve ser algo distinto de seu objeto”.

Ao ensinar para uma criança um gesto que ela não tenha tido acesso até então, por exemplo, como o *joinha*, no qual contraem-se os dedos da mão com o polegar para cima, de certa forma, está se atribuindo um sentido para um sinal arbitrário e inventado por alguém. O gesto em si não tem sentido até se deparar com fatores que interfiram na sua interpretação – um aceno de mão passa a representar uma despedida ou, ao se balançar a cabeça lateralmente, lança-se mão de um signo que busca representar uma atitude negativa.

Independentemente de sua natureza (se manifestados como sons, palavras, marcas), os signos são fundamentais para se estabelecer uma comunicação entre os interlocutores envolvidos em um processo.

A palavra Signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável num certo sentido – pois a palavra ‘estrela’, que é um Signo, não imaginável, dado que não é *esta palavra em si mesma* que pode ser transposta para o papel ou pronunciada, mas apenas *um de seus aspectos*, e uma vez que é a mesma palavra quando escrita e quando pronunciada, sendo no entanto uma palavra quando significa ‘astro com luz própria’ e outra totalmente distinta quando significa ‘artista célebre’ e uma terceira quando se refere à sorte (PEIRCE, 2015, p. 46-47, grifos no original).

Assim, os signos buscam representar um objeto a alguém ou a qualquer mente potencial. Betti (2007, p. 211, grifo do autor) afirma que a produção de signos não é exclusividade humana, “[...] abole-se, portanto, o antropocentrismo e a ruptura entre natureza e cultura. Trata-se agora do Homem *do* Mundo, e não do Homem *no* ou *diante* do Mundo”.

3.2.1 As três manifestações do signo para a semiótica peirciana

Os signos, em que pese atuarem com o intuito de representar algo para alguém, também podem ser classificados em três formas principais quando correlacionados ao objetivo. A primeira modalidade é o *ícone*. Considera-se um signo icônico aquele que busca representar algo por meio de sua similaridade e semelhança. Uma foto de uma família, a despeito de ser produzida a partir de um processo fotográfico que envolve o controle artificial de luz e *softwares* de tratamento de imagem, representa visualmente os parentes ali enquadrados na figura, além de não propiciar qualquer tipo de dificuldade para reconhecer seus integrantes. “Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é Ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo [sic]” (PEIRCE, 2015, p. 52).

A segunda classificação sêmica é o *índice*, que, como diz o nome, caracteriza-se por indicar algo. “Rastros, pegadas, resíduos, remanências são todos índices de alguma coisa que lá passou deixando suas marcas” (SANTAELLA, 1983, p. 66). Um cheiro de alimento enquanto se caminha em uma calçada, pode, por exemplo, indicar que alguém ali perto está preparando uma refeição. Para que o índice funcione como um signo, é preciso interiorizar e compreender alguns fatos da própria vivência, tal qual um barulho de fogos de artifício às 22 horas de uma quarta-feira pode indicar que está acontecendo um jogo de futebol de um time com torcida numerosa e apaixonada. Outro exemplo: um familiar que entra em casa suado pode indicar tanto que está muito quente do lado de fora ou então que ele estava praticando exercícios. Essa é uma especificidade do signo índice: não é direto como os demais signos, uma vez que são apresentados indícios e pistas a partir do seu uso e não uma interpretação fechada e inquestionável.

O terceiro modo de classificação dos signos é o *símbolo*. Trata-se, segundo Peirce (2015), de um signo que se caracteriza por uma relação de convencionalidade: “Um Símbolo é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele Objeto” (PEIRCE, 2015, p. 52). Logo, os signos simbólicos são aqueles que dependem de um aprendizado prévio para serem compreendidos. Por exemplo, as placas de trânsito nem sempre possuem uma relação de semelhança com aquilo que representa, como a placa *dê a preferência*, que é formada por meio de um triângulo de bordas vermelhas, com o vértice para baixo, e interior na cor branca.

O uso das palavras de um idioma também ilustra a utilização do signo simbólico, pois existem regras a serem obedecidas a fim de se construir uma frase dentro das normas cultas.

O caso mais importante e mais estudado de sistema baseado em relações sgnicas arbitrrias é das diferentes lnguagens usadas pelas vrias sociedades humanas. Exatamente o fato de as numerosas lnguagens da humanidade serem to diversificadas entre si prova a arbitrariedade sobre a qual so construdas. No existe razo particular alguma para chamar uma mulher de *donna* em italiano, mulher em portugus, *woman* em ingls, *ishà* em hebraico, *mulier* em latim, *femme* em francs e assim por diante. A relao entre significante e significado se explica aqui somente por razes histricas (VOLLI, 2007, p. 44).

Alm das placas de trnsito e das palavras, fazem parte do rol dos smbolos e cdigos os gestos, as cores do semforo, os trajes de roupa especficos para cada evento, os protocolos exigidos em cerimnias, escudos de times, smbolos religiosos, entre outros. Para Peirce (2015), so signos que so estabelecidos de forma arbitrria, muitas vezes, sem um fundamento mais slido que explique sua criao.

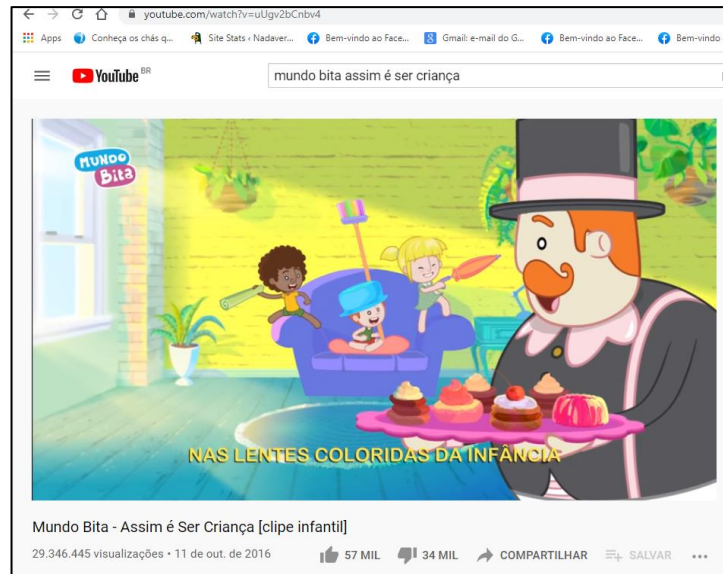
Utilizaremos as classificaes icone, ndice e smbolo descritas pela semiótica peirciana para analisar como o vdeo *Assim é ser criana*, do *Mundo Bitá*, dialoga com aspectos voltados para a Sociologia da Infncia, bem como a criatividade e inventividade, proposta por Michel de Certeau (2014).

3.3 ANÁLISE SEMIÓTICA DA ANIMAÇÃO ASSIM É SER CRIANÇA: UMA PRODUÇÃO CULTURAL PARA CRIANÇAS

Até o momento da redao deste capitulo, o vdeo *Assim é ser criana*, do *Mundo Bitá*, contabiliza mais de 30 milhes de visualizaes³³ na plataforma *Youtube*. A Figura 10 demonstra a pgina de entrada para o vdeo:

³³ Acessado no dia 12 de abril de 2021 pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=uUgv2bCnbv4>.

Figura 10 – Página do vídeo Assim é ser criança



Fonte: página oficial do *Mundo Bita* no Youtube.

Segundo o texto oficial do canal do próprio *Mundo Bita*, a música em questão aborda questões ligadas ao universo infantil³⁴. A letra da música *Assim é ser criança* é a seguinte:

Tudo é brincadeira, travessura // Nas lentes coloridas da infância // Da nossa maneira, se aventurar // O tempo passa, a gente não se cansa // A vida é um parquinho de diversões // Nossa alegria é alegrar corações // Quem vem conosco nessa nova dança // Viver feliz assim é ser criança // Elas são abelhudas // Tudo que se vê elas querem tocar // Tipo assim curiosas // Todos os porquês elas vão perguntar // A vida é um parquinho de diversões // Nossa alegria é alegrar corações // Quem vem conosco nessa nova dança // Viver feliz assim é ser criança.

Antes de darmos seguimento à análise do vídeo *Assim é ser criança*, do *Mundo Bita*, observamos que o material a ser investigado é uma produção cultural feita por adultos para crianças. Para Perrotti (1990), para compreender uma produção cultural para crianças, é preciso passar pelo entendimento do lugar delas na sociedade. “Pensamos na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura, ou ainda na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo” (PERROTTI, 1990, p. 18).

Como já mencionado nas páginas iniciais deste capítulo, devemos alertar que os vídeos e demais produtos licenciados com a marca *Mundo Bita* seguem uma lógica orientada para o mercado, que tem nos pais, familiares, responsáveis e nas próprias crianças seu público consumidor. De acordo com Munarim (2007), ao consumir passivamente as produções culturais para as crianças, assegura-se o ingresso simbólico para o mundo adulto. “Desta

³⁴ Link para acessar a descrição do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=uUgv2bCnbv4>.

forma, a criança passa a ser um sujeito definido pelas condições e produtos oferecidos pelos adultos, que negam a elas o conhecimento de seus direitos de intervir nos processos sócio-culturais enquanto sujeitos” (MUNARIM, 2007, p. 19).

No entanto, ainda segundo Munarim (2007), ao enquadrar as crianças como *elementos culturalmente passivos*, reforça-se a visão das mesmas como incapazes de produzir cultura. Sarmiento (2003) fortalece a discussão ao apontar o esforço da indústria cultural, em especial de marcas como a *Disney* e *Barbie*, para conquistar a empatia das crianças, e, por conseguinte, o consumo de seus produtos.

Eles tornam-se referência no mercado infantil pelo valor simbólico que lhes está associado e que, em larga medida, se sobrepõe ao seu potencial lúdico (a posse da boneca Barbie, por exemplo, é um elemento de distinção social cujo valor simbólico não é transacionável por qualquer outra boneca, mesmo com potencialidades lúdicas superiores (SARMENTO, 2003, p. 6).

Feita essa breve contextualização sobre as produções culturais para as crianças, como os vídeos de *Mundo Bita* e seus produtos licenciados, partiremos para a análise semiótica do vídeo *Assim é ser criança*.

O primeiro trecho que analisamos refere-se à Figura 11, que aparece no início do vídeo, já aos sete segundos de exibição. Nele, a criança chamada Dan aparece com uma panela na cabeça, tendo ao fundo um cenário que, por meio de seus elementos, faz uma referência icônica a copos, jarra de suco, caneca e garrafa térmica. As cores laranja e amarela do fundo nos sugerem, por meio do signo índice, que se trata de uma manhã, em um ambiente que nos remete a uma cozinha iluminada pelo sol.

Figura 11 – Dan com panela na cabeça



Fonte: página oficial do *Mundo Bita* no *Youtube*.

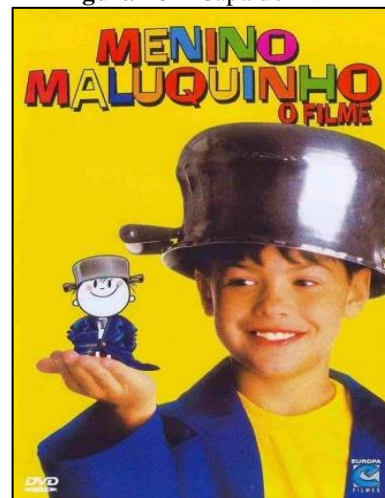
Do ponto de vista criativo, a utilização dessa cena nos sugere, por meio do signo índice, que ela teve inspiração/referência na obra *O menino maluquinho*, do cartunista Ziraldo. Nas figuras 12 e 13, da esquerda para a direita, visualizamos, respectivamente, a capa do livro e a capa do DVD. O fundo amarelo e a panela na cabeça da personagem no vídeo *Assim é ser criança* sustentam a nossa tese de que são elementos que buscam aproximação com a obra de Ziraldo.

Figura 12 – Capa do Livro



Fonte: www.ziraldo.com

Figura 13 – Capa do DVD



Fonte: www.adorocinema.com

O livro *O menino maluquinho* narra a história de uma criança muito imaginativa, ativa e brincalhona, que se notabiliza pelo exercício do faz de conta (PINTO, 2011). São esses tópicos que o criador do *Assim é ser criança* almeja que migrem para o seu vídeo e sejam reconhecidos pela audiência que o assiste.

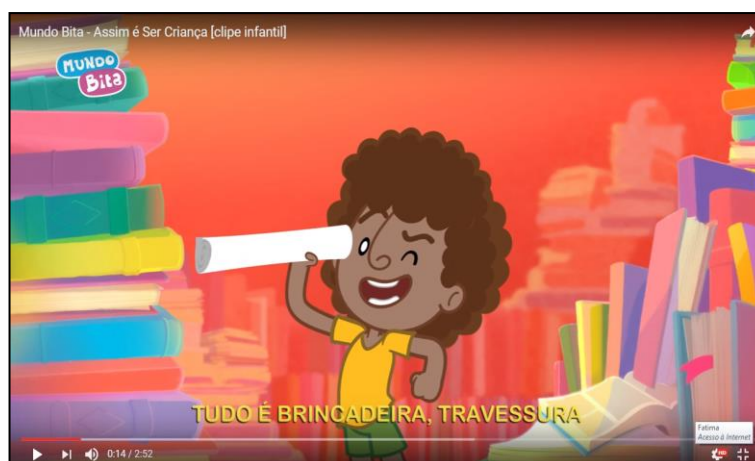
Nessa acepção, embasamo-nos em Barbosa, Martins e Mello (2017), que afirmam que a brincadeira é uma expressão viva e legítima das crianças. Conforme nos orienta a Sociologia da Infância, a criança deve ser contemplada como plena em sua jornada, de maneira que a visão de que são humanos em estágios transitórios (ou pequeno adulto) deve ser eliminada.

O uso de uma panela na cabeça como se fosse um chapéu, que tende a se aproximar da obra de Ziraldo, alinha-se ao postulado de Sarmiento (2005) e Corsaro (2009), que sublinham a capacidade de ressignificar e de transformar os aspectos culturais que são dados às crianças e que esse olhar tem relevante valor simbólico ao atribuir novas funcionalidades àquilo que é tido como convencional. Segundo Certeau (1985), essas práticas *cotidianas*, como mostrado na ação da criança, evidenciam a face criativa e transformadora do homem ordinário, podendo assumir três aspectos: o estético, o ético e o polêmico.

Pelo estético, tal qual a panela assumindo a função de chapéu, compreende-se a perspectiva estilística, que confere a um ato uma expressividade ímpar a partir de um manejo singular dos elementos que nos são colocados à disposição. “Trata-se também de uma *arte*, justamente uma arte que tem como característica ser fundamentalmente uma *arte do fazer*. Isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato” (CERTEAU, 1985, p. 7, grifo no original).

A Figura 14, recortada do décimo ao décimo quarto segundo, ocorre em um ambiente repleto de livros, no qual a criança, cujo nome é Tito, pega algumas folhas de papel e as enrola, fazendo delas uma espécie de luneta ou telescópio. Do ponto de vista semiótico, a cena sugere, na perspectiva do signo indicial, ser passada em uma biblioteca, que, por sua vez, costuma ser associada a um ambiente mais sóbrio e frequentado por adultos.

Figura 14 – Criança na biblioteca



Fonte: página oficial do *Mundo Bita* no Youtube.

Novamente, recorremos ao signo indicial para sinalizar que a presença do Tito junto aos livros trata-se de uma tentativa de se inserir uma criança em um ambiente que, em tese, não é próprio dela. No entanto, ao dar uma nova função ao papel, transformando-o em uma luneta, a criança assume o seu lado *explorador*. O episódio faz referência às aventuras marítimas que, do ponto de vista do signo simbólico, ficam marcadas nas narrativas históricas como *descobridores*. Salientamos que esse trecho vem escoltado pela letra da música *Tudo é brincadeira, travessura, nas lentes coloridas da infância*, o que, por sua vez busca acentuar o caráter inventivo das crianças.

Esse ato de converter o papel, cuja função primordial é a leitura ou a escrita, em uma luneta nos remete à proposição de consumo produtivo descrito por Certeau (2014). Ao subverter a funcionalidade estabelecida de um papel, Tito produz algo novo, não prescrito em

manuais, o que, de certa forma, colabora para constituir traços da sua identidade como criador. Logo, baseando-nos em Certeau (1985), esta ação adquire nuances de um consumo de caráter ético. Em relação ao caráter ético, assinalamos como “[...] uma maneira de o agente se recusar a ser identificado à ordem tal como ela se impõe” (CERTEAU, 1985, p. 7). Logo, é a manifestação que se rebelde em relação ao estabelecido, de mudar um panorama estabelecido de antemão. “Isto é, uma vontade histórica de existir” (CERTEAU, 1985, p. 07).

Para buscar mais explicações sobre a intencionalidade dessa cena que faz do papel uma luneta, apoiamo-nos também em Finco e Oliveira (2011), ao afirmarem que a brincadeira infantil, além de representar um modo de expressar desejos, é uma maneira encontrada pelas crianças para questionar, problematizar e desafiar toda a bagagem de estereótipos imputada pelos adultos.

A fim de ilustrar essa proposição, trazemos para investigação as Figuras 15 e 16, que permitiram análises semelhantes. Na Figura 15, que ocorre entre os décimo quarto e o vigésimo segundos, as três crianças, Dan, Tito e Lila (da esquerda para direita), estão sobre um animal difícil de ser descrito, que se assemelha a algo metade cavalo, metade ave. A cena é concluída com a inserção do Bitá (Figura 16), o senhor de bigode, que traz uma bandeja com doces e que tem ao fundo as três crianças brincando no sofá.

Figura 15 – Crianças em animal imaginário



Fonte: página oficial do *Mundo Bitá* no Youtube.

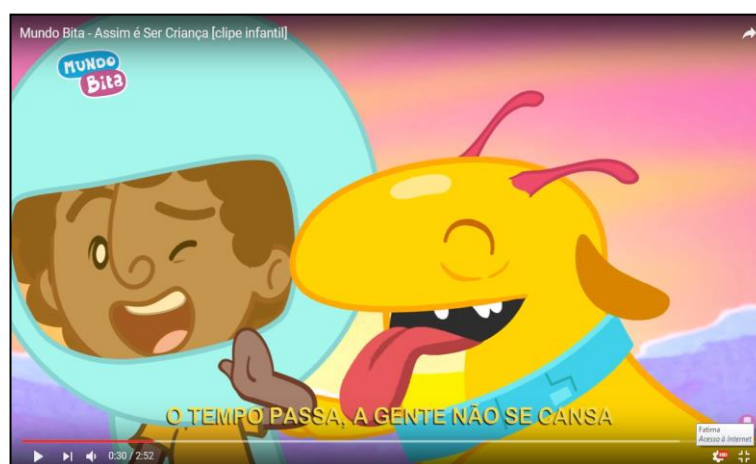
Figura 16 – Bita serve as crianças



Fonte: página oficial do *Mundo Bitá* no Youtube.

Em outra imagem selecionada (Figura 17), aos 28 segundos do vídeo, Dan está com uma roupa de astronauta e se depara com um suposto alienígena, que logo o lambe. No entanto, aos 32 segundos, a cena muda para o Bitá observando, pela janela, um cachorro lambendo a personagem (Figura 18).

Figura 17 – Cachorro *alienígena* lambe Dan



Fonte: página oficial do *Mundo Bitá* no Youtube.

Figura 18 – Cachorro lambendo criança sob o olhar de Bitá



Fonte: página oficial do *Mundo Bitá* no Youtube.

Em ambas as Figuras (17 e 18), faz-se um contraponto a partir da inserção do Bitá, o senhor que dá nome à série. Do ponto de vista semiótico, sugere-se, por meio do signo índice, que a entrada do humano mais velho (Bitá) faz com que o potencial imaginativo das crianças seja dissolvido e o olhar torna a ser o adultocêntrico, o que, por sinal, a Sociologia da Infância se propõe a contrapor. Curiosamente, em outros momentos do vídeo não elencados para este capítulo de tese, essa ponte entre o faz de conta (visão das crianças) e o real (olhar de adulto) ocorre, o que nos remete ao aspecto *polêmico* das práticas *cotidianas*, a partir do ponto de vista infantil. Para Certeau (1985), a dimensão polêmica trata-se, basicamente, de uma ação de sobrevivência, de “[...] uma defesa para a vida” (p. 7). Envolve a estratégia utilizada pelos mais fracos para enfrentar os mais poderosos. Se as condições materiais se apresentam de forma assimétrica entre os membros de uma sociedade, é por meio da face polêmica que as pessoas que não fazem parte dos mais favorecidos demonstram sua arte, através das forças existentes, como se fixar como consumidores.

Adiante, aos 2 minutos e 22 segundos, há uma cena em que as crianças passeiam no já mencionado animal (meio cavalo, meio ave). Porém, dessa vez, o senhor Bitá também aparece em cena, como se ele também estivesse fazendo parte do universo infantil (Figura 19). Do ponto de vista semiótico, essa cena sugere, como signo indicativo, que Bitá aceita fazer parte do universo das crianças, deixando de lado um pensamento que promova uma dualidade entre as realidades dos adultos e das crianças.

Figura 19 – Bita inserido no universo infantil



Fonte: página oficial do *Mundo Bitá* no Youtube.

Assinalamos esse trecho no qual Bitá se insere no universo infantil como bastante significativo na análise do vídeo. Por se localizar nos segundos finais da exibição, pode nos tencionar para o grande desafio proposto pela Sociologia da Infância, como área científica, que reconhece a criança como *ser-que-é* em sua completude e protagonismo, bem como considera sua interpretação do mundo e relações sociais por elas engendradas (SARMENTO, 2013).

Não obstante considerarmos que, segundo o método semiótico, há inúmeras possibilidades de interpretação por parte da audiência ao assistir à animação em questão, acreditamos que, nesse instante, Bitá passa a fazer parte, em condições simétricas às crianças, de um cenário assentado no pensamento lúdico de Dan, Tito e Lila. Acompanhada da letra da música *A vida é um parquinho de diversões*, as crianças em questão reinventam seu cotidiano, transformam suas realidades e se colocam como produtoras culturais (CERTEAU, 2014) ao fazerem da sala de estar da casa, geralmente um lugar de encontros protocolares, um lugar para ampliação do espectro criativo. A atmosfera de faz de conta abre espaço para o imaginativo e fantasioso, onde o espaço da ação é ressignificado a partir do olhar das crianças e do Bitá, que adota a ótica infantil na cena (PINTO, 2011).

3.4 DE QUE INFÂNCIA O MUNDO BITÁ FALA?

Feita a análise do vídeo, torna-se relevante abrir outras perspectivas de debate: afinal, qual a concepção de infância apresentada no vídeo *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*? Para

iniciar esse debate, à luz da Sociologia da Infância, baseamo-nos em Sarmento e Tomás (2020, p. 17), que nos mostram que a infância costuma ser idealizada a partir de um olhar generalista e uniforme que tende a ser “[...] revestida de características como a ingenuidade, a bondade natural, a criatividade, o espírito sonhador, o sentido lúdico da vida, a *beleza natural das coisas*”.

Sarmento e Tomás (2020) nos informam que esse tipo de visão da infância como um conceito normativo globalizante tende a romantizar a infância, sobretudo aquela que é vivida nos países mais desenvolvidos, em especial, os europeus. Esse tipo de concepção nos parece muito evidenciada no vídeo *Assim é Ser Criança*, do *Mundo Bitá*. Por meio do signo indicial, nota-se que as personagens infantis envolvidas na animação, Lila, Dan e Tito, embora se utilizem do seu capital imaginativo e do faz de conta, são crianças com acesso a elementos como livros, painéis, sofá e um quintal na casa na qual as ações ocorrem.

As associações à obra *Menino Malquinho* (Figura 11), à luneta de papel feita em uma biblioteca (Figura 14) e ao lanche servido pelo Bitá (Figura 16) são indícios de uma infância estereotipada e fantasiada, cujas famílias dispõem de recursos financeiros para investir em livros, utensílios domésticos e em seus lares. Decerto, esse cenário não coincide com a situação vivida pela maior parte das crianças em nosso planeta, em especial, nos países mais pobres, como os africanos e sul-americanos (SARMENTO; TOMÁS, 2020).

Tomás (2014) nos alerta sobre as desigualdades percebidas, no qual boa parte da população mundial vive em condições mínimas. Disso, entendemos que “[...] a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência cotidiana desta categoria social” (TOMÁS, 2014, p. 137).

Nesse sentido, as infâncias são atravessadas por condições díspares. Sarmento e Tomás (2020, p. 20) reproduzem a expressão *crianças sem infâncias* para se referir às ausências sentidas e que estariam asseguradas como direito delas, como “[...] proteção, frequência da escola, pertença familiar, condições mínimas de conforto, acesso e usufruto de atividades lúdicas, etc”. Inserem-se nessas possibilidades de vulnerabilidade as crianças refugiadas (muitas em separação com os familiares ou adultos de referência) e as crianças dos grupos étnicos minoritários.

Se ampliarmos esse debate no sentido de incluir o cenário escolar, percebemos, a partir de Arroyo (2012), que as desigualdades estão presentes na forma de preconceitos, de violência, na fome, entre outras formas de exclusão. A própria concepção de escola é

diferente para aqueles que, por décadas, tiveram acesso a essa instituição em comparação com as crianças cujas infâncias foram marcadas pela ausência e pela vulnerabilidade.

A sociedade e o Estado não podem ignorar que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências. Corpos de crianças condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia, pela dor, pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção (ARROYO, 2012 p.23).

No entanto, todas as crianças integram a condição social da infância. Para Sarmento e Tomás (2020), é necessário desconstruir a concepção hegemônica da infância, de forte influência ocidental e europeia, para abrir campos para uma perspectiva que promova uma visão mais abrangente das infâncias, ao abarcar as diversidades sociais e culturais encontradas, sobretudo, nas crianças excluídas e nos países mais pobres.

A assunção das crianças como sujeitos de direitos constitui um importante progresso nas relações intergeracionais. Não obstante, a conquista de um corpo de direitos para as crianças, apesar de ser considerado um dado adquirido para grande parte da sociedade ocidental – pelo menos teoricamente – apresenta-se ainda hoje, em muitos contextos, como uma miragem. A largar e estender a todas as crianças os direitos sociais apresenta-se [sic], portanto, com um programa inacabado, que exige um esforço urgente, numa sociedade globalizada e desigual (SARMENTO; TOMÁS, 2020, p. 28).

Dessa maneira, o vídeo em análise do *Mundo Bitá*, apesar de valorizar a capacidade imaginativa das crianças e de trazer um personagem negro (Dan), carece de uma abordagem que destaque a diversidade de condições sociais pelas quais temos de pensar as infâncias. Embora nomeie o vídeo de *Assim é ser criança*, a animação acaba por dar relevo a um imaginário ingênuo e uniforme de uma infância orientada por padrões europeus e ocidentais, repleta de possibilidades de acesso cultural, de felicidade, de cuidados e de bem-estar, ou seja, bem distante das infâncias vividas pela maioria das crianças que vivem no nosso planeta.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Ao se inserir como um campo científico que reconhece as crianças como seres plenos, relevantes e significativos em suas trajetórias de vida, a Sociologia da Infância denuncia questões relacionadas a não inserção dos infantis como fontes válidas de pesquisas. Sobre

elas, recai a crença de serem humanos ainda em fase de transição, que não alcançaram a *maturidade* do estágio adulto. Mais que ignoradas, as crianças tendem a ser descartadas como objeto de investigação sociológica.

A situação se agrava em relação às crianças em condições desfavoráveis e que vivem em cenários de grandes desigualdades sociais, em especial nos países mais pobres, em detrimento de uma imagem padronizada, globalizante e fantasiada das infâncias sob forte normatização ocidental e europeia que tende a considerar as crianças como seres sonhadores, bondosos e imaginativos.

Não obstante se tratar de uma produção cultural feita por adultos e com forte orientação para o mercado, cujo consumo costuma ocorrer por pais e por responsáveis, o vídeo de animação *Assim é ser criança*, do *Mundo Bita*, em certos pontos, dialoga com as premissas propostas por autores como Sarmiento (2005) e Corsaro (2009), cujos escritos fornecem base para os termos apontados pela Sociologia da Infância. Na imagem em movimento em questão, é apontada a visão binária entre a perspectiva infantil e a adulta. De um lado, tópicos que valorizam o imaginativo, a ressignificação criativa e o lúdico; do outro, há racionalidade à mostra.

A inventividade e a pulsação brincante das crianças fazem coro ao consumo criativo assinalado por Certeau (2014), para quem o cotidiano é reinventado a partir de seres dotados de talentos para transformar as realidades culturais oportunizadas a eles. Enxergar um telescópio em uma folha de papel ou converter um espaço interno, como uma sala de estar, em uma área aberta para se passear com um quadrúpede, que é imaginativamente metade cavalo e metade ave, é não se contentar com aquilo que é apresentado (ou imposto) como inquestionável.

Rever paradigmas relacionados a uma suposta incapacidade e inferioridade das crianças é condição *sine qua non* para quem labuta os ideais da Sociologia da Infância. O desafio de enxergar os mundos infantis a partir das perspectivas dos pequenos, contemplando, assim, seus desejos e inquietações, é algo que pode contribuir para diminuir a visão predominantemente adultocêntrica, que não costuma contemplar a opinião dos mais novos, inclusive em questões relacionadas à sua formação educacional. Nesse sentido, bem além do que propõe o vídeo em análise, torna-se importante ampliar o olhar para a pluralidade das infâncias vividas a partir de suas diferenças sociais e culturais, em especial para as crianças em contextos periféricos, rechaçando, dessa maneira, uma visão totalizante e hegemônica da infância.

Com base nas discussões empreendidas neste capítulo, tendo como objeto as imagens em movimento do *Mundo Bitá*, acreditamos ser possível extrair delas reflexões para a valorização do jogo de faz de conta como umas das formas de pensar das crianças, mesmo cientes de ser uma produção cultural feita por adultos.

Uma aproximação com os mundos infantis, a partir das perspectivas dos pequenos, permite conhecer seus desejos e suas inquietações, no sentido de superar a visão predominantemente adultocêntrica, que não costuma considerar a opinião dos mais novos, inclusive em questões relacionadas à sua formação educacional. Com efeito, deve-se reconhecer a necessidade de existir dos infantis, rechaçando, assim, uma suposta incapacidade e inferioridade das crianças.

Neste capítulo e no anterior, no qual nos debruçamos sobre a análise das charges sobre práticas pedagógicas centradas na figura do professor, dedicamos atenção especial às produções culturais imagéticas elaboradas por adultos (Tonucci e Chaps Melo) e que buscam compreender a forma de pensar das crianças.

No entanto, consideramos que uma pesquisa que busca compreender a forma de pensar das crianças por meio das imagens não poderia destacar somente as produções concebidas por adultos. Isto posto, no capítulo seguinte, vamos relatar a experiência no *Projeto Imagens que me Encantam*, cujo objetivo é a valorização das produções autorais de crianças e de adolescentes em tratamento oncológico que são acolhidas pela Associação Capixaba de Combate ao Câncer Infantil (ACACCI). Munidas de câmeras fotográficas digitais e *smartphones*, as crianças e os familiares que as acompanham foram convidados a tornarem-se *tecnoatores* e, dessa forma, registrar imagens e vídeos daquilo que produzia sentidos na vida delas.

4 PROJETO IMAGENS QUE ME ENCANTAM: AUTORIA E PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara...*

Paciência.

Composição: Lenine e Dudu Falcão, 1999.

Os jogos e as brincadeiras têm se constituído como fator relevante para crianças e adolescentes que enfrentam o tratamento oncológico por possibilitar que promovam suas inventividades, além de colaborar para desviar o foco da doença, mesmo que temporariamente. As adversidades impostas nesse processo costumam acarretar a perda do controle e da autonomia da vida dos infante-juvenis. Diante desse cenário restritivo, o brincar é uma das dimensões da vida infantil mais afetada, tanto pelo caráter emocional e psicológico, como pelo estrutural, pois, em muitos casos, as crianças e os adolescentes deverão adaptar as brincadeiras de acordo com o contexto e a situação em que estão inseridas. Vários estudos em diferentes perspectivas teóricas apontam a importância das brincadeiras como uma possibilidade lúdica que traz benefícios às crianças e aos adolescentes em tratamento oncológico (MOTTA; ENUMO, 2004; BARBOSA JUNIOR; GOMES, 2007; BORGES; NASCIMENTO; SILVA, 2008; MOTTA *et al.*, 2010; SILVA; CABRAL, 2014, 2016).

De acordo com Tolocka *et al.* (2019), o brincar, para as crianças na vigência de terapia contra o câncer, não deve ser perspectivado apenas pelo viés utilitarista e funcionalista, visando a adesão ao tratamento. Além do brincar se caracterizar como um direito inalienável e assegurado a todas as crianças, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), também se configura como uma possibilidade para que se expressem, produzam cultura e restituam as suas subjetividades, muitas vezes, afetadas pelas circunstâncias impostas pelas asperezas do tratamento oncológico. É por meio das brincadeiras que as crianças interagem, exploram o mundo e revelam suas singularidades.

[...] é necessário também resgatar o direito ao brincar, independente de ser um fator facilitador de tratamentos, para que se busque o brincar libertário, que aumenta possibilidades de escolhas, inclusive a de não brincar, ou de brincar de outras brincadeiras que não as tida como facilitadoras de adesão ao tratamento e até de brincar pelo prazer de brincar mesmo em possibilidade de morte eminente, como

pode ocorrer em casos mais agravados de câncer infantil (TOLOCKA et al., 2019, p. 433).

Mesmo diante de um tratamento oncológico que é invariavelmente agressivo e que pode provocar vulnerabilidade física e emocional, o *Projeto Imagens que me Encantam*, tendo como base teórica os pressupostos apresentados pela Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano, acredita na possibilidade de restituir, pela via da brincadeira, a autonomia às crianças e aos adolescentes atendidos pela Associação Capixaba de Combate ao Câncer Infantil (ACACCI), bem como em reconhecê-los como sujeitos de direitos que, por meio da criatividade, devem ser valorizados por produzirem conhecimento e cultura.

Fundada em 1988, a ACACCI é uma instituição não governamental e sem fins lucrativos que acolhe crianças e adolescentes na faixa etária entre 0 a 18 anos que estão em tratamento oncológico, bem como os seus familiares. Entre as formas de apoio oferecidas pela entidade, estão o reforço escolar, o atendimento psicológico, a orientação nutricional, as atividades recreativas e culturais, além de acolhimento às famílias das crianças e dos adolescentes em tratamento. As famílias atendidas costumam ser oriundas do interior do estado do Espírito Santo, do sul da Bahia e do leste de Minas Gerais.

As mediações pedagógicas propostas pela ACACCI se inserem dentro de um campo de educação não formal. Segundo Trindade *et al.* (2020, p. 53-54), a educação não formal se caracteriza pela

[...] formação dos sujeitos para a vida, contribuindo para as relações dialógicas entre os pares, trocas de saberes, possibilitando diferentes modos de pensar e agir, colaborando, desse modo, para a expressão dos diferentes usos da linguagem, além de promover valores e crenças.

Ao contrário da educação formal que acontece nas escolas, instituições regulamentadas por leis, com conteúdos previstos com antecedência e processos de avaliação do ensino, aprendizagem programados e presença de professores como agentes na construção do saber, a educação não formal ocorre em espaços fora da escola, como ONGs, centros comunitários e associações sem fins lucrativos (GOHN, 2006). Por meio de ações coletivas e pelo compartilhamento de experiências, essa modalidade educativa visa contribuir para a formação de um ser humano mais crítico e transformador de seus contextos, ao passo que, segundo Gohn (2006) a educação formal, não obstante também formar cidadãos com criticidade, visa desenvolver competências e habilidades, inclusive com certificações e títulos, à medida que os alunos cumprem os objetivos estabelecidos pelas escolas.

Trindade *et al.* (2020, p. 54) nos alertam que a educação não formal também possui intencionalidade pedagógica e que obedece a uma sistematização, inclusive, insere-se no campo da Pedagogia Social, devendo ser planejada e ter flexibilização pedagógica para contemplar “[...] o ato de participar, de aprender e de transmitir, possibilitando, assim, construção de aprendizagens e de saberes coletivos”.

O propósito do *Projeto Imagens que me Encantam* (doravante denominado de *Projeto*) foi estimular o uso das tecnologias para que, ao assumirem a condição de *tecnoatores*, as crianças e os adolescentes atendidos pela ACACCI pudessem brincar de produzir vídeos e fotos daquilo que lhes interessasse. Dessa forma, mediado por dispositivos eletrônicos, eles poderiam exercer o direito ao brincar e revelar suas autorias nos materiais imagéticos elaborados (Anexo A).

As autorias no *Projeto* foram perspectivadas para que fossem elaboradas via *cultura de pares*, bem como, por meio de ações individuais. Para materializar o sentido de autorias nos baseamos em Fantin e Girardello (2020, p. 50):

A autoria é entendida em sua dimensão lúdica, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. Trata-se também de uma concepção colaborativa de autoria, cujo foco é fazer cada criança viver plenamente uma parte do processo de contar e encenar histórias junto com as outras – por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas em foto ou vídeo.

O *Projeto* foi idealizado pelo Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres (NAIF), grupo de pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo, e se constitui como um subprojeto do *Projeto Brincar é o Melhor Remédio* (PBMR)³⁵, cuja atuação ocorre na ACACCI desde 2017 por meio da mediação de jogos e de brincadeiras com as crianças e os adolescentes em tratamento oncológico.

O *Projeto* teve como propósito valorizar as produções culturais das crianças e dos adolescentes em tratamento oncológico. Em virtude das vulnerabilidades ocasionadas pelo impacto das terapias anticâncer, o uso das tecnologias, como câmeras digitais, permitiu que elas assumissem a condição de autores. Favorecemos as autorias e o protagonismo ao

³⁵ Por meio de uma parceria entre a ACACCI e o grupo de pesquisa NAIF, foi desenvolvido o projeto de extensão *Projeto Brincar é o Melhor Remédio* (PBMR), cujo objetivo é oferecer momentos de ludicidade às crianças e aos adolescentes em tratamento oncológico por meio de práticas pedagógicas que valorizem os jogos e as brincadeiras. O PBMR conta, na sua equipe, com seis componentes, sendo dois professores e quatro estagiários, todos do CEFD/UFES. O *Projeto Brincar é o Melhor Remédio* é um projeto de extensão da UFES/PROEX, sob no número 584.

criarmos condições para que as crianças e os adolescentes brincassem de serem diretores de cinema, fotógrafos, artistas e de criarem as próprias cenas e enredos.

Por que brincar é importante para a formação humana e o que a brincadeira como conjunto estável nas relações entre as crianças pode nos ensinar? Uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor. Em algumas sociedades o lúdico é integrado à atividade de sobrevivência (REDIN, 2009, p. 123).

De acordo Munarim (2007, p. 172), a brincadeira se torna “[...] o tempo em que a criança poderá se expressar livremente, explorando novas situações, dialogando com o mundo através de questionamentos, da apropriação e ressignificação de conteúdos de seu cotidiano”.

A brincadeira, desse modo, permite que a criança construa mundos imaginários e ressignifique o universo à sua volta. Para Munarim (2007, p. 20), ao brincar, as crianças tecem as suas regras e seus pactos, criam roteiros, interagem com seus pares, fazem uso da imaginação e adaptam objetos para que estes se transformem em brinquedos. Dessa forma, “[...] se firmam como sujeitos produtores e pertencentes a uma determinada cultura, na qual compartilham com seus pares os seus saberes e ações”.

Ainda sobre a importância das brincadeiras para a vida das crianças, encontramos Girardello (2006), que nos apresenta uma perspectiva que vai além da função de aprendizado:

Mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã, ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância. Todas as crianças, no mundo inteiro, têm o direito de aprender essas coisas e de ser plenamente assim. Se não brincarem – muito – quando crianças, não conseguirão aprender (nem ser) direito depois. E todos os adultos do mundo precisam aprender melhor o que as crianças, mesmo sem perceber, têm pra nos ensinar (GIRARDELLO, 2006, p. 65).

Para as ações empreendidas no *Projeto*, não pensamos no ato de brincar de ser fotógrafos e cineastas como um recurso didático-pedagógico para ocupar os tempos livres de crianças e dos adolescentes acolhidos pela ACACCI, tampouco investimos nas brincadeiras com o intuito de avaliar o material produzido para a mostra de forma crítica, a partir de padrões e orientações baseadas em questões estéticas. Em síntese, a proposta do *Projeto* foi resgatar o direito ao brincar, sem qualquer intencionalidade acerca da qualidade e da quantidade das produções, mas, simplesmente por entendermos que o brincar concede capital

lúdico que valoriza a agência das crianças, retirando-as, assim, de uma situação de anomia social.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é analisar o impacto da experiência brincante de ser cineasta e fotógrafo, que foi vivenciada no *Projeto* com intuito de desenvolver ações autorais e de promover o protagonismo dos sujeitos participantes. Nosso foco não se restringiu às produções culturais imagéticas das crianças e dos adolescentes, nem somente à dimensão lúdica na criação das fotos e dos vídeos. Também destacamos a participação ativa dos atores implicados no cotidiano, que, além de terem proposto alterações na ideia original do *Projeto*, também foi exigido que a equipe do PBMR atuasse com uma escuta sensível e com flexibilidade a fim de promover modificações que atendessem às solicitações dos participantes.

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PREPARANDO O CENÁRIO PARA OS *TECNOADORES*

O *Projeto* foi orientado pelos pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005), que concebe as crianças como sujeitos de direitos, dotadas de pleno potencial inventivo e cujos mundos de vida devem ser consultados. Recorremos também aos estudos de Certeau (2014), para quem o cotidiano é vivo, móvel e dinâmico e se configura como um campo criativo de mudanças em relação ao que as pessoas recebem e como um dado cultural é transformado.

A fim de pensarmos a criatividade e a inventividade das crianças e dos adolescentes a partir do uso das tecnologias, utilizamos o conceito de *tecnoator*, desenvolvido por Massimo Di Felice (2011), com o intuito de compreender como os dispositivos eletrônicos, em especial, *smartphones* e câmeras digitais, favorecem a produção autoral de indivíduos, bem como colaboram para a sua posterior circulação em redes informacionais.

O *Projeto* também teve como intenção se alinhar aos pressupostos da mídia-educação. Para Fantin (2012), uma iniciativa de mídia-educação tem como propósito educar *para, com e por meio* das mídias, com o objetivo de formar cidadãos mais críticos para avaliar e para interagir significativamente como que está sendo transmitido pelos meios de comunicação, bem como propiciar situações que favoreçam uma atitude criadora diante das possibilidades de produção de conteúdo.

A mobilidade, portabilidade e a conectividade dessas novas formas permitem maior autonomia em relação aos consumos midiáticos e a interatividade provocada pelos “novos meios” promove outros tipos e práticas de consumo. Se em relação às mídias tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consumo passivo, hoje, com a Internet e os celulares, a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável (FANTIN, 2012, p. 439).

De uma maneira sintética, Fantin (2011) nos apresenta os quatro Cs que enredam uma perspectiva inserida na mídia-educação e que balizaram a idealização e a elaboração do *Projeto Imagens que me Encantam*: a) criatividade (de quem cria e constrói conhecimentos); b) criticidade (capacidade de refletir e avaliar o que é ofertado pelas mídias); c) cultura (ampliação dos repertórios); d) cidadania (ao envolver inclusão e desenvolvimento das identidades).

Um ponto que destacamos, desde a concepção no *Projeto* e suas posteriores interações na ACACCI, está no fato de investirmos e apostarmos nas brincadeiras como forma de estimular a capacidade criativa e autoral das crianças e dos adolescentes. Fugindo da visão que as enquadra como seres em transição e como receptoras passivas dos bens que são a elas oferecidos, compreendemos as mesmas como produtoras culturais. Sobre as produções culturais das crianças, encontramos Perroti (1990), que nos informa:

[...] os grupos infantis criam cultura própria, viva, transmitida boca a boca, e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração (PERROTI, 1990, p. 22).

A aproximação com as crianças e com os adolescentes atendidos pela ACACCI se baseou na entrada reativa, proposta por Corsaro (2009), que consiste em interações menos invasivas e expansivas por parte dos adultos, que, por sua vez, esperam que o público infanto-juvenil reaja à sua presença. Nomeado por Corsaro (2009) como um *adulto-atípico*, o pesquisador adota uma estratégia de agir e pensar com as crianças, como forma de facilitar a sua entrada e a sua aceitação no campo de investigação. Após cada encontro, a equipe do PBMR conversava sobre o cenário encontrado na instituição, assim como promovia reuniões semanais (às segundas-feiras) para rever estratégias e práticas pedagógicas a serem empregadas.

Devido ao fato de o *Projeto* exigir sensibilidade e reflexão dos pesquisadores em relação às crianças e aos adolescentes em tratamento oncológico, como também pela imprevisibilidade diante do que encontrávamos no percurso da investigação, utilizamos a pesquisa-ação existencial como método de mediação pedagógica e de investigação científica. Segundo Barbier (2004), o objeto final da pesquisa-ação existencial é a inequívoca mudança de atitude dos envolvidos por meio da transformação da realidade. Para o autor

A pesquisa-ação existencial (P-AE) é, sem dúvida, levada a favorecer bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo da maturação e o instante da descoberta (BARBIER, 2004, p. 73).

No caso do *Projeto*, em virtude das produções serem elaboradas por crianças e por adolescentes em tratamento oncológico, a pesquisa-ação existencial se justifica pela busca de vivências lúdicas que restituam aos envolvidos um grau maior de autonomia e controle sobre a própria vida, superando, assim, modelos que utilizam os jogos e as brincadeiras apenas como fator de adesão ao tratamento. Dessa forma, o rigor das investigações vai além de questões quantificáveis, pois o pesquisador "[...] está ao mesmo tempo presente com todo seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional" (BARBIER, 2004, p. 69).

O *Projeto* teve como proposta utilizar as tecnologias, em especial, de *smartphones* e câmeras fotográficas, para promover visibilidade às imagens e aos vídeos produzidos pelas crianças e pelos adolescentes acolhidos pela ACACCI. Assim, configurado como brincadeira, crianças e adolescentes produziram os seus próprios registros audiovisuais.

Com o propósito de favorecer a ação criativa das crianças e dos adolescentes e, com isso, reconhecê-las como autoras e produtoras culturais, o *Projeto* estabeleceu, em um primeiro momento, que os materiais elaborados poderiam ser enviados em formato de fotos e/ou de vídeos de até 3 minutos. As categorias previamente pensadas foram as seguintes, a começar pelas de vídeo: a) vídeos divertidos; b) vídeos de talentos e de habilidade c) vídeos de paisagens/natureza; d) vídeos de animais e de brinquedos; e) vídeos de dramatização (na linha de novelas e filmes). Já as categorias para as fotos foram: a) gente bacana; b) paisagens que me encantam; c) animais e brinquedos. A Figura 20 mostra o cartaz inicial e o logo do *Projeto*.

Figura 20 – Cartaz de divulgação do Projeto

O cartaz é dividido em seções por uma moldura de fita de filme. No topo, o título 'imagens que me encantam' é exibido em uma nuvem branca, com uma mão segurando um smartphone à direita. Abaixo, há duas colunas de categorias. A seção de vídeos lista cinco opções (A-E), e a seção de fotos lista três (A-C). O cronograma é apresentado em quatro blocos coloridos com datas e descrições de atividades. Na base, os logos da ACACCI e do Naif são exibidos.

imagens
que me encantam

Categorias de VÍDEOS

- A) Vídeos divertidos
- B) Vídeos de talentos e habilidade (dança, canto, tocando instrumentos musicais, imitação, tutoriais de maquiagem, tutoriais de culinária, por exemplo)
- C) Vídeos de paisagens/natureza
- D) Vídeos de animais e brinquedos
- E) Vídeos de dramatização (na linha de novelas e filmes)

Categorias de FOTOS

- A) Gente bacana
- B) Paisagens que me encantam
- C) Animais e brinquedos

02 a 06/08 Divulgação e sensibilização da Mostra

09 a 14/09 Orientação para as produções

16 a 20/09 Entrega dos materiais produzidos

26/09 Apresentação no Cine Metrópolis - UFES

Realização:   Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

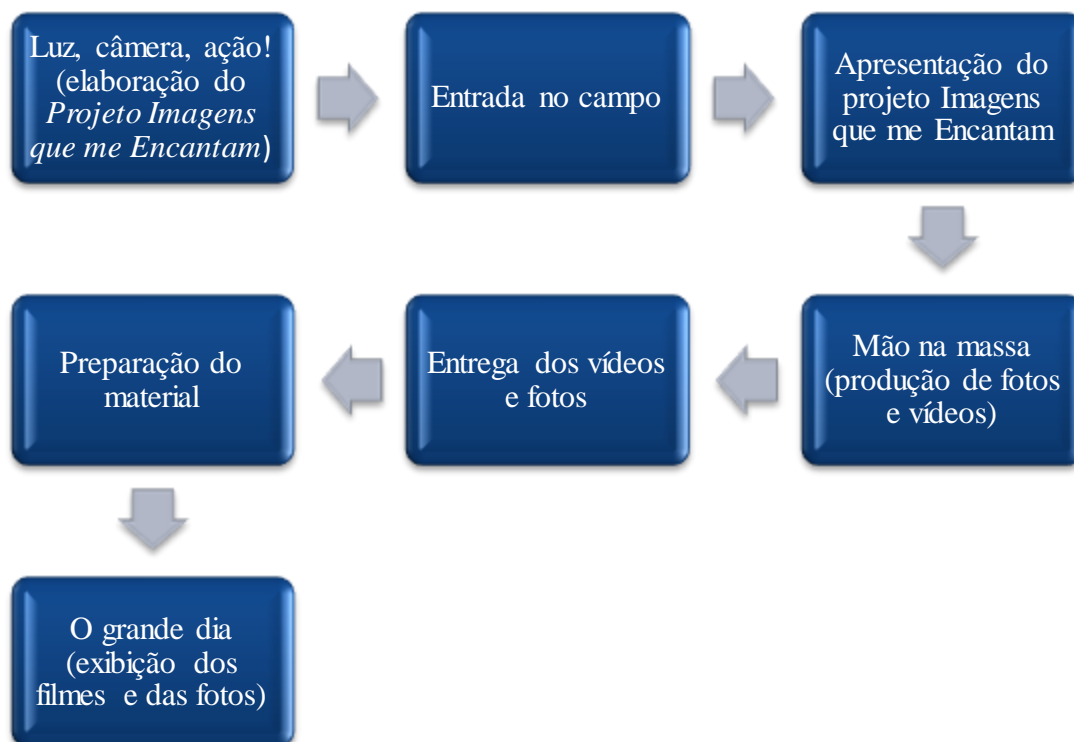
Fonte: o autor.

Para dar materialidade textual às mediações propostas pelo *Projeto Imagens que me Encantam*, apresentaremos algumas experiências destacadas e as discutiremos a partir dos pressupostos teóricos fornecidos pela Sociologia da Infância, pelos Estudos com o Cotidiano e pelo conceito de *tecnoator*. Os dados que subsidiam esse estudo foram inventariados em um diário de campo. As falas e as enunciações das crianças, dos adolescentes e dos familiares, bem como as fotografias e os vídeos produzidos durante a nossa inserção no campo, foram registrados – esse material nos serve como dados para esta pesquisa.

Por meio dos dados produzidos, discutiremos o processo de apresentação, de recepção, de produção e de exibição de vídeos e de fotos do *Projeto Imagens que me Encantam*, buscando contemplar e registrar as relações estabelecidas e as ações táticas empreendidas pelas crianças, pelos adolescentes e pelos familiares envolvidos nessa pesquisa no cotidiano da ACACCI. Esse processo pode ser visualizado no fluxograma a seguir (Figura 21). Vale salientar que, embora nos guiássemos no planejamento mostrado pelo fluxograma, houve várias situações em que precisamos rever prazos e decisões em virtude das situações

inusitadas que surgiram à medida que dávamos andamento ao *Projeto*. Essas situações e impasses que tivemos que lidar, bem como os encaminhamentos adotados para cada novo cenário, também serão apresentados adiante no texto que compõe esse capítulo.

Figura 21 – Fluxograma do processo do Projeto Imagens que me Encantam



Fonte: o autor.

4.2 LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

Neste tópico, vamos narrar e discutir, à luz dos pressupostos que orientam a pesquisa, pontos relevantes do *Projeto*, que foi apresentado em julho de 2019 aos responsáveis da ACACCI e teve início somente após sua aprovação. Idealizado para ter início em 12 de agosto de 2019 e ser concluído com a exibição das fotos e dos vídeos no dia 17 de setembro de 2019 em uma sala de cinema na cidade de Vitória/ES, o *Projeto* teve de lidar com situações que não haviam sido previstas, o que exigiu o repensar constante das ações.

4.3 ENTRADA NO CAMPO

No dia 05 de agosto de 2019, iniciamos o processo de inserção na ACACCI. Adotamos a *entrada reativa* (CORSARO, 2009) para nos aproximarmos das crianças, dos adolescentes, dos familiares e dos profissionais da instituição. Nesse primeiro momento, embora estivéssemos na brinquedoteca, aguardávamos que as crianças e que os adolescentes iniciassem o processo de interação para brincadeiras e, conforme as reações deles, avançávamos ou recuávamos na tentativa de estabelecer relações baseadas em confiança e em respeito.

Essa estratégia cautelosa se mostrou válida, não somente para conhecer as práticas ali desenvolvidas, como serviu também para perceber que havia resistências à nossa presença entre os familiares das crianças e dos adolescentes atendidos, bem como se tornou importante para conquistar a confiança e o respeito dos profissionais da própria ACACCI. Quando nos deparávamos com situações em que havia desconfiança em relação à nossa presença, por exemplo, logo relatávamos para os demais envolvidos no *Projeto Brincar é o Melhor Remédio* a fim de discutir e de buscar alternativas que trouxessem resoluções ponderadas.

Essa etapa de inserção no campo de pesquisa se estendeu por cinco dias. Embora a presença das crianças e dos adolescentes na ACACCI seja incerta no cotidiano em virtude da imprevisibilidade do tratamento e dos seus impactos físico-emocionais, esse período serviu para nos aproximarmos do universo delas e tentarmos compreender os sentimentos dos familiares, que renunciam suas vidas particulares e profissionais para acompanhar os seus entes queridos.

4.4 APRESENTAÇÃO DO PROJETO IMAGENS QUE ME ENCANTAM

Após a semana de familiarização com o campo, partimos para a etapa referente à divulgação e à sensibilização do *Projeto*, que, conforme o planejamento, aconteceria de 12 a 23 de agosto de 2019. Por meio de cartazes, como o da Figura 20, o *Projeto* foi apresentado aos pais e aos responsáveis, acompanhado de uma fala que ressaltou a importância da participação das crianças e dos adolescentes na produção de vídeos e de fotos daquilo que eles valorizavam.

Foi decidido, em diálogo com os profissionais da ACACCI, que o momento do lanche seria o apropriado para fazer essa abordagem. Pelo fato de o lanche ser um instante de contato com a família, acreditávamos que, ao fazer a comunicação ali, poderíamos esclarecer dúvidas tanto das crianças como dos responsáveis.

Porém, no momento do lanche, após sermos anunciados por uma responsável da ACACCI, percebemos que, das 12 pessoas presentes, apenas uma família prestava atenção na fala dos integrantes do *Projeto*. As demais estavam mais concentradas nos cuidados com as crianças e com os adolescentes, de forma que não despertamos a atenção como imaginávamos. Somado a isso, no refeitório havia uma televisão ligada, o que colaborou para a dispersão da atenção dos presentes.

Apesar da nossa frustração, decidimos manter a mesma estratégia para o dia posterior. O resultado foi semelhante ao do dia anterior, contudo, com um agravante. Dessa vez, as responsáveis pela cozinha reclamaram de nossa presença, alegando que estávamos atrapalhando o momento do lanche. Fomos surpreendidos com essa atitude, uma vez que todas as nossas ações eram previamente alinhadas e comunicadas à ACACCI. Porém, diante daquele cotidiano pulsante, compreendemos que os 15 minutos de lanche representam bem mais que um momento para se alimentar. Naqueles instantes, as famílias conversam e estabelecem novos afetos entre filhos, irmãos, mães e pais. Realmente, precisávamos respeitar aquele momento e repensar nossas ações.

Certeau (2014) nos informa que os sujeitos não consomem passivamente os bens que lhes são ofertados. As pessoas, por meio de uma estética da recepção, apropriam-se e lançam mão, de maneira distinta, dos bens disponíveis. Esse fenômeno, nomeado por Certeau (2014) de consumo produtivo, foi visualizado na forma como os familiares, as crianças e os adolescentes compreendem e praticam o momento do lanche. Muito além de um tempo para se alimentar, aquele intervalo era importante para que se reconectassem, ficassem juntos e estabelecessem diálogos. Admitimos que não havíamos previsto que o momento do lanche assumia essa dimensão de acolhimento e de afeto.

Decidimos, então, mudar a maneira como faríamos a abordagem nos dias seguintes, em virtude da sensação de que, além de não estarmos fazendo uma comunicação que causasse entusiasmo entre os presentes, também poderíamos estar incomodando os profissionais da ACACCI.

Para o dia seguinte, adotamos novamente a entrada reativa como orientação para nos comunicarmos com crianças, adolescentes, responsáveis e profissionais da ACACCI. Munidos do cartaz de divulgação e de um *tablet* contendo vídeos divertidos, decidimos nos

acomodar nos bancos do pátio que antecede a entrada do refeitório. Para nossa surpresa, as crianças é que acabaram buscando aproximação conosco, querendo saber o porquê daquele *tablet*. Após essa *deixa*, mostrávamos vídeos divertidos para as crianças e, em seguida, entregávamos os cartazes explicando que elas também poderiam produzir um material como aquele visualizado por elas.

Essa mudança na abordagem serviu para nos indicar que a proposta do *Projeto* tinha a simpatia das crianças e dos adolescentes, todavia, enfrentava resistência de algumas mães. Entendemos essa reação das mães com compreensão, uma vez que elas tinham receio de que os vídeos e as fotos do *Projeto* pudessem expor suas filhas e seus filhos.

Diante desse cenário, comunicávamos que o material produzido seria exibido apenas uma vez em uma sala de cinema e que não circularia na internet³⁶. Ademais, redigimos, em parceria com a ACACCI, dois documentos para assegurar que os materiais não fossem expostos além da finalidade do *Projeto*. Um desses documentos assegurava aos responsáveis que os vídeos e as fotos seriam usados apenas para o *Projeto*. O outro era um termo de consentimento de que o responsável autorizava a exibição dos vídeos e das fotos na sala de cinema no dia da exibição. Apenas com a assinatura de ambos é que o material poderia ser exibido.

Com o êxito nessa abordagem, decidimos repetir o método de entrada reativa no momento do lanche, esperando que as crianças, os adolescentes e os familiares nos procurassem. Assim, sentávamos perto do refeitório com o *tablet* e os cartazes para falar do *Projeto* e tirar dúvidas. Percebemos que essa iniciativa foi provocando maior aderência entre as crianças e os adolescentes. Nos dias seguintes, começamos a obter as primeiras assinaturas dos termos de autorização de uso de imagem e som dos materiais produzidos (Anexo B), o que significava, para nós, a aceitação e o assentimento ao *Projeto*, tendo em vista dar protagonismo às crianças e aos adolescentes.

³⁶ O *Projeto Imagens que me Encantam* teve como proposta apresentar as criações das crianças e dos adolescentes apenas no cinema, valorizando, dessa forma, as autorias. No entanto, o material imagético produzido não seria divulgado na internet. No caso deste capítulo de tese, todos os nomes utilizados são fictícios, a fim de se preservar a identidade dos envolvidos na ação.

4.5 MÃO NA MASSA

De acordo com o nosso cronograma, entre os dias 26 de agosto e 06 de setembro, as crianças e os adolescentes atendidos pela ACACCI dariam início à produção dos vídeos e das fotos. Naquele momento, estávamos conscientes de que a divulgação havia sido feita com êxito, pois tanto as crianças quanto os adolescentes e os responsáveis nos perguntavam quando poderiam começar a colocar a *mão na massa*.

No início da semana, foi feita uma reunião com a equipe do PBMR para revermos os recursos do *tablet* e dos *smartphones* para favorecer as produções dos *tecnoatores* da ACACCI. No entanto, assim que chegamos à brinquedoteca, percebemos que havia certo receio das profissionais da instituição quanto ao uso do *tablet* e dos *smartphones* na brinquedoteca. Esse temor contribuía para tirar a liberdade das crianças na criação de seus materiais, como também da nossa equipe, que se colocou à disposição para auxiliar no uso dos dispositivos eletrônicos. Isso foi notado por alguns membros do PBMR e, embora todas as etapas do *Projeto* tivessem sido repassadas e discutidas com antecedência com a equipe da ACACCI, precisávamos repensar qual seria nossa atitude. Novamente, compreendemos essa reação, uma vez que, nas nossas mediações com as crianças, éramos sempre alertados para evitar o uso do celular no interior da instituição.

Um dos componentes do PBMR sugeriu que levássemos câmeras digitais sem acesso à internet (Figura 22). Uma das justificativas é que, por não se conectar às redes sociais, essa câmera não representaria qualquer tipo de perigo de que as imagens fossem colocadas na internet. Outra razão seria o próprio *design* desse aparelho, que possuía um formato que se assemelha a uma câmera fotográfica tradicional.

Figura 22 – Câmera utilizada no Projeto



Fonte: o autor.

No mesmo dia, a equipe do PBMR buscou localizar câmeras fotográficas sem acesso à internet. Para o encontro seguinte, conseguimos duas câmeras. Chamou-nos a atenção o interesse das crianças e dos adolescentes diante daquele equipamento. O olhar delas indicava curiosidade em conhecer sobre aquela *velharia* e vontade de conhecer as suas funcionalidades, como o *zoom in* (movimento de câmera que aproxima uma imagem) e o *zoom out* (movimento de câmera que afasta uma imagem).

A decisão de utilizar esse tipo de câmera foi bem recebida pela equipe da ACACCI, pelo fato desse equipamento não ter acesso à internet e, com isso, as imagens feitas pelas crianças não correriam o risco de circularem nas redes sociais. Desse modo, as crianças e os adolescentes, ao assumirem a condição de *tecnoatores*, tiveram maior autonomia e liberdade para explorar não só a brinquedoteca, como também outros espaços da instituição. Di Felice (2011) nomeia de *tecnoator* o sujeito que, com o conhecimento mínimo de um dispositivo tecnológico, produz seus conteúdos autorais. Essa facilidade no acesso à tecnologia traz como novidade a possibilidade de que cada um produza seu conteúdo a partir de seus olhares e suas subjetividades. Por meio das tecnologias digitais, o sujeito, até então excluído no processo informativo, é “[...] chamado a recriar e a significar, através de interfaces, o próprio social e o seu mesmo território” (DI FELICE, 2011, p. 117).

Ainda de acordo com Di Felice (2011), as interações entre os sujeitos mediadas pelas tecnologias digitais, ao oportunizarem maiores possibilidades comunicativas e de acessos, permitiram novas formas de produção de conteúdo que assumem, desse modo, um caráter mais individualizado. Rompe-se, assim, com um modelo informativo que separava quem produzia de quem recebia as informações.

Jamais completamente passivos, mas tecnologicamente impossibilitados de intervir ativamente no processo comunicativo enquanto ponto final do fluxo informativo analógico, o espectador, o leitor, o ouvinte ou o telespectador encontravam-se relegados à condição de excluídos do processo de construção da mensagem que chegava até eles, de fato, já pronta (DI FELICE, 2011, p. 116).

Conforme Buckingham (2010, p. 43), a *cultura tecnopopular* se caracteriza pela apropriação das tecnologias pelas crianças, sobretudo, em locais fora da escola e que tem permitido a “[...] elas ultrapassarem a influência coercitiva dos mais velhos e criarem formas novas e autônomas de comunicação e comunidade”. Isso resulta em produções culturais que dialogam com seus contextos sociais e culturais, além da exploração e da participação em processo de educação informacional. “As crianças aprendem a usar a mídia quase sempre pelo método de ensaio e erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e da

colaboração com os outros – tanto diretamente quanto em formas virtuais – um elemento essencial do processo” (BUCKINGHAM, 2010, p. 45).

Para Barbero (1997), o processo de comunicação deve ser analisado a partir dos contextos culturais e sociais de quem recebe uma informação. Nessa perspectiva, não podemos deixar de levar em consideração que todo produtor de mensagem é também um receptor, que, a partir do seu repertório cultural, processa e produz significados com aquilo que lhe é transmitido como informação. Barbero (1997) nos adverte que, não obstante existir grandes interesses econômicos que regem as empresas de comunicação em deter o controle, o domínio e a primazia da transmissão das informações, um receptor não é apenas um reproduzidor do que tem acesso, mas alguém capaz de compreender e reelaborar a natureza comunicativa a partir de sua inserção social e cultural. Ao rechaçar uma suposta passividade do receptor, Barbero (1996, p. 287) ressalta “[...] seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor.”

Tomando por base a produção cultural de grandes metrópoles brasileiras, como o movimento do *hip-hop* e do *rap*, “[...] nas quais os jovens produzem diretamente suas narrativas, sua própria visão de mundo sobre as violências”, Lemos e Di Felice (2014, p. 33) nos informam que o acesso às tecnologias digitais deu vez e voz a um contingente de atores que anteriormente eram *representados* por outros. “O que está acontecendo agora é que o processo de criação cultural se descentralizou em todas as áreas. Essas culturas estão emergindo pela internet. As conexões são diretas entre elas, sem passar pelo centro, sem ter filtro, sem ter mediação” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 106).

Para Fantin (2010), a facilidade de utilização, a democratização no acesso e as ferramentas de interação são características das novas tecnologias, destacando-se, em especial a possibilidade de conceber produções autorais e originais, que podem ser colocadas em circulação com bastante agilidade. Vale ressaltar que, no que se refere ao *Projeto*, a circulação das produções imagéticas não se daria na internet, mas apenas no momento da exibição no cinema.

Logo que começaram as produções, pudemos perceber a constante colaboração e a atmosfera brincante entre as crianças e os adolescentes. Tornou-se recorrente se juntarem para pensar em uma ideia criativa que pudesse ser fotografada ou filmada. Segundo Mello *et al.* (2014), as brincadeiras permitem a compreensão da forma de pensar das crianças, de maneira que a interação entre elas permita contemplar as suas particularidades.

Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (MELLO *et al.*, 2014, p. 476-477).

A capacidade inventiva das crianças e dos adolescentes da ACACCI estava sendo potencializada por meio da *cultura de pares*, que, para Corsaro (2009, p. 32), caracteriza-se por ser “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

As primeiras filmagens e fotos já começavam a nos mostrar que a criatividade das crianças e dos adolescentes não poderia ficar circunscrita às categorias que estabelecemos na proposta original do *Projeto*. Para Corsaro (2009, p. 34), “[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses”.

Apoiados em Corsaro (2009), percebemos que as crianças criam e participam ativamente da sociedade por meio da apropriação das informações dos adultos. O aspecto inovador da produção das crianças vai além da imitação dos mais velhos, uma vez que elas reelaboram e enriquecem de sentidos as ações dos adultos para atender a seus próprios desejos. “As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31). A essa ação, Corsaro (2009) nomeia de reprodução interpretativa. O processo de reprodução interpretativa como prática criativa desenvolve-se a partir da cultura de pares com outras crianças.

Essa perspectiva que abrange a reprodução interpretativa e a cultura de pares também norteou os ideais do *Projeto*, por permitir que as crianças e os adolescentes pudessem exercer suas agências, ou seja, podendo atuar no mundo de maneira autônoma, com suas perspectivas de vida singulares e sendo capazes de transformar as suas realidades (ABRAMOWICS, 2018). Não obstante estarem sob tratamento oncológico, e, muitas vezes, enfrentarem desgastes físicos e emocionais, as brincadeiras podem se tornar recursos pedagógicos importantes para valorizar o protagonismo e a autoria cultural, bem como auxiliar na recuperação da autoestima e da autonomia das crianças e dos adolescentes em situações tão adversas (TRINDADE *et al.*, 2020).

Naquele instante em que vislumbramos as produções pela via da cultura de pares, foi possível notar que teríamos dificuldade em classificar em categorias o material que estava sendo produzido. No entanto, em virtude do ímpeto criativo e do protagonismo assumido

pelos *tecnoatores*, optamos por deixá-los à vontade para produzirem aquilo que lhes interessava nos espaços da ACACCI.

No terceiro dia dedicado à produção dos vídeos e das fotos, a adolescente Nara chegou à ACACCI. Era o primeiro dia dela na instituição e percebemos que ela era tímida. Nara era muito contida na fala e sua comunicação se dava mais no âmbito não verbal, como pelo aceno da cabeça, assentindo ou não com uma situação.

Um dos componentes do PBMR reparou que Nara olhava com interesse para a produção de um vídeo de duas crianças. Estas faziam *vozes* para os bonecos que eram filmados. Então um convite foi feito para que Nara se juntasse àquele grupo para acompanhar e, posteriormente, filmar. Ela se sentou e, aos poucos, foi se soltando e rindo das falas de uma das crianças: “Aí, o super homem voa e bate assim no Hulk, que cai com tudo no chão”. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2019). A narrativa a seguir, extraída do Diário de Campo, demonstra essa situação

Diante do interesse, pedimos para que Nara filmasse aquela história criada pelas crianças. Ao pegar a câmera, demonstrou que não conhecia aquele dispositivo. Um dos membros do PBMR a ensinou de forma sucinta sobre algumas funcionalidades do equipamento. Para nossa surpresa e alegria, Nara não só se familiarizou rapidamente com a câmera, como explorou outros recursos que não haviam sido informados a ela, como o uso do *flash* e o enquadramento de tela (DIÁRIO DE CAMPO, 28/8/2019).

Decidimos nos afastar um pouco para deixá-los conduzir a criação daqueles vídeos. Após cerca de 10 minutos, vimos Nara mais à vontade e falando para as outras crianças: “Corta! Você está aparecendo na câmera. Só pode aparecer o boneco e sua mão” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2019).

A iniciativa de Nara em filmar e em fotografar foi até o horário do lanche (Figura 23). O uso daquela tecnologia (câmera digital), por mais rudimentar que parecesse àquela geração de crianças e de adolescentes, não só favoreceu a produção autoral sem a mediação de um adulto e com a colaboração entre pares, como contribuiu para a inserção de Nara em um ambiente novo para ela, como era o da ACACCI. Vale lembrar: era o primeiro dia de Nara na instituição, portanto, ela ainda não havia sido apresentada formalmente ao *Projeto*.

Figura 23 – Cena filmada por Nara



Fonte: o autor.

Sobre a reação de Nara e a sua interação com os colegas, dialogamos a partir de Callois (1990), para quem o jogo comporta um sistema de regras sobre o que é autorizado e o que é proibido. Desse modo, as crianças assumem papéis sociais imaginários, muitas vezes inspirados no comportamento adulto, porém distintos de uma realidade objetiva. Ao mencionar “Corta!”, Nara assumiu provisoriamente e de maneira fictícia o papel de diretor de cinema, tendo como base informações que absorveu durante sua trajetória de vida. Todavia, por mais imaginativa que seja a atividade com os heróis, o ato de aparecer na tela da câmera é algo que foge da regra do próprio jogo de filmar para a adolescente Nara.

Caillois (1990) nos informa que nos jogos há duas características concomitantes: a liberdade e o limite. Enquanto a liberdade se relaciona ao espírito criativo presente no jogo, o limite diz respeito a regras que devem ser respeitadas pelos brincantes. Ambas podem ser percebidas na interação das crianças com o filme produzido de heróis de brinquedo. Enquanto a liberdade pode ser vista na possibilidade dos diálogos elaborados pelas crianças e no fato dos personagens flutuarem, o limite é notado na própria ação da criança aparecer na tela da câmera fotográfica.

O comportamento de Nara ao agir conforme um adulto pode ser refletido a partir do conceito de *mimesis*, segundo Benjamin (1995). Para o autor alemão, a mimese não corresponde a uma mera imitação. Bem além, configura-se no talento das crianças recriarem e ressignificarem suas realidades sociais, imprimindo a elas suas subjetividades e seus olhares. No ato de brincar, por exemplo, é momento autoral em que imprimem seus traços pessoais, levando em consideração suas relações sociais e suas leituras de mundo.

Embasados em Certeau (1985), entendemos que a prática de Nara, ao se assumir autora/*tecnoatora* e atuar na condução das produções de vídeos, configura-se como uma

dimensão ética e estética da prática do cotidiano. Por dimensão estética, compreende-se a prática que se notabiliza pela sua singularidade; sua originalidade revela uma perspectiva estilística e que é elaborada a partir dos materiais disponíveis em um tempo e espaço. Nesse aspecto, nota-se essa dimensão na ação de Nara ao assumir a condição de diretora daquelas cenas, dando a elas traços próprios de seu olhar, como o fato de enquadrar a imagem de forma que os braços da criança não aparecessem.

Já a dimensão ética se caracteriza por ser aquela que se relaciona a aspectos ligados à autoria, sobre a necessidade histórica de existir e de se revelar. Verificamos essa dimensão na ação de Nara de se juntar ao grupo que produzia filmes. Não obstante o acanhamento diante de um cenário novo, ela decidiu participar a fim de tentar se colocar como mais uma autora das cenas que estavam em curso.

Ao rechaçar a ideia de que as crianças são meras repetidoras da vida adulta e trazer a noção de que elas, ao contrário, são capazes de produzir conhecimento/culturas, o *Projeto* utilizou como base teórica os pressupostos da Sociologia da Infância. Segundo Sarmento (2005), a criança deve ser compreendida como um *ser-que-é*, a partir de sua alteridade com os mais velhos, e não categorizada como um miniadulto ou um então um adulto imperfeito. Trata-se, segundo Sarmento (2005), de uma mudança de perspectiva da infância que se confronta com o pensamento de que a criança é um *ser em devir*, ou seja, um ser em transição, cuja infância se caracterizaria por ser um estágio até que se alcance a vida adulta. Sarmento (2005) ainda nos informa que, a despeito de receberem uma cultura construída e transmitida por outros, as crianças agem de forma a transformar a produção cultural dada a elas, por intermédio de suas práticas e de seus fazeres.

Barbosa (2009, p. 183) nos relata o processo pelo qual as crianças vão se constituindo produtoras de culturas. Isso se dá, segunda a autora, quando as crianças

[...] ao se apropriarem das informações culturais, oferecidas pelos adultos, mídias e pares, as transformam em fantasias ajustadas às suas necessidades e preocupações. As crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignifica através de suas lógicas.

De acordo com Dip e Tebet (2019, p. 32), a Sociologia da Infância se estabelece como um campo de estudos das crianças e da infância, cujas pesquisas têm como intuito desconstruir a visão da criança como “[...] um objeto passivo dos processos de socialização e uma categoria analítica secundária nos estudos sobre educação, família, etc. e afirmar um novo lugar para as crianças nas pesquisas sociais”. Para as autoras (2019), as crianças devem

ser concebidas como capazes de produzir culturas, tendo como princípio suas plenas competências, suas potencialidades e seus modos subjetivos de enxergar o mundo.

O trecho a seguir, extraído do Diário de Campo, demonstra a capacidade inventiva das crianças e dos adolescentes diante do cotidiano:

Ainda nessa etapa de produção de materiais, outro episódio se mostrou digno de registro. A adolescente Isa e seu pai, sr. Alberto, demonstraram muito entusiasmo em participar do *Projeto*. Isa, com o cartaz do *Projeto* nas mãos, comentou que adorava fazer fotos e vídeos na sua cidade natal, Nova Venécia, no norte do Espírito Santo. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2020).

Em conversas de alinhamento entre a equipe do PBMR e a ACACCI, havíamos previsto que algumas crianças e adolescentes, em virtude de não serem familiarizadas com, até então, *smartphones* e *tablets*, poderiam receber ajuda dos responsáveis para produzir seus materiais. Contudo, ao lado de sua filha Isa, o sr. Alberto nos fez um pedido inusitado: “Eu posso participar sozinho?” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2019).

De fato, não imaginávamos que um pai ou mãe desejasse participar individualmente do *Projeto*. Comunicamos a ele, então, que aquela situação não havia sido imaginada, mas que a participação dos pais no *Projeto Imagens que me Encantam* seria bem-vinda, pois poderia favorecer a restituição da autoria, do protagonismo e da autoestima também dos adultos. Nossa decisão também levou em consideração a importância de se acolher os familiares presentes no processo de acompanhamento de seus entes.

O sr. Alberto, assim que soube que também poderia produzir vídeos e fotos, demonstrou muita felicidade, a ponto de ser uma espécie de “embaixador” do *Projeto*. Em todos os encontros que se sucederam, ele, além informar aos membros do PBMR sobre as suas intenções para a produção das fotos, também convidava os demais responsáveis a aderir ao *Projeto*.

Essa situação reforçou a importância de nos pautarmos pela utilização da pesquisa-ação-existencial como método, pois, segundo Barbier (2004), estávamos diante de uma solicitação que exigia uma mudança de atitude dos pesquisadores a fim de valorizar as escutas das minorias, as dimensões afetivas e criativas da nossa pesquisa. Havia a necessidade de se fazer uma adequação que envolvesse também os desejos, os interesses e os valores dos familiares.

Poucos dias após a conversa com o pai, Isa, a filha, que, desde o início, mostrou-se animada em produzir vídeos e filmes, chamou um dos integrantes do PMBR no pátio e fez a

seguinte pergunta: “Eu posso produzir um filme feito de fotos? No cartaz diz que tem de ser produzidos vídeos ou fotos” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2019).

Isa acabava de nos apresentar uma questão que não havia sido prevista na proposta do *Projeto*. O membro do PBMR pediu para que ela explicasse melhor o que havia imaginado, conforme pode ser visto no excerto a seguir:

Então, quero pegar várias fotos da minha família e colocar uma atrás da outra com uma música no fundo. Como se fosse um filme. É que eu sinto muita falta dos meus irmãos quando venho para cá, aí eu posso ver eles juntos nesse vídeo (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2019).

Como alguns colegas do PBMR estavam no mesmo local, reunimo-nos rapidamente para deliberar sobre o pedido da Isa. De maneira célere, concordamos que Isa poderia produzir o vídeo com fotos. Essa solicitação de Isa evidencia que as autorias e as inventividades estão amplamente presentes no cotidiano de uma instituição como a ACACCI. Para Certeau (2014), a prática que foge aos manuais, como a da Isa, pode possibilitar o surgimento (ou a revelação) de novas *artes do fazer* a partir de sua relação com o espaço determinado e as lacunas observadas.

A potência inovadora, sugerida por Certeau (2014), configura-se em uma prática criativa, pulsante e antidisciplinar, sobretudo, por não se contentar com formatos pré-definidos e limitadores. Ao dar voz a esses novos fazeres, como a proposta sugerida pela Isa, apostamos na potência da vida capaz de nos fornecer novas perspectivas e a nova compreensão de contextos até então não percebidos.

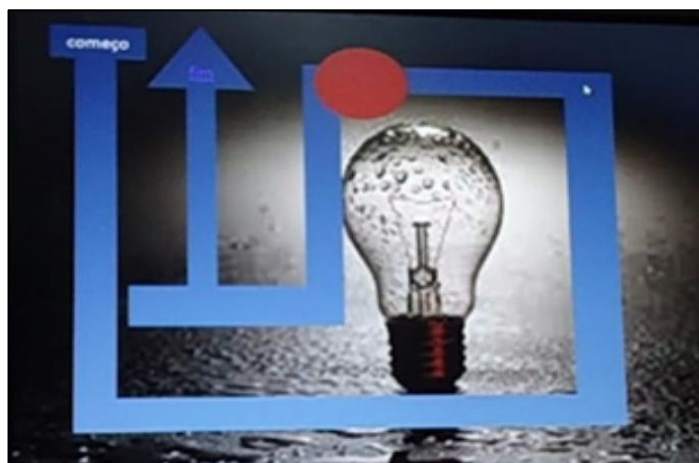
Outra experiência marcante vivenciada no *Projeto* teve os adolescentes Luis e Tadeu como protagonistas. Ocorreu durante o período em que nossa equipe apresentava mediações pedagógicas envolvendo tecnologias, utilizando o vídeo game *Nintendo Wii*, cuja característica é a simulação dos movimentos das práticas esportivas.

Percebemos que Luis não havia se juntado aos demais para brincar, preferindo explorar solitariamente um computador disponível na sala em que estávamos. Uma componente do *Projeto* estabeleceu uma conversa para saber por que ele não se juntou aos colegas. E ele respondeu: “Estou criando um jogo” (Diário de Campo, 11/09/2020).

Logo em seguida, o adolescente Tadeu entrou na biblioteca e ficou curioso com o jogo que Luis criava no computador. Uma componente do *Projeto* então convidou Tadeu para brincar com o jogo do Luis, o que proporcionou um momento de diversão e cooperação entre os dois.

No caso específico dessa mediação pedagógica, ficou evidente como Luis demonstrou familiaridade com os elementos tecnológicos apresentados pela equipe do *Projeto*. Luis não somente se apropriou do eixo temático tecnologia, como apresentou sua produção em um formato que revelou seu potencial autoral ao elaborar um jogo que foi, inclusive, desfrutado por um colega. A criação de Luis foi intitulada por ele de Jogo do Labirinto (Figura 24)

Figura 24 – Jogo do Labirinto



Fonte: o autor.

Com base em Certeau (2014), inferimos que Luis não consumiu passivamente os bens que lhes foram ofertados. De forma autoral e com plena autonomia, o adolescente foi capaz de criar, de reelaborar e de compartilhar o seu jogo com o adolescente Tadeu, possibilitando espaços-tempos de diversão e de alegria. A ação criativa de Luis corresponde, assim, à dimensão ética proposta por Certeau (1985), que se notabiliza por ser aquela na qual o sujeito demonstra uma vontade histórica de existir, como pode ser presenciada por nossa equipe a partir da criação do Jogo do Labirinto.

O compartilhar com o outro no seu fazer brincante, como no ato de Luis e Tadeu se divertirem de forma conjunta, é compreendido por Corsaro (2009) como cultura de pares, onde há um conjunto de atividades, de valores e de interesses que os sujeitos produzem e compartilham com seus colegas.

Apesar de ter sido concebido em uma interação do PBMR sobre as brincadeiras, temos convicção de que, no processo de elaboração do Jogo do Labirinto, Luis buscou mais informações a fim de criar o seu *game*. Decerto, o ato de desenvolver algo que o levasse a brincar e ter sua autoria reconhecida exigiu pesquisas e informações.

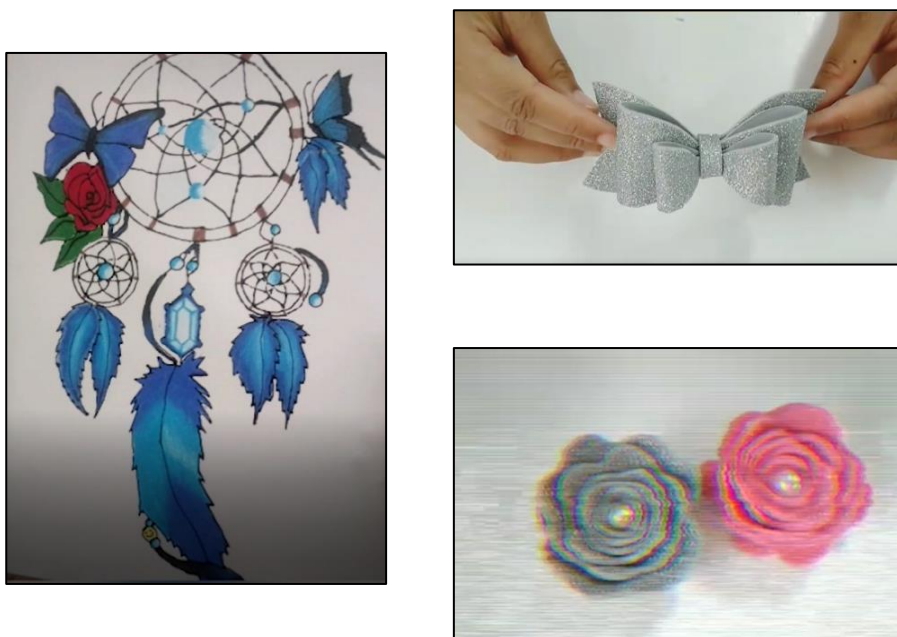
Logo, como nos orientam Soares, Côco e Ventorim (2016), as brincadeiras não se restringem a formas de se ocupar o tempo ou então presente apenas em intervalos entre as atividades escolares, como também não podem ser limitadas a *chamarizes* para que crianças desenvolvam atividades. Para as autoras, o brincar favorece a aprendizagem e promove o conhecimento entre os pares por meio das interações decorrentes.

As pesquisas problematizam a utilização da brincadeira apenas como recurso didático, bem como a ocorrência de situações de brincadeira na ocupação de espaços vagos no planejamento das atividades. Assim, acenamos para a importância de refletir sobre o trabalho educativo com as crianças, compreendendo a brincadeira como atividade privilegiada de aprendizagem, de desenvolvimento e, sobretudo, de interação com o outro (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016, p. 104).

A última experiência que destacamos ocorreu com a adolescente Paula. Embora não participasse ativamente das dinâmicas e de interações propostas pela equipe do *Projeto Brincar é o Melhor Remédio*, sobretudo, em virtude do impacto do tratamento oncológico, que impôs um desgaste físico e energético à adolescente, Paula contribuiu de forma valiosa e silenciosa na produção dos materiais que foram exibidos no cinema no final de setembro de 2019.

Paula havia sido apresentada à proposta do *Projeto*, porém, naquele momento, não tinha demonstrado qualquer tipo de empolgação mais visível. No entanto, fomos surpreendidos com uma grande quantidade de materiais fotográficos produzidos por ela. De uma forma geral, eram fotografias que retratavam o talento da Paula como desenhista e como artesã.

As fotos produzidas por Paula retratavam o passo a passo da produção de seus elaborados desenhos e origamis. Segundo depoimento de uma colega da equipe PBMR, durante as mediações pedagógicas na ACACCI, Paula se sentava em uma cadeira no canto da brinquedoteca e, de maneira concentrada, iniciava seu processo de criação. A cada novos traços ou dobraduras, ela fazia o registro fotográfico. Imagens, como a da mandala e a do artesanato, que podem ser vistas a seguir (Figura 25) vinham acompanhadas por todo o seu processo de concepção.

Figura 25 – Mandala e artesanato

Fonte: o autor.

Sobre a ausência de empolgação inicial da Paula, o que contrastou com a quantidade e a qualidade de seus materiais produzidos e enviados, dialogamos com Tomás (2019, p. 137), que nos orienta que a criança não é um mero receptor passivo dos bens culturais destinados a ela, ao passo que é um sujeito em desenvolvimento, com opiniões próprias e olhares singulares do mundo que a envolve.

Consideramos relevante comentar que a expectativa por uma visível demonstração de empolgação por parte da adolescente provavelmente relacionava-se aos anseios dos adultos que estavam envolvidos com o *Projeto*. Em virtude das incertezas e das inseguranças que ainda havia na equipe do PBMR sobre o êxito da iniciativa na ACACCI, um aceno, um sorriso ou gesto não verbal no sentido de assentir com *Projeto* poderia representar um estímulo à equipe.

Fazendo uma autocrítica, há uma possibilidade de que, mesmo que o *Projeto* valorizasse a produção cultural infantil, também carregávamos uma perspectiva adultocêntrica em relação às reações que desejávamos que as crianças demonstrassem. Todavia, como nos informa Tomás (2019), há várias culturas de infância, que são vividas de maneiras distintas, a partir de seus contextos de vida e que não podem ser enquadradas de uma maneira totalizante e padronizada.

A concretização de uma infância cidadã apresenta-se como uma imperiosa necessidade, mas também como uma laboriosa tarefa, na medida em que, para além de outros constrangimentos, não podemos esquecer que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana desta categoria social (TOMÁS, 2019, p. 137).

Em relação à produção da Paula, que nos surpreendeu pelo volume, variedade e qualidade nos detalhes, refletimos a partir de Vygotsky (1991), para quem o brincar diz respeito mais às vivências e às lembranças do que o próprio ato de brincar em si. Segundo o autor, envolver-se no processo brincante é algo repleto de significados para quem conduz e se torna mais valioso do que o próprio resultado de suas criações.

Nessa direção, Paula, a despeito de sua introspecção percebida pela equipe do PBMR, por meio da possibilidade de brincar de ser fotógrafa e cineasta, assumiu seu protagonismo como produtora cultural e, além de elaborar desenhos e artigos de artesanatos que faziam sentido a si, registrou minuciosamente todo o processo de criação. As fotos e os vídeos produzidos por Paula foram exibidos na mostra do cinema na categoria Talentos.

4.6 ENTREGA DOS VÍDEOS E DAS FOTOS

Na redação original do *Projeto Imagens que me Encantam*, havíamos reservado o período entre seis a nove de setembro para o recebimento dos materiais. Acreditávamos que o envio dos vídeos e das fotos para o e-mail³⁷ seria a melhor alternativa. Entretanto, não foi o que ocorreu. Como disponibilizamos duas câmeras digitais sem conexão com a internet para as crianças e os adolescentes, o material capturado deveria necessariamente ser descarregado em um computador antes de ser enviado por e-mail. Apenas os pais/responsáveis que dispunham de *smartphones* e que sabiam encaminhar vídeos e fotos para o e-mail seriam capazes de proceder conforme havíamos pensado.

A princípio, supúnhamos que naquela semana ficaríamos concentrados no recebimento de materiais. Contudo, tivemos de lidar com questões que aconteciam simultaneamente: a) as pessoas que fizeram vídeos e fotos não sabiam como mandar os materiais para nós; b) as crianças, os adolescentes e os familiares continuavam a produzir vídeos e fotos, mesmo que o período estabelecido pela proposta no cartaz já estivesse expirado; c) tivemos conhecimento

³⁷ Para receber esses materiais, criamos o e-mail imagensquemencantam@gmail.com.

de que havia crianças e adolescentes que produziram materiais, embora os pais não quisessem assinar o termo de consentimento.

Em relação ao primeiro tópico (a), em parceria com a equipe da ACACCI, uma estagiária da própria instituição se colocou à disposição para transferir fotos e vídeos da câmera para o computador e, posteriormente, encaminhar para o e-mail. Essa ajuda se mostrou providencial, pois a estagiária passou a ter conhecimento também de quem havia produzido materiais e cujos responsáveis ainda não tinham assinado os termos.

O tópico (b) exigiu uma reunião presencial na sede do NAIF para discutirmos sobre aquela situação. Na semana dedicada ao recebimento do material, chegaram novas crianças e adolescentes à ACACCI e que também queriam participar do *Projeto*. Soma-se a isso o fato de que, embora já tivéssemos um bom número de materiais (cerca de 45), os autores eram em pequeno número. Ou seja, uma mesma criança tinha produzido dez vídeos. Para que a exibição na sala de cinema ganhasse robustez, precisávamos engajar mais crianças e adolescentes na ação. Diante disso, optamos por estender o prazo de recebimento até o dia 24 de setembro, que seria a data de início da edição dos materiais. Diante dessa mudança, a data de exibição no cinema foi transferida para o dia 30 de setembro.

O tópico (c) nos parecia o mais complexo. Como convencer os responsáveis a assinar os termos de consentimento para liberar o uso dos materiais produzidos? Nas duas primeiras semanas, tivemos uma amostra da dificuldade que era conseguir essas assinaturas. O motivo era compreensível: alguns pais tinham receio de que esse material circulasse na internet e que as crianças e adolescentes fossem expostas nele.

A resolução para essa situação se deu no *chão* da ACACCI; foi o cotidiano da instituição que nos trouxe o encaminhamento necessário. Com a proximidade da exibição do evento e com os convites para a Mostra sendo distribuídos (Anexo C), o burburinho foi aumentando, as crianças e os adolescentes estavam ficando ansiosos com a possibilidade de ver suas criações em uma grande tela. Entretanto, sempre que elas nos perguntavam se havíamos visto a criação delas, respondíamos que sim, porém, como os responsáveis não tinham assinado os termos, os vídeos e as fotos produzidos não poderiam ser apresentados na sala de cinema.

Consideramos importante esse tópico relativo à assinatura dos termos, uma vez que, na iniciativa com o *Projeto*, as crianças e os adolescentes envolvidos foram pensados como os protagonistas da ação e que, portanto, deveriam estar cientes e em acordo com cada etapa, conforme nos orientam Fantin e Girardello (2020, p. 43):

Assim, a criança que se envolve em uma pesquisa – seja como observadora, observada, protagonista ou parceira de um diálogo – precisa ser provida de todas as informações e formações necessárias para compreender o sentido do que está acontecendo. Ela precisa também ter garantidos os seus direitos à proteção: os cuidados com sua imagem e com seus segredos, a responsabilidade sensível do adulto diante das palavras, expressões e emoções da criança que as práticas da pesquisa possam fazer aflorar. Pesquisar com crianças, nessa perspectiva, implica elegê-las as protagonistas, compreendendo-as como atores sociais, o que exige ainda a garantia de seus direitos à participação: à autoria, à criação protagonista, à apreciação de suas opiniões e análises, de seus olhares e gestos, de suas vozes e, consequentemente, de suas escutas.

O que ocorreu a partir daí nos surpreendeu, pois o movimento de assinatura dos termos, que havia iniciado com uma abordagem da equipe do PBMR ou da ACACCI, passou a ter como condutores as crianças e os adolescentes *tecnoatores*. Estes, subvertendo o pretense poder dos responsáveis, passaram a pedir para que os documentos fossem assinados, pois eles não queriam ficar de fora daquele evento tão esperado.

Nara, a adolescente que, no primeiro dia de ACACCI, começou a produzir vídeos, não obstante sua notória timidez à frente dos integrantes do PBMR, pediu para que a mãe assinasse os termos. Essa mesma mãe havia sido indagada pelo menos três vezes pela equipe do PBMR e da ACACCI e sempre se esquivava falando que assinaria na outra semana. Após o pedido da filha, assinou imediatamente os termos. Naquele momento, a criança assumiu a sua autonomia e, na condição de *tecnoatora*, requisitou que a sua responsável assinasse os termos, pois queria ver seus materiais na grande tela.

Para Certeau (2014), as *ações táticas* são aquelas que fogem das operações do poder que tentam controlar um espaço social. São astúcias e golpes que os mais fracos buscam tirar espaço do mais forte. Relacionamos a iniciativa de Nara em pedir a assinatura da mãe aos pressupostos desenvolvidos por Certeau (2014, p. 46), uma vez que a adolescente percebeu que sua responsável ignorava as solicitações da equipe do PBMR e da ACACCI:

Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião.

Thais foi outra mãe que havia produzido vídeos e fotos. Thais era uma figura muito expansiva e que desfrutava da simpatia de outros pais. Ela, ao perceber a proximidade do evento, perguntava-nos com frequência quem ainda não havia assinado os termos. Assim, ela pessoalmente tratou de argumentar com cada responsável sobre a importância da participação

das crianças no *Projeto*, conseguindo, desse modo, assinaturas que autorizavam a exibição dos vídeos no cinema.

Também baseados em Certeau (2014, p. 47), utilizando procedimentos táticos e astuciosos no modelo de retórica abordada, Thais conseguiu enfrentar a resistência dos demais responsáveis ao persuadi-los sobre a importância daquele evento para as crianças e os adolescentes.

Para diferenciar os tipos de táticas, podem-se encontrar modelos na retórica. Nada de surpreendente, pois, de um lado, ela descreve os “rodeios” de que uma língua pode ser simultaneamente o lugar e o objeto e, de outro, essas manipulações são relativas às ocasiões e às maneiras de mudar (seduzir, persuadir, utilizar) o querer do outro (o destinatário).

Como nos orienta Certeau (2014, p. 38), “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Não obstante o nosso planejamento ter sido feito com antecedência e com a previsão de agirmos com flexibilidade diante de situações não imaginadas, o cotidiano se mostrou pulsante não somente nas questões a serem repensadas, como também em nos oferecer respostas que colaboraram para que o *Projeto* fosse ressignificado, como veremos na próxima subunidade.

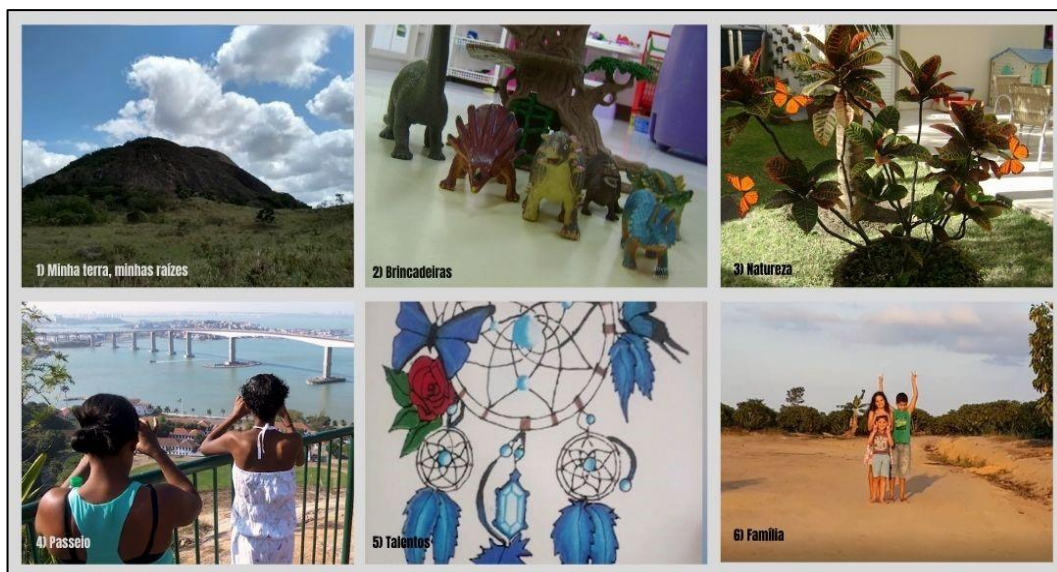
4.7 PREPARAÇÃO DO MATERIAL

Com grande parte dos materiais enviados para o nosso e-mail, precisávamos começar o processo de contagem para sabermos quantos vídeos e fotos havíamos recebido. Nesse momento, tínhamos aproximadamente 240 materiais, número bem acima dos 40 que estimávamos no período de idealização do evento. Posteriormente, fizemos uma triagem para selecionar quais seriam exibidos na sala de cinema e acabamos utilizando 85 peças.

Reunimo-nos, então, para assistir os vídeos e as fotos com o objetivo de, a partir do conteúdo produzido, separá-los nas categorias previstas. Nesse momento, percebemos que muitas produções não se basearam nas categorias estipuladas na proposta do *Projeto*.

Em virtude da diversidade temática apresentada nos vídeos e nas fotos, decidimos reelaborar as categorias a partir dos materiais produzidos. Assim, como pode ser visto na Figura 26, as novas categorias passaram a ser: 1) minha terra, minhas raízes; 2) brincadeiras; 3) natureza; 4) passeio; 5) talentos e 6) família.

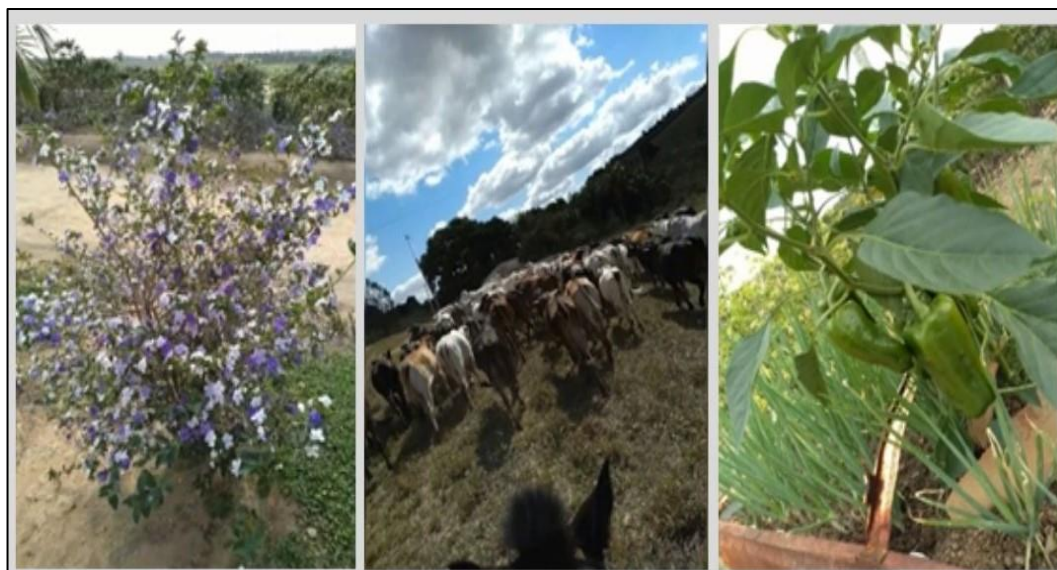
Figura 26 – Mosaico com as categorias e algumas das imagens que as compõem



Fonte: o autor.

Sobre os materiais selecionados, muitos nos chamaram a atenção e permitiram com que conhecêssemos novas perspectivas de vida dos *tecnoatores* envolvidos no *Projeto*. O que apresentamos a seguir são as fotos produzidas pelo Sr. Alberto, pai da Isa. Ele nos enviou um vídeo composto com várias fotos de suas plantações, das flores e dos gados que cria em Nova Venécia/ES. Por sinal, antes mesmo de nos encaminhar, ele fazia questão de mostrar suas fotos na tela do celular para a equipe do PBMR. De acordo com ele, é naquele lugar que é realmente feliz (Figura 27).

Figura 27 – Imagens das flores, dos gados e plantações do sr. Alberto



Fonte: o autor.

Ao visualizarmos aquele vídeo composto por fotos, logo nos remetemos à pergunta feita pela Isa há algumas semanas se poderia fazer um filme com fotografias. Embora tenha se declarado como autor, especulamos que, na produção daquele material, houve uma parceria com a sua filha Isa. Para nós, essa colaboração entre pai e filha foi motivo de satisfação e atendeu à proposta do *Projeto*, por envolver toda a família na ação, uma vez que a severidade de alguns tratamentos oncológicos costuma trazer prejuízos para a saúde também daqueles que acompanham os pacientes.

Relacionamos essa cooperação intergeracional entre pai e filha, no sentido de produzir um material imagético que envolvesse os dois, com os pressupostos de cultura de infância apresentados por Sarmiento (2003). Para o autor, não é possível compreender as culturas de infância de forma autônoma e *desligada* do mundo adulto, visto que as interações ocorrem de maneira contínua e, muitas vezes, na condição de impor controle sobre os mais jovens. No entanto, pai e filha, a partir de seus repertórios e suas concepções de mundo, ao se assumirem *tecnoatores*, ampliaram as perspectivas de suas relações afetivas ao se juntarem para produzir um material imagético que produzisse sentido para ambos.

Sob a perspectiva da singularidade e do protagonismo, destacamos também, para este estudo, as fotos produzidas pela criança Nair. De aproximadamente sete anos, Nair foi, desde o início, uma entusiasta do *Projeto* e se mostrou muito à vontade no manuseio das câmeras digitais que disponibilizamos. Curiosamente, ela foi uma das crianças que mais circularam e exploraram os ambientes da ACACCI, não se restringindo à área da brinquedoteca. Era comum vê-la, de maneira concentrada e solitária, fazendo fotos no pátio que antecede o refeitório.

Ao visualizarmos o material produzido por Nair, verificamos que o objeto de suas fotos eram detalhes que passam despercebidos para grande parte daqueles que utilizam usualmente o espaço da ACACCI. As fotos capturadas focalizam as plantas que compõem o pátio, conforme podemos ver na Figura 28.

Figura 28 – imagens das plantas e detalhes capturados por Nair



Fonte: o autor.

As produções de Nair nos levam a discutir os conceitos de *lugar* e *espaço*. Para Certeau (2014), no *lugar* está a ordem, o estabelecido e indica a estabilidade. “Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições” (CERTEAU, 2014, p. 184). Já o *espaço* é fruto dos movimentos que se desdobram nele. O *espaço* é o *lugar* praticado e o campo do vivido. Os *espaços* são especificados “[...] pelas ações de sujeitos históricos” (CERTEAU, 2014, p. 185).

Conforme nos orienta Certeau (2014), o olhar da criança Nair mostra novos significados daquele ambiente que compõem a ACACCI. Grande parte dos materiais produzidos envolviam brincadeiras e pessoas, tendo como pano de fundo a instituição. No entanto, as fotos da Nair davam visibilidade ao quase invisível, levando-nos a refletir sobre o significado da ACACCI como *lugar* e, ao assumir a condição de *tecnoatora*, revelou-nos os sentidos daquele *espaço* praticado, vivido e cotidiano para ela.

Nair, Luis, Isa e as demais crianças e adolescentes atendidos pela ACACCI nos mostraram, em seus vídeos, seus jogos e suas fotos, uma diversidade de conteúdos que superavam nossas expectativas ao idealizarmos o *Projeto*, além de nos demonstrar suas plenas competências, potencialidades e modos subjetivos de enxergar o mundo, conforme nos informa a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005).

4.8 O GRANDE DIA

Havia chegado o grande dia da exibição das fotos e dos vídeos produzidos para o *Projeto* na sala do *Cine Metrópolis*, um cinema localizado na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, capital do estado. A Figura 29 mostra o cartaz produzido e que foi afixado na entrada do local para recepcionar os convidados para a exibição.

Figura 29 – Cartaz de recepção na sala de cinema



Fonte: o autor.

A equipe do PBMR e do NAIF havia ensaiado bastante para que tudo ocorresse sem sobressaltos. Tudo foi pensado e preparado para que os *tecnoatores* e seus familiares se sentissem em um festival de cinema: tapete vermelho, carrinho de pipoca, poltronas reservadas e certificados (Anexo D) para aqueles que produziram materiais. Um integrante do PBMR interpretou o papel de *paparazzi*, para fotografar todas as *estrelas* daquele evento assim que chegavam ao *Cine Metrópolis*. Dois componentes da equipe se vestiram como mestres de cerimônia para apresentar, com pompa, aquele evento, seguindo um roteiro preparado previamente. Assim que o logo do *Projeto* foi exibido na tela do cinema, iniciou-se a mostra, com a apresentação das fotos e dos vídeos de cada categoria (Figura 30).

Figura 30 – Logo do Projeto no cinema e a vinheta que anunciava a categoria Minha Terra, Minhas Raízes



Fonte: o autor.

Boa parte das crianças, dos adolescentes e dos familiares foi levada ao cinema por um ônibus da própria ACACCI. Às 14:05, o evento começou e teve duração de 45 minutos. Após o término, crianças, adolescentes, familiares, profissionais da ACACCI e membros do PBMR se reuniram na sede do NAIF para fazer um lanche.

Ao contrário das outras etapas, o momento da exibição dos materiais audiovisuais não contou com imprevistos, contudo, trouxe situações importantes de serem relatadas. Ouvimos muitos depoimentos dos participantes de que aquela exibição no *Cine Metrópolis* era a primeira experiência deles no cinema. Isso era facilmente notado pelo olhar de encantamento ao se depararem com a tela gigante e a sala cheia de poltronas acolhoadas.

Assim que as apresentações terminaram, foi possível ouvir muitas palmas e, tão logo as luzes se acenderam, vimos sorrisos e pessoas emocionadas. Um fato que ressaltamos aconteceu logo que um dos mestres de cerimônia se despediu e agradeceu a presença de todos que estavam ali. Nair, a criança que fotografou detalhes de plantas na ACACCI, de maneira espontânea, saiu rapidamente de sua poltrona e foi abraçar o apresentador. Ela dizia: “Muito obrigado. Muito obrigado” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2019).

Nair estava acompanhada da mãe que também veio abraçar o mestre de cerimônias. “Obrigado pelo que fizeram por minha filha” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2019). Aquela

reação desconcertou a equipe do PBMR. Estávamos muito concentrados para que o evento se desenrolasse conforme o planejado. Nair e sua mãe, com aquela atitude, revelaram, com aquele abraço apertado, a alegria de ter participado do evento e de ver a filha ser reconhecida como autora e como protagonista diante de uma audiência de cerca de 60 pessoas.

Outro fato marcante após a exibição ocorreu, novamente, com o mestre de cerimônias, quando ele estava a caminho do NAIF para o lanche com todos os envolvidos no *Projeto*. Sr. Leno, pai de uma das crianças atendidas pela ACACCI, questionou o apresentador do evento de forma séria e pouco amigável: “Por que vocês mostraram só um pouco do que mandamos?” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2019).

Embora a abordagem do sr. Leno tenha se dado de maneira incisiva, a equipe do PBMR havia se preparado para esse tipo de questionamento. O que nos surpreendeu é que foram exibidos seis materiais enviados por ele, sendo cinco fotos e um vídeo, ou seja, essa família foi uma das que teve mais produções exibidas na tela de cinema. Explicamos a ele que foram enviadas mais de duzentas peças e que foi necessário fazer uma triagem para que democraticamente mais famílias pudessem participar.

Tomando por base Barbier (2004), consideramos válido e digno de registro o questionamento feito pelo sr. Leno, apesar de ter acontecido em um momento que não fora previsto, pois também é papel do pesquisador refletir e compreender sobre o valor do afeto, da empatia e da sensibilidade durante uma pesquisa-ação existencial.

4.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O *Projeto Imagens que me Encantam* foi elaborado com o intuito de favorecer o protagonismo e a autoria das crianças e dos adolescentes em tratamento oncológico que são atendidas pela ACACCI. Por meio da tecnologia, a princípio com *smartphones* e com *tablets*, posteriormente também com câmeras digitais sem conexão com a internet, eles foram convidados a assumirem a condição de *tecnoatores*, a fim de elaborar produções imagéticas, como fotos e vídeos, cujo conteúdo deveria expressar algo de interesse e que os encantasse, conforme sugeria o próprio nome do *Projeto*. Nossa intenção, a partir da utilização dos dispositivos eletrônicos, era possibilitar às crianças e aos adolescentes o direito de brincar e, com isso, revelar suas subjetividades nas suas produções.

O brincar de ser diretor de cinema ou de ser fotógrafo não somente favoreceu para tirar o foco do tratamento, como também restituiu o sentimento de agir como criança e como adolescente, além de exercitar a inventividade, a cultura de pares, o faz de conta e, em algumas situações, potencializou momentos de cooperação e de afeto entre os familiares.

Fundamentado em Fantin (2011, 2012), o *Projeto* se configurou em uma iniciativa que buscou educar *para, com e por meio* das mídias ao contemplar os quatro eixos orientadores de uma perspectiva de mídia-educação: a) criatividade das crianças, adolescentes e familiares envolvidos; b) cultura, ao propiciar a ampliação de repertório dos participantes e daqueles que assistiram as produções; c) criticidade, por permitir analisar e refletir acerca das produções; d) cidadania, por assegurar a participação livre de todos os participantes e, em especial, por restituir o direito ao brincar.

Nesse sentido, este capítulo teve como objetivo descrever e analisar o *Projeto* desde a sua concepção inicial, passando pelo processo de produção imagética até os desdobramentos após a exibição dos vídeos e das fotos produzidas pelas crianças, pelos adolescentes e pelos familiares atendidos pela ACACCI. Nesse processo, pudemos vislumbrar quão dinâmico e pulsante é o movimento do cotidiano, uma vez que tivemos de nos deparar com muitas situações que nos impuseram reconstruir a proposta original do *Projeto*, como a inserção dos familiares nas produções, a dificuldade de categorizar os materiais audiovisuais produzidos e ter de lidar com a resistência de alguns pais para que assinassem os termos de consentimento.

Amparado na Sociologia da Infância, o *Projeto* investiu na potência inventiva das crianças e dos adolescentes, que nos mostraram em suas obras um olhar sensível e singular, que rechaça a visão que os enquadra como meros reprodutores da vida adulta. Crianças como Nair e Nara, por exemplo, trouxeram, em suas fotos e seus vídeos, traços autorais que nos demonstraram que, por meio da *reprodução interpretativa*, são capazes de produzir uma cultura que escapa de uma visão adultocêntrica, inclusive, ressignificando a relação entre *espaço e lugar* na ACACCI.

Percebemos que, não obstante a vulnerabilidade física e emocional de algumas crianças e adolescentes que enfrentam o tratamento oncológico, houve grande envolvimento dos familiares no processo, a ponto de termos de contemplá-los nas possibilidades de produção para o *Projeto*. Embora, na escrita inicial do *Projeto*, a iniciativa de favorecer o brincar de ser fotógrafo e cineasta estivesse direcionada às crianças e aos adolescentes, percebemos, à medida que as interações avançavam, que os adultos (familiares e responsáveis) também gostariam de participar das ações brincantes e do jogo de faz de conta. Assim, adultos, como o sr. Alberto, puderam explorar suas autorias e protagonismo em

produções imagéticas que, assim como as das crianças e dos adolescentes, também foram exibidas no cinema.

O objetivo da pesquisa-ação existencial como método de mediação pedagógica foi fundamental no processo, uma vez que seu foco envolve a transformação de uma dada realidade. O investimento nas brincadeiras de filmagens ou de capturar fotografias não se fundou somente em uma tentativa de buscar a aderência das crianças e dos adolescentes ao tratamento a que estavam submetidos. Além dessa perspectiva, o brincar é um direito inalienável das crianças e dos adolescentes de utilizarem suas agências, por permitir que tenham experiências e vivências prazerosas, bem como por também favorecer que se revelem como produtores de culturas.

Por fim, apesar de o *Projeto* ter sido planejado com cautela, as forças do cotidiano estiveram presentes de maneira dinâmica, móvel e fluida, exigindo flexibilidade daqueles que o conduziam. O cotidiano também foi notado na forma como as crianças e os adolescentes, por meio de suas culturas de infância plurais, engendraram suas autorias nas produções imagéticas, em como teceram suas relações com os pares e com os familiares, em seus conhecimentos e nas suas próprias histórias.

A criatividade dos sujeitos participantes atendidos pela ACACCI, ao rejeitar a suposta invisibilidade e vulnerabilidade, revelou suas subjetividades e seus modos particulares de enxergar o mundo. Nesse sentido, o *Projeto*, ao possibilitar que crianças, adolescentes e familiares brincassem de serem *tecnoatores*, favoreceu a autonomia e a inventividade das pessoas envolvidas, bem como trouxe a elas o reconhecimento das suas produções mediante a exibição dos materiais na sala do cinema.

5 ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS ENTRE AS IMAGENS E A MÍDIA-EDUCAÇÃO

Em 1967, o escritor, filósofo e cineasta Guy Debord escreveu o livro *A Sociedade do Espetáculo*. Influenciado pelo impacto do sistema capitalista e pelo crescimento da indústria do cinema e das audiências cada vez maiores na televisão, Debord (1967) nos mostra como as relações sociais entre os indivíduos são mediadas por imagens. Essas imagens a que o autor se refere são produzidas e consumidas tendo em vista a *espetacularização* das existências: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14)

Mais de 50 anos depois do lançamento de *A Sociedade do Espetáculo*, percebemos o caráter ubíquo que as imagens ocupam em nosso dia a dia. Além dos materiais audiovisuais citados por Debord no período da escrita do seu livro, notamos, nos tempos atuais, as manifestações cada vez mais frequentes das imagens, como na publicidade que ocupa o cenário urbano, em computadores pessoais, em videogames e em *smartphones*, sobretudo, por meio das redes sociais.

As imagens, flashes de realidades e artificialidades, espalham-se no cotidiano social tecendo uma trama de visibilidade e espetacularidade jamais vista. Com os avanços e hibridizações tecnológicas, aliados à popularização de bens culturais, é comum observamos as diferentes formas de banalização e uso indiscriminado das imagens, especialmente as fotográficas, que são agora produzidas (e reproduzidas em série) pelas câmeras digitais e multitelas (LISBOA; PIRES, 2010, p. 73).

Juremir Silva (2012, p. 27), ao refletir sobre os efeitos da *Sociedade do Espetáculo* a partir dos anos 2000, comenta que a mídia e a produção imagética se tornaram o próprio espetáculo da sociedade. Para o referido autor, “[...] sociedade e espetáculo são a mesma coisa. O espectador é protagonista. O seu papel principal é ser figurante satisfeito com as participações interativas em programas de mídia. Em alguns casos, pode figurar como protagonista [...]”.

Apesar de vivermos nesse contexto apontado pela *Sociedade do Espetáculo*, no qual nota-se a forte presença das representações imagéticas exibidas em dispositivos tecnológicos como fator para o esvaziamento das relações interpessoais, esta tese caminha em outras margens e possibilidades ao focalizar na potência que as imagens e as tecnologias possuem para favorecer o processo de compreensão das formas de pensar das crianças, além de valorizá-las como produtoras culturais.

Assim como visto em autores como Mauro Betti (2005, 2007a, 2007b, 2017) e Giovani de Lorenzi Pires (2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2017), pesquisas com as imagens são realizadas no campo da Educação Física. No entanto, o nosso investimento nesta tese se centrou em problematizar, em compreender e em pensar em práticas de produção das imagens que contribuam para um olhar mais crítico e mais educativo das imagens, sobretudo, em relação às crianças.

Dividido em capítulos, essa tese trouxe três estudos que dão relevo às produções de imagem, bem como às intenções dos autores. Nossa proposta foi mostrar como as imagens também são recursos utilizados para se pensar as produções culturais *para, sobre e pelas* crianças e seus reflexos na educação formal como a não formal. Em síntese, apresentamos caminhos para problematizar, para compreender e para propor práticas de produção de imagens que valorizem as autorias, o protagonismo e que revelem as subjetividades dos *tecnoatores*, bem como a forma de pensar das crianças.

No capítulo relacionado às charges de Tonucci, tendo como base um modelo semiótico de imagens paradas (PENN, 2002), examinamos como as charges possuem força comunicativa capaz de discutir modelos pedagógicos que desvalorizam as dimensões criativas das crianças, impedindo que elas possam se assumir como produtoras singulares de suas histórias.

As charges são imagens iconográficas que, em muitos casos, dispensam os recursos textuais. Elas costumam atuar como um *editorial gráfico* ao apresentar conteúdos críticos sobre uma dada situação, que, no caso das charges selecionadas a partir da obra *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci, comunicam e evidenciam modelos pedagógicos que relegam as crianças ao segundo plano. Além dos desenhos dos personagens, vimos também como a escolha das letras e dos elementos constituintes de uma charge, como os formatos dos balões de pensamento, do requadro e do uso do negrito são recursos imagéticos que atuam conjuntamente no intuito de ampliar o sentido de uma obra.

No estudo seguinte, analisamos o vídeo em animação *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*, para tentar compreender sobre o jogo de faz de conta nas criações infantis. Utilizamos o método semiótico proposto por Charles Sanders Peirce (2015), que divide os signos em três manifestações: código, ícone e índice. Nesse material, também investigamos como são apresentadas as concepções de infância, tendo como parâmetro os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância. Notamos, inclusive, que a referida produção cultural (elaborada por adultos) carece de um olhar mais amplo e diverso das infâncias, uma vez que vivemos em um mundo carregado de desigualdades sociais.

Verificamos, no vídeo, a intenção dos criadores em demarcar uma distinção entre as formas de pensar da criança e do adulto. Se, para os mais velhos, o pensar é marcado pela racionalidade e pela lógica, para os infantis, destacam-se a capacidade imaginativa, o lúdico e a criatividade que são inerentes ao faz de conta e ao consumo produtivo (CERTEAU, 2014) que empregam nas suas brincadeiras ao ressignificar aquilo que é ofertado a elas pelos adultos.

No último capítulo, relatamos e discutimos a experiência no *Projeto Imagens que me Encantam*. Nela, as crianças e os adolescentes atendidos pela ACACCI foram convidados a assumirem a condição de *tecnoatores* a fim de produzirem fotos e vídeos daquilo que lhes fazia sentido para que, posteriormente, esse material fosse exibido em uma sala de cinema.

Com essa ação, buscamos restituir o direito do brincar de crianças e de adolescentes em tratamento oncológico. O material imagético foi produzido principalmente por câmeras digitais sem acesso à internet. Além de favorecer o protagonismo e as autorias, a iniciativa com o *Projeto* colaborou para que tivéssemos acesso a olhares sensíveis e singulares daqueles que se envolveram na ação.

Produzir imagens por meio do brincar de ser diretor de cinema ou de ser fotógrafo foi importante para tirar o foco no tratamento e restaurou o sentimento de poder agir como criança e como adolescente ao abrir possibilidades à inventividade, à cultura de pares, ao faz de conta. Em muitas situações, potencializou momentos de cooperação e de afeto entre os familiares, que também costumam adoecer durante o processo de tratamento.

O que une e complementa essas nossas três investidas está na centralidade que a imagem ocupa em nossa sociedade e em nossas relações, cujas tecnologias tendem a colaborar para a sua produção, circulação e recepção. A partir dessa constatação, pretendemos, com esta tese, abrir caminhos para que a imagem, nas suas variadas formas de manifestação, possa ser compreendida como um elemento de mediação para se assimilar os universos infantis, além de valorizar as crianças como produtoras de cultura e de sujeitos de direitos, bem como possibilitar reflexões sobre práticas didático-pedagógicas que propiciem um protagonismo e reconhecimento de suas agências.

Enquanto nos capítulos relacionados às charges de Tonucci e no vídeo em animação do *Mundo Bita* encontramos produções imagéticas elaboradas por adultos e que destacam uma concepção de infância que revela oposições entre as formas de pensar das crianças e dos mais velhos, no *Projeto Imagens que me Encantam*, foram as crianças e os adolescentes que se tornaram as responsáveis ao elaborar as fotos e os vídeos que foram exibidos posteriormente em uma sala de cinema.

Em relação a esse capítulo, temos como objetivo problematizar o uso da imagem e da tecnologia em uma proposta pedagógica que se relacione à mídia-educação. Nesse aspecto, articulamos uma discussão conceitual e contextual, a partir de pressupostos já apresentados nas páginas anteriores, com novos tópicos a serem explorados, com o intuito de se favorecer uma educação crítica para as mídias, de forma a contribuir com o processo de uma produção de conhecimento que promova a valorização das autorias e de reconhecimento das agências das crianças. Ao final desse capítulo, utilizando como modelo a experiência relatada no capítulo sobre o *Projeto Imagens que me Encantam*, apresentamos uma possibilidade pedagógica fundamentada nos quatro Cs (FANTIN, 2011) e nos quatro aspectos-chave da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2010).

Por se tratar de uma tese de caráter plurimetodológico e que busca problematizar, compreender e produzir imagens mediadas por tecnologias e seus impactos na educação infantil, baseamo-nos, para este estudo, em Abramovics (2018), que nos versa sobre alguns cuidados acerca de pesquisas realizadas com crianças. A autora nos alerta que, em pesquisas dessa natureza, há a necessidade de consultar e ouvir as crianças, que, por sua vez, tendem a possuir realidade distinta daquele que conduz esta tese, “[...] pois não somos mais crianças [...], um tempo que não somos/temos mais. É por isso que, em nossas pesquisas, queremos o ponto de vista da criança, pois não temos mais essa possibilidade no presente” (ABRAMOVICS, 2018, p. 375).

Contudo, nós, como adultos, também tivemos nossa infância e fomos crianças, portanto, temos condições de dar seguimento a isso no presente. Essa dupla dimensão do ter sido/ser criança foi fundamental para levarmos adiante uma pesquisa que investiga a potência criativa delas a partir da identificação das produções culturais e as linguagens produzidas *sobre, para e por* elas.

Está claro, portanto, há dois presentes no olhar da criança, u.m. o presente em criança que não fazemos parte, e o outro presente que todos fazemos parte, pois em todas as sociedades há uma estrutura social denominada infância, na qual habitam diferentes gerações de crianças. Portanto, a criança é um passado, que ao nascer traz uma infância, na qual, de certa forma, nos reconhecemos (ABRAMOVICS, 2018, p. 375).

Em relação ao potencial comunicativo das imagens, que é o fio condutor dos capítulos desta tese, apoiamo-nos em Certeau (2014), para quem a recepção de um material midiático é absorvida de forma distinta pelos sujeitos, não obstante as intenções propostas por um grupo dominante com as suas *estratégias*. Certeau (2014) diverge da ideia de que as mensagens

mediáticas produzem o mesmo efeito de maneira uniforme nos receptores. De outro modo, os indivíduos, de maneira *tática*, interpretam e *consomem* essas informações a partir de suas experiências e contextos.

A essa perspectiva de produção e de recepção do consumo midiático assinalada por Certeau (2014), também nos alinhamos a Barbero (1997), que nos informa que todo o processo de comunicação deve ser analisado tendo como ponto de partida o arcabouço social e cultural dos receptores. Estes, por seu turno, ao receberem uma informação, a processam e, em seguida, elaboram significados a partir de suas realidades.

Também nos baseamos em Eco (1993), que discorre sobre as produções de sentido que abrangem a emissão e a recepção de uma obra. Para Eco (1993), o autor de uma obra não é capaz de controlar o sentido que ela terá ao ser absorvida por um receptor, sendo, que este a decodifica baseado nas suas competências intelectuais. Eco (1993) nomeia esse processo de *obra aberta*.

Tais visões (CERTEAU, 2014; BARBERO, 1997; ECO, 1993) revelam perspectivas que dialogam com as propostas apresentadas por teorias como a indústria cultural ou a teoria hipodérmica no que diz respeito a questões de produção e de recepção no fluxo comunicativo.

Em linhas gerais e de maneira bem sintética, a indústria cultural, conceito elaborado nos anos de 1940 por Theodor Adorno e Max Horkheimer, compreende a produção cultural como algo que ocorre de maneira global e seriada. “Cada setor da produção é uniformizado e todos o são em relação aos outros. A civilização contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (MATTELART; MATTELART, 2002, p. 77). Ao entender o público como parte de uma cultura de massa, imprime-se um modo de produção padronizado, organizado em modelos de gestões comerciais e com finalidades estritamente financeiras, no qual o material que circula ganha caráter de mercadoria.

A indústria cultural fixa de maneira exemplar a derrocada da cultura, sua queda na mercadoria. A transformação do ato cultural em valor suprime sua função crítica e nele dissolve os traços de uma experiência autêntica. A produção industrial sela a degradadação do papel filosófico-existencial da cultura (MATTELART; MATTELART, 2002, p. 78).

Em relação ao Brasil, Duarte (2015) nos atualiza que a partir de 1930 começamos a perceber essa cultura de massa ganhando força, sobretudo, tendo o cinema e o rádio como veículos de divulgação. Alinhada aos interesses dos setores produtivos e da burguesia brasileira, a indústria cultural, por meio de seus produtos distribuídos de forma massiva, busca transmitir um ideal de liberdade aos indivíduos que são expostos a ela, “[...] mesmo sabendo-

se que, no ‘mundo administrado’, do qual especialmente eles fazem parte, isso não passa de uma aparência ilusória” (DUARTE, 2015, p. 198). Para o autor, não obstante a pulverização e diversificação de alternativas de consumo de mídia que dispomos atualmente, a indústria cultural continua muito evidente no Brasil, tendo como o seu maior agente a *Rede Globo*, cujos programas alcançam milhões de espectadores.

Para ilustrar essa força ainda hegemônica da *Rede Globo*, a edição de 2021 do programa Big Brother Brasil tem alcançado médias de, aproximadamente, 40 milhões de espectadores por edição. Segundo o site *Observatório da TV*³⁸, 45% das televisões ligadas no horário do BBB estão assistindo ao *reality-show* da emissora.

Por sua vez, a teoria hipodérmica (ou teoria da bala mágica), delineada no início do século XX por Harold Lasswell, foi concebida para buscar uma compreensão sobre os efeitos dos meios de comunicação de massa na sociedade. De forte influência da psicologia behaviorista,

[...] esse modelo comunicacional via a mídia como uma agulha que injetava seus conteúdos no receptor sem qualquer tipo de barreira, criando um estímulo que provocava uma resposta imediata e positiva por parte dos receptores, vistos como atomizados e idiotizados (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Os estudiosos da teoria hipodérmica comparam a mídia a uma agulha que é colocada sob a pele para injetar medicamentos, o que proporcionaria respostas imediatas e presumíveis. A mídia, nessa perspectiva, teria condições de moldar comportamentos e atitudes favoráveis aos grupos econômicos e políticos que representa. Contudo, o público, sob a ótica da teoria hipodérmica, seria composto por indivíduos isolados, porém, que se comportam como massa, de maneira previsível, controlada e automatizada.

Nessa percepção, o processo de comunicação é totalmente assimétrico, com um emissor ativo, que produz o estímulo e os destinatários são vistos como uma massa passiva à qual só resta obedecer ao estímulo. Os papéis emissor – receptor surgem isolados de qualquer contexto social ou cultural (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Nossa experiência ao estudar sobre a relação das imagens e das tecnologias com a infância nos permitiu conhecer uma miríade de olhares, de interpretações e de produções, sobretudo quando estávamos à frente do *Projeto Imagens que me Encantam*. Embora houvesse um cartaz que orientasse sobre como poderiam ser as produções fotográficas e

³⁸ Essa matéria pode ser lida pelo link <https://observatoriodatv.uol.com.br/audiencia-da-tv/ha-60-dias-no-ar-bbb-21-marca-maior-indice-de-audiencia-dos-ultimos-11-anos>

fílmicas, fomos surpreendidos por uma variedade de criações que exigiram que revisássemos e adaptássemos as categorias, tendo em vista os conteúdos que recebíamos.

Como nos orientaram Barbosa, Martins e Mello (2017) e Munarim (2007), é pela via do brincar que a criança expressa sua cultura, interage, constrói conhecimentos, explora novos mundos e ressignifica o seu cotidiano. Ao permitir que brincassem de ser fotógrafos e cineastas, as crianças (e os adultos que se envolveram) utilizaram o jogo de faz de conta, a ludicidade e seus repertórios culturais para produzir peças para o *Projeto* que superassem qualquer expectativa em relação ao que seria elaborado.

Sobre a necessidade de valorização da criatividade e do faz de conta nas práticas das crianças, em especial, aquelas percebidas nas produções do *Projeto*, orientamo-nos em Girardello (2005, p. 07-08):

Uma forma de produção narrativa no cotidiano das crianças, dentro do espaço da brincadeira, a narrativa do faz-de-conta articula passado, presente e futuro, bem como as formas e conteúdos narrativos herdados pela criança tanto da tradição oral familiar e comunitária quanto dos meios de comunicação de massa. Além disso, essa articulação de heranças é atribuição de significação coletiva a elas. Como tal, é uma instância de produção incessante, também uma forma de leitura cultural, se tivermos em mente a equivalência qualitativa entre o ato de ler e o de escrever, o de ouvir histórias e o de contá-las.

Girardello (2005) ainda nos informa que o potencial imaginativo e de faz de conta das crianças pequenas coloca os adultos em um ponto desafiador, que é acompanhar as linguagens empreendidas pelos infantis. Dessa forma, os adultos têm “[...] de investir no enriquecimento do ambiente cultural: na multiplicidade narrativa, na diversidade das linguagens, na memória, na arte, nas experiências do corpo; na qualidade, enfim, do cotidiano das crianças” (GIRARDELLO, 2005, p. 11).

No que se refere à esfera educacional, qual o papel da escola nesse cenário, uma vez que as crianças são produtoras culturais, sujeitos de direitos e estão longe de serem receptáculos acrílicos e passivos daquilo que lhes é apresentado como informação e como conteúdo? Como orientar educadores do ensino formal e não formal a fim de contemplar as imagens em suas diferentes formas de manifestações e as tecnologias nas práticas pedagógicas voltadas para as crianças?

Para Lemos e Di Felice (2014), a escola tem se concentrado em valorizar características como a oralidade e a escrita, que, não obstante serem relevantes para um desenvolvimento analítico, especialmente com base na leitura textual, são insuficientes para compreender as múltiplas linguagens da contemporaneidade.

A escola deve educar a multiplicidade sensorial e não a monossensorialidade como até agora fez, acentuando somente a oralidade e a escrita. [...] É preciso expandir o universo da educação e até questioná-lo e repensá-lo, introduzindo outra forma cognitiva que as tecnologias digitais podem nos dar (LEMOS; DI FELICE, 2014, 103).

Ainda de acordo com Lemos e Di Felice (2014, p. 108), o acesso à tecnologia e às redes digitais nos permite explorar novas linguagens, “[...] porque tudo o que fazemos nas redes é um convite contínuo a sair de nós mesmos, de nossa condição, de nosso círculo de conhecimento, dos nossos valores e buscar outras coisas”.

Decerto, vivemos em um país com um marcante quadro de desigualdade social e com oportunidades de acesso aos dispositivos tecnológicos de comunicação bem distintas; sabemos também que essa assimetria nos acessos às tecnologias de informação por parte da população afeta grande parte das instituições responsáveis pelo ensino formal e não formal.

No entanto, nota-se como os aparelhos celulares estão presentes na vida dos brasileiros. Segundo pesquisa realizada em 2020 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)³⁹, há, no Brasil, 230 milhões de celulares inteligentes, ou seja, *smartphones* ativos. Dados como esse reforçam a tese de Lemos e Di Felice (2014) de que é preciso pensar a educação para a multiplicidade sensorial que os dispositivos tecnológicos oferecem, os quais permitem acessar e pesquisar vídeos, fotos, informações, trocar experiências com pessoas em qualquer parte do planeta, além de ser um dispositivo cujas funcionalidades favorecem que se assumam a condição *tecnoator* ao produzir cultura.

Porque um celular não é um simples objeto, mas uma forma de organizar, de ter acesso a informações, de se conectar... É complexa a relação que temos com esses tipos de coisas que não são apenas ‘coisas’. Então precisamos começar a criar novas filosofias (LEMOS; FELICE, 2014, p. 108-109).

Nesse sentido, esta tese se insere em uma proposta que busca integrar a produção de saberes e de conhecimento à mídia-educação. Conforme tratado por Fantim (2010), Giraldeello e Orofino (2012) e Buckingham (2010), devemos pensar os processos pedagógicos da contemporaneidade a partir de sua interseção com a mídia-educação, com finalidade de colaborar para a formação de crianças e de professores e, concomitantemente, promover maior olhar crítico em relação ao que assistem, veem, ouvem e produzem.

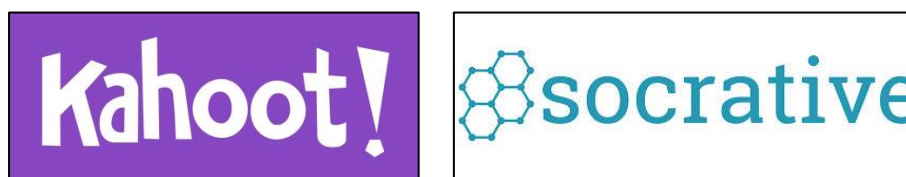
³⁹ Essa pesquisa pode ser acessada no link <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvicia>.

Fazer mídia-educação nesta perspectiva significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a escrever com as linguagens das mídias (FANTIN, 2006, p. 86).

Os celulares, consoante com o exposto em parágrafos anteriores, já deixaram de ser um aparelho que apenas faz e recebe ligações telefônicas para se transformarem em artefatos de produção e de recepção cultural, além de favorecerem a aproximação entre pessoas.

Como ferramenta para práticas pedagógicas, tornou-se frequente o uso de aplicativos de celular, de computadores e de *tablets*, como *Kahoot*⁴⁰ e *Socrative* (Figura 31)⁴¹, que, por meio de uma interface lúdica semelhante à de jogos (*quiz*), permitem dinâmicas interativas de perguntas e respostas. Em ambos os aplicativos, a cada resposta correta, o participante ganha pontos. Ao final, vence quem acerta mais questões.

Figura 31 – Logos dos aplicativos *Kahoot* e *Socrative*



Fonte: <https://kahoot.com/schools-u/> e <https://www.socrative.com/>.

Os exemplos descritos sobre o *Kahoot* e o *Socrative* são apenas algumas das possibilidades que apontamos para refletir sobre a mídia-educação e sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como formas de potencializar as práticas pedagógicas e contribuir na interação entre as pessoas, além de fazerem da internet um espaço que complemente os locais físicos e os horários preestabelecidos.

A título de contextualização, é necessária a menção de que a pesquisa e o texto que compõem esta tese, embora iniciados no ano 2017, também foram impactados pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo Santos (2020), a pandemia evidenciou as

⁴⁰ O *Kahoot*, desenvolvido em 2013 pela Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, é um aplicativo no qual os participantes, em torno de uma tela comum, buscam responder questões para se obter mais pontos. O aplicativo pode ser baixado pelo link <https://kahoot.com/>.

⁴¹ O *Socrative* segue uma linha parecida com o *Kahoot*, no entanto, distingue-se por oferecer mais modalidades de perguntas além das com respostas de múltipla escolha. O *Socrative*, para mais de criar salas específicas para professores e alunos, têm possibilidades de elaborar perguntas de verdadeiro ou falso e questões que tragam respostas abertas. O aplicativo pode ser baixado pelo link <https://www.microsoft.com/pt-br/p/socrative/9wzdncrdjm42?activetab=pivot:overviewtab>.

desigualdades sociais e que colocou em risco setores da população mais vulneráveis, em especial os que vivem no hemisfério sul do planeta. De acordo com Santos (2020, p. 15), é nessa região que incide de maneira mais visível “[...] a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.”

Em relação ao impacto da pandemia sobre a educação, não pretendemos fazer julgamentos sobre a qualidade daquilo que foi ofertado como conteúdo virtual a partir de 2020, tampouco se as mediações foram capazes de promover uma recepção ativa e crítica no corpo discente, no entanto, muitas instituições de ensino buscaram dar sequência em seus planos pedagógicos fazendo uso de tecnologias de transmissão de áudio e de vídeo, como *Youtube Studio*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*, dentre outras possibilidades.

Nesse ínterim, sobre a utilização das tecnologias de informação para levar adiante os processos educacionais no período da pandemia, cujo início, no Brasil, foi o mês de março de 2020, podemos citar também a ocorrência virtual de ritos simbólicos como formaturas, defesas de mestrado e de doutorado, por exemplo.

A propósito, a crise sanitária que ainda vivemos durante a escrita desta tese evidenciou as imensas desigualdades sociais vistas no país e se refletem no acesso e domínio das tecnologias digitais. Escolas e professores, muitos sem formação para o ensino digital, tiveram que adaptar rapidamente suas aulas para o modelo remoto, sem que pudessem se preparar devidamente para abarcar todas as dimensões que envolvem uma relação de ensino e aprendizado. Soma-se a isso que, “[...], de modo geral, as famílias não tinham referências para uma mediação adulta adequada ao uso das telas” (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 36).

De acordo com Silva *et al* (2021), a pandemia agravou uma situação assimétrica nos acessos à tecnologia por parte de professores e de alunos. Outro aspecto levantado pelos autores foi o uso acrítico das tecnologias de ensino, como plataformas de áudio e vídeo, sem que houvesse um treinamento mínimo e prévio para o uso de tais ferramentas. Soma-se a isso, também nota-se em certas práticas a ausência de uma proposta que se alinhasse a uma intencionalidade pedagógica, e que tampouco debatesse sobre o momento vivido resultante da própria pandemia e seus impactos na educação.

Em relação aos professores que deram prosseguimento às suas aulas no modelo remoto, Silva *et al* (2021, p. 11) informam:

Faz-se necessário também um olhar sensível que se estenda aos diversos contextos em que os(as) professores(as) do país inteiro se encontram imersos(as), aqueles(as) que estão buscando reinventar-se por meio de aulas online, videoaulas, interação em

plataformas digitais entre outros. Muitos(as) foram “pegos(as) de surpresa” e sem qualquer apoio ou treinamento, ou mesmo a formação para atuarem nessas plataformas virtuais, e buscam, muitas vezes de forma imposta, ressignificarem suas ações didáticas e pedagógicas.

Para Tavares *et al* (2020, p. 94), por mais que as tecnologias insinuem uma interação entre as crianças e os professores na escola durante a pandemia do novo coronavírus, elas “[...] não atendem plenamente aos princípios da Educação Infantil como contexto de vida coletiva, além de evidenciarem lacunas referentes às condições heterogêneas de acesso a essas plataformas virtuais, ampliando as desigualdades sociais.” Nesse sentido, é preciso problematizar e discutir com cautela sobre o uso das tecnologias na educação de uma forma que favoreça sua utilização a partir uma intencionalidade pedagógica orientada para determinadas práticas.

Logo, ao se promover um diálogo entre as imagens, sejam paradas ou em movimento, e as possibilidades das tecnologias de informação, a pesquisa empreendida por esta tese busca inserir a mídia-educação como uma perspectiva que atue com o intuito de emancipação das crianças à condição de cidadãs críticas e capazes de se assumirem autoras culturais.

[...] a mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também (FANTIN, 2011, p. 29).

De acordo com Fantin (2011, p. 28), a mídia-educação, ou educação para as mídias, é condição fundamental para a formação de sujeitos críticos, ativos e criativos no uso das tecnologias, de forma a cooperar para “[...] a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”.

Buckingham (2010) amplia a noção de educação para as mídias, no qual os sujeitos desenvolvem uma recepção crítica daquilo que lhes é apresentado, sendo capazes de compreender a realidade do mundo, além de identificar os valores e as ideologias implícitas nas informações.

Usuários midiáticos informados necessitam ser capazes de avaliar o material que encontram; por exemplo, ao identificar as motivações daqueles que criaram a mídia e ao compararem-na com outras fontes, inclusive com sua própria experiência direta (BUCKINGHAM, 2010, p. 50).

Em entrevista concedida em janeiro de 2021 para o site *Revista Educação*⁴², Buckingham nos atualiza sua perspectiva sobre a educação para as mídias com o intuito de despertar a criticidade, além de atuar como possibilidade de intercâmbio de conhecimento entre professores e estudantes.

Para mim, a educação midiática não é como fazer, não é sobre aprender profissional de mídia, na verdade é muito mais sobre um olhar crítico sobre a mídia. Eu acho que há muito o que os professores têm que aprender, algumas coisas eles já sabem, e algumas coisas os próprios alunos sabem. E se há uma troca de conhecimento entre eles, isso já significa muito! (BUCKINGHAM, 2021)

De acordo com Buckingham (2021), para despertar a criticidade é importante que os educadores discutam de maneira aprofundada como a mídia funciona, como produz e como representa seus conteúdos, bem como torna-se relevante identificar quais as forças econômicas, em especial a publicidade, que interferem e orientam suas operações.

A partir dos quatro Cs, Fantin (2011, p. 30) nos relata a importância de uma política pedagógica que seja orientada a partir dos ideais da mídia-educação:

[...] cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos). A essas três palavras que começam com a “letra C” acrescento o C de cidadania, configurando então os “quatro C” da mídia-educação: cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania.

De maneira a complementar a proposta dos quatro Cs (FANTIN, 2011), apresentamos os quatro aspectos-chave de Buckingham (2010), com o objetivo de orientar educadores na promoção de práticas pedagógicas que se inserem em uma perspectiva de mídia-educação: representação, linguagem, produção e audiência.

Por *representação*, entende-se como as mídias representam suas realidades. Podemos discorrer sobre esse aspecto por meio de questionamentos, como: quais as vozes presentes e ausentes em um discurso midiático? Como operam as representações de estereótipos? Como são discutidas as questões ligadas ao racismo, preconceito e gênero. “Usuários midiáticos informados necessitam ser capazes de avaliar o material que encontram; por exemplo, ao identificar as motivações daqueles que criaram a mídia e ao compararem-na com outras fontes, inclusive com sua própria experiência direta” (BUCKINGHAM (2010, p. 50).

⁴² Essa entrevista pode ser acessada no link <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/22/david-buckingham-midias/>

Sobre *linguagem*, Buckingham (2010) nos informa que ela diz respeito ao uso das linguagens verbais e não verbais para expressar uma informação. Nesse aspecto, os códigos e convenções expressos pelo som, pelas imagens e pelas palavras não se restringem à construção de frases, mas também operam produzindo significados naqueles que recebem dada informação. “Significa adquirir habilidade analítica e uma metalinguagem para descrever como funciona a língua” (BUCKINGHAM (2010, p. 50).

Um exemplo sobre o uso da imagem no aspecto *linguagem* é a utilização de enquadramentos de câmera para produzir sentidos específicos. Por exemplo, uma aproximação de tela (*zoom in*) no rosto pode ser uma tentativa de mostrar maior emoção de uma pessoa. Por sua vez, uma imagem geral de um campo de futebol visa demonstrar a amplitude do palco daquele jogo.

A *produção* é o terceiro aspecto que apresentamos e se relaciona tanto às tecnologias envolvidas em uma produção, bem como sobre o controle e a distribuição de mídia. Há interesses comerciais, pessoais e ideológicos por trás de uma produção? Se sim, eles aparecem de forma evidente, sutilmente ou não são perceptíveis em um olhar mais atento. A quem está endereçada dada produção?

O último aspecto-chave, de acordo com Buckingham (2010) é sobre a *audiência*, e significa olhar para como elas respondem, se movimentam e interagem às mensagens midiáticas. “Significa também reconhecer as diversas formas como a mídia é utilizada, por exemplo, por diferentes grupos sociais, e refletir sobre como ela é usada no cotidiano – e como pode ser usada de modo diferente (BUCKINGHAM (2010, p. 51).

Esses dois conceitos, o dos quatro Cs (FANTIM, 2011) e os quatro aspectos-chave (BUCKINGHAM, 2010), serão retomados ao fim deste capítulo com o intuito de apresentarmos uma representação imagética que buque relacionar o uso das imagens e das tecnologias em uma perspectiva de mídia-educação.

Isto posto, alguns desafios se colocam para a escola e para os educadores diante da urgência de se pensar a mídia-educação como uma prática sistematizada. Conforme apontado por Buckingham (2010) e Di Felice (2011), as possibilidades de uso das tecnologias nas escolas tendem a ser limitadas em comparação às utilizações fora do ambiente educacional.

Soma-se a isso, conforme já apresentado com base em Lemos e Di Felice (2014), o fato de que o texto verbal é a linguagem mais utilizada nos processos pedagógicos, ao contrário da imagem, seja parada (charges, ilustrações, história em quadrinhos e fotografia) ou em movimento (materiais audiovisuais, como vídeos em animação), que, conforme

levantamento feito nesta pesquisa, traz grande potência comunicativa e capacidade de atingir públicos variados.

Ainda a partir de Buckingham (2010), nota-se que as tecnologias de informação tendem a ser melhor exploradas pelas crianças em ambientes fora da escola, que, por sua vez podem gerar a divisão entre a *cultura da escola* e a *cultura das crianças*.

Torna-se curiosa essa distinção entre o aproveitamento das TICs na escola e fora dela, uma vez que grande parte ensino, segundo Fantin (2010), ocorre utilizando as mídias, como projetor de slides, computadores, livros didáticos compostos de charges, gráficos e fotos, por exemplo. O que a escola se resente, de acordo com a autora, é o uso crítico e reflexivo das mídias como práticas pedagógicas emancipatórias e que valorizem as autorias.

[...] grande parte do ensino ocorre através das mídias, que são usadas de forma instrumental para desenvolver conteúdos e habilidades sem questionamentos, e isso demanda um ensino sobre as mídias de caráter reflexivo. Ensinar sobre as mídias envolve o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos (FANTIN, 2010, p. 37-38).

Fantin (2019), assim como Lemos e Di Felice (2014), reforça a importância de uma utilização pedagógica e crítica das tecnologias de informação de forma a promover *multissensorialidade* e que vá além das convenções do texto escrito. Para a autora, a multiplicidade de linguagens que as imagens apresentam, como desenhos, fotografias, sons e vídeos, tem a capacidade de romper com a uniformidade da recepção, fazendo com que as crianças particularizem suas interpretações de mundo e se tornem participantes ativas nos processos pedagógicos ao socializar suas visões.

Ainda sobre a multisensorialidade, encontramos Girardello, Fantin e Pereira (2021) que nos indicam que o cruzamento entre linguagens levaria ao que os autores nomeiam de pedagogia da sinestesia. A multisensorialidade se daria pela combinação de recursos audiovisuais, de gestos, de imagens, de texturas e o próprio corpo “[...] expressos em diferentes meios (do gesto à Internet)” (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 40).

A validade de uma pedagogia multissensorial reside no fato de que “[...] a sinestesia abre caminhos para pensarmos sobre como compreender, respeitar e potencializar o protagonismo de crianças que caminham com a imaginação e os pés sobre chãos de terra e de *bits*, muitas vezes ao mesmo tempo” (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 40).

Uma experiência que dialogou com os preceitos da mídia-educação e que corroborou com a prática da *multissensorialidade* e da centralidade da produção cultural das crianças e dos adolescentes foi o *Projeto Imagens que me Encantam*. Embora houvesse um cartaz com

as orientações sobre a iniciativa, os participantes produziram materiais com conteúdos e, resalte-se, formatos que ora seguiam o que havia sido informado sobre as categorias para produção, ora traziam traços de transgressão e de originalidade, como um vídeo formado por fotos.

Sobre essa inventividade e criatividade das crianças na produção dos vídeos e das fotos para o *Projeto*, podemos nos basear em Catarina Tomás (2014). Segundo a autora,

[...] a criança não é mero recetor [sic] das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. É fundamental, por consequência, atender às múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura pelas crianças, entre si e com os adultos, resultante de miscigenações variadas (TOMÁS, 2014, p. 137).

Corsaro (2009) nomeia de *reprodução interpretativa* a essa capacidade inventiva e inovadora das crianças, que, a partir dos seus contextos sociais e culturais, tornam-se capazes de ressignificar suas realidades. Mesmo que grande parte das informações sejam controladas e divulgadas pelos adultos, as crianças são capazes de articulá-las, transformá-las e darem novos significados próprios, tendo com parâmetro suas realidades.

Retomando o conteúdo que compõe esta tese: embora os capítulos que dizem respeito ao vídeo de animação do *Mundo Bita* e às charges elaboradas por Francesco Tonucci tenham sido criados por adultos, percebemos a intenção de seus autores, nas obras em análise, em nos apontar como o jogo faz de conta e a ludicidade fazem parte da capacidade imaginativa das crianças em recriar seus mundos. Ademais, exhibe uma condição de oposição em relação ao adulto.

Quando trazemos para o debate a ação empreendida de brincar de fazer vídeos e fotos, que foi oportunizada pelo *Projeto Imagens que me Encantam*, podemos perceber, assim como nos orienta a Sociologia da Infância, que foi possível valorizar as crianças como produtoras culturais a partir de suas pluralidades de infâncias e seus modos de vida (MONTANDON, 2001). Dessa forma, buscamos evidenciar suas *agências*, ou seja, as suas capacidades como atores sociais, de criarem cultura para transformar o mundo, de se assumirem autores de suas jornadas, além de se relacionarem também às suas habilidades e competências de se organizarem em pares e agirem de forma autônoma, não obstante serem sujeitos que precisam de proteção e de atenção com o seu bem-estar (CORSARO, 2009).

Não somente a *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2009) foi notada nas produções originais e surpreendentes do *Projeto*, mas também foi possível verificar como a *cultura de pares* (CORSARO, 2009) favoreceu a parceria, a troca e a interação contínua entre os participantes. Bem além de tentar reproduzir o modelo do mundo adulto, as crianças e os adolescentes foram intensificando a comunicação e o diálogo, o que resultou na produção de materiais que superavam as expectativas dos adultos para atender aos interesses dos próprios criadores – os infantis.

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros (CORSARO, 2009, p. 34).

Complementar a Corsaro (2009), ao salientar como as crianças operam individual e coletivamente por intermédio da *reprodução interpretativa* e da *cultura de pares*, encontramos Tomás (2014, p. 139), que amplia o entendimento sobre a socialização e a produção cultural delas: “[...] as crianças não se limitam a interiorizar: participam, resistem e reinventam. Nesse processo, a atividade individual é importante mas a coletiva é central para compreender como as crianças negociam, compartilham e criam culturas”.

5.1 O PAPEL DOS EDUCADORES NESSE CONTEXTO

Como assinalado no percurso deste estudo, as manifestações imagéticas trazem consigo várias características que nos permitem apontar o seu potencial comunicativo, dentre elas, seu caráter polissêmico, por serem mais complexas que os textos verbais e por poderem revelar as intenções de seus autores, bem como exibem as condições de sua produção.

Dentre as concepções sobre a imagem que vimos que nos permitem problematizar, compreender e pensar em aspectos da produção das imagens, destacamos os seguintes pontos:

- a) Polissêmica e com a necessidade de ser ancorada para ter seu sentido compreendido (BARTHES, 1990);
- b) Mais complexa e menos lógica que a linguagem verbal (DONDIS, 2007);
- c) Assume o papel de representar algo (CAMARGO, 2011);
- d) Pode apresentar as condições de sua produção, bem como revelar as intenções do autor (KOSSOY, 2009);

- e) Tem alto poder comunicativo e também se constituem formas de conhecimento (SANTAELLA, 1983);
- f) As convenções gráficas, os discursos e os dispositivos técnicos de reprodução influenciam a elaboração de uma obra (CHARTIER, 2009).

Nas páginas anteriores que compõem esta síntese integradora, apresentamos conceitos e contextos que deram subsídio a esta pesquisa. Após esse *sobrevoô*, trazemos ao debate o questionamento: qual o papel dos educadores diante das possibilidades que as imagens oferecem como campo comunicativo? Como podemos pensar a utilização das imagens nos processos pedagógicos no ensino formal e não formal a fim de valorizar o direito à participação, reconhecer as autorias e a produção cultural das crianças, além de colaborar na compreensão para uma infância cidadã?

Corsaro (2009) nos dá algumas pistas valiosas ao apontar caminhos que valorizem as crianças a partir de sua *agency* (agência), ou seja, a capacidade e as condições para que possam agir em um contexto no qual elas se sintam participantes ativas e que sejam constantemente consultadas. Recorremos ao potencial imagético da charge⁴³ de Tonucci para nos indicar caminhos para uma valorização das agências das crianças, além de propiciar uma relação mais horizontal, colaborativa e de aprendizado em várias vias entre os educadores e os infantis (Figura 32):

⁴³ Charge que compõe uma entrevista de Francesco Tonucci. O link da entrevista: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>

Figura 32 – Me ensine a jogar, que já não me recordo?⁴⁴



Fonte: www.portal.aprendiz.uol.com.br (2020).

À luz da charge *Me ensine a jogar, que já não me recordo?* (Figura 32), Tonucci (2020) nos informa sobre a importância do diálogo contínuo entre educadores e crianças por meio da constituição de um conselho estudantil, composto por representantes de diferentes níveis de idade. “O conselho deve se reunir frequentemente com o diretor da escola para fazer o acompanhamento, monitorar o bom andamento da experiência escolar e, se necessário, intervir para os ajustes necessários (TONUCCI, 2020, p. 46).

Para Tonucci (2020), a iniciativa, bem longe de ser inovadora e já praticada por muitas escolas, assegura uma participação maior das crianças diante das decisões, onde elas poderiam expor suas opiniões, e, sobretudo, colaborar para o sentimento de pertença e aderência à instituição.

Sugerimos também como alternativa pedagógica introduzir e colocar em debate produções imagéticas que dialoguem com a cultura local, por exemplo, e busquem proporcionar questionamentos sociais que levem em consideração suas raízes e a relações com as comunidades das quais fazem parte.

⁴⁴ Tomamos a liberdade de fazer uma tradução livre do texto que compõe o balão de fala que aparece na imagem no idioma espanhol.

Cabe aos educadores, conforme Barbosa (2009, p. 184), serem formados e orientados para compreender as conjunturas de vida das crianças, para que possam “[...] aceitar, problematizar e potencializar as contribuições das famílias e das comunidades, concebendo assim a educação como um processo compartilhado”.

A educação infantil é responsável não apenas pelo desenvolvimento cognitivo, mas também pelo desenvolvimento social, afetivo e emocional das crianças; assim fica evidente a importância da interlocução e colaboração entre a escola, a família e o contexto social (BARBOSA, 2009, p. 184).

Juan Carlos Tedesco (1944-2017), educador e pensador argentino que escreveu um dos prefácios do livro *Frato: 40 anos com olhos de criança*, sobre a vida de Tonucci, apresenta-nos reflexões para se pavimentar possibilidades para uma educação mais dialógica do ponto de vista intergeracional e rica em saberes e em experiências entre os adultos e as crianças. Inspirado nas charges de Tonucci, Tedesco (2008) comenta que cabe aos adultos assegurar o direito à participação ativa das crianças por meio da criação de espaços que as valorizem e sejam preparados para elas, de forma a proporcionar uma infância plena e que favoreça a felicidade.

Assumir a responsabilidade adulta não significa impor determinadas pautas de maneira arbitrária ou autoritária. A voz das crianças deve ser ouvida, suas demandas devem ser atendidas e suas visões devem ser levadas em conta. Mas a responsabilidade adulta consiste, justamente, em escutar, considerar e analisar, e a partir desses elementos e da sua visão adulta e responsável, ter a capacidade de elaborar e implementar as políticas mais adequadas (TEDESCO, 2008, p. 23).

Vivemos tempos de uso massificado de tecnologias, como *smartfones*, que, por sua vez produzem e recebem diariamente grandes quantidades de materiais imagéticos, como fotos e vídeos. Muitos desses conteúdos são idealizados por *tecnoatores* anônimos e disponibilizados em *sites*, *blogs* e redes sociais, como *Instagram* e *Youtube*, para serem apreciados por pessoas em pontos distantes do planeta (DI FELICE, 2011). Em relação ao *Youtube*, Orofino (2011) estima que 60% dos vídeos que são disponibilizados são produções autorais, ou seja, materiais que entram em circulação pela primeira vez, fruto de uma cultura comunicativa que permite uma relativa facilidade no acesso e nas funcionalidades propiciadas pelas tecnologias.

Essa visão é reforçada por Jenkins (2009) ao dissertar sobre as relações entre a internet, a facilidade de acesso às tecnologias e a cultura participativa nas redes. O autor

comenta que esse cenário propiciou que usuários anônimos em vários cantos do planeta pudessem produzir diariamente novos conteúdos autorais e, em seguida, colocá-los em circulação. “Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo” (JENKINS, 2009, p. 30-31).

Deduz-se daí que há um grande desafio para os educadores no intuito de tentar acompanhar o volume de produções midiáticas que são publicadas, bem como se pesquisar e se certificar acerca da relevância desses materiais para a vida das crianças, de forma a relacionar os seus processos pedagógicos aos modos de vidas aos quais se inserem.

Barbosa (2009), sobre essa situação, comenta que compete ao educador reinventar-se permanentemente em suas práticas pedagógicas. Ele deve agir como um montador de *puzzles* (quebra-cabeças), selecionando, combinando e analisando materiais constituídos por diversos *tecnoatores*, que versem sobre teorias, complexidades e contextos sociais que compõe o universo das crianças, a fim de “[...] construir experiências práticas significativas para acompanhar a inserção dos novos seres humanos no mundo” (BARBOSA, 2009, p. 186).

Essa perspectiva sobre os desafios do educador, que se insere dentro de uma proposta de mídia-educação, ganha ainda mais força por estarmos diante de um cenário que necessita de uma maior inclusão e familiarização dos recursos digitais, associados à imprescindibilidade de trazer para discussão a valorização das culturas populares em suas variadas manifestações (GIRARDELLO; OROFINO, 2012). Vídeos, fotos, ilustrações, recortes de revista e charges são algumas das formas como a linguagem imagética pode se expressar na tematização multissensorial das culturas populares e locais. Dessa maneira, ao extrapolar as convenções do texto verbal, as crianças podem ser dotadas de maior capacidade crítica e comunicativa para compreender os contextos sociais, além de se tornarem leitoras mais analíticas para interpretar aquilo que é apresentado a elas como mídia.

Dando prosseguimento acerca dos benefícios da multissensorialidade como possibilidade pedagógica, Girardello, Fantin e Pereira (2021) fazem considerações importantes sobre o lugar do corpo em uma cultura digital. Para os autores, é fundamental escapar de dualismos que separam o corpo da mente, além de visões deterministas que associam o uso das tecnologias pelas crianças a um inevitável sedentarismo. Por sua vez, na prática sinestésica de múltiplas linguagens, a criança é um corpo-sujeito que se lança em novos mundos, com intuito de interagir, de se relacionar e de aprender. Nesse cenário, “[...] a criança que brinca a partir dos suportes digitais se projeta corporalmente na tela e, ao mesmo

tempo, incorpora aquilo que vivencia, transpõe enredos e saberes para outras manifestações do seu brincar, muitas dessas repletas de movimento (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 39)

No entanto, apesar do fluxo comunicativo intenso propiciado pela cultura digital, Girardello, Fantin e Pereira (2021) nos alertam que, principalmente nas redes sociais, convivemos com um tipo de manifestação informacional que pede maior cuidado no trato com a mídia-educação. As *fake news* representam uma avalanche de desinformações *disparadas* pelos mais variados interesses. Dessa maneira, os autores nos advertem sobre a urgência de uma mídia-educação que seja calcada em bases mais críticas e que sejam “[...] capazes de enfrentar um cenário ainda mais adverso, diante do monopólio dos impérios digitais, da polarização e dos retrocessos conservadores que hoje marcam a vida social em países como o nosso” (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 37).

Conforme Girardello, Fantin e Pereira (2021, p. 37), as *fake news* representam uma novidade e um desafio em uma proposta pedagógica que se insere como mídia-educação, uma vez que “[...] é um conhecimento que não está nos currículos e que não fez parte da formação de educadores, mas que é preciso aprender, muitas vezes junto com as próprias crianças”. Baseados em Scofield, Jr, (2019), os autores Girardello, Fantin e Pereira (2021) apresentam algumas dicas para os educadores lidarem com a disseminação de desinformação. Uma delas é evitar o compartilhamento de mensagens antes de se fazer uma checagem da fonte da notícia.

Nesse sentido, realizar junto com as crianças exercícios de leitura atenta de comentários em canais e jornais on-line, por exemplo, pode motivar discussões enriquecedoras sobre a ação de disparos automáticos de mensagens, promovendo um saudável ceticismo diante das informações recebidas, o que é condição favorável a uma postura crítica (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 38).

Nesse sentido, a utilização de materiais imagéticos como recursos pedagógicos voltados para as crianças pode propiciar um movimento de duplo aprendizado, que contemple não somente os mais novos, mas, também, os educadores. Uma vez que os processos de recepção ocorrem de maneira particularizada em relação àquilo que é emitido, conforme nos ensina Certeau (2014), Barbero, (1997) e Eco (1993), pois levam em consideração as condições sociais e o próprio repertório cultural, tais leituras descortinariam novos olhares e entendimentos sobre as formas de pensar a infância.

Como já abordado, a natureza polissêmica das imagens faz com elas necessitem de uma ancoragem para que seus sentidos sejam fixados. Esse direcionamento se dá pelo uso da

linguagem verbal, que, por seu turno, possui um sistema de códigos e de convenções que não permite tantas interpretações como a linguagem não verbal (BARTHES, 1990). Vale lembrar como as charges de Francesco Tonucci têm o seu sentido completo a partir da relação de complementaridade entre os elementos verbais e não verbais.

À recepção individualizada das imagens pelas crianças, adicionamos a valorização da condição de *tecnoatores*, favorecendo, por meio da brincadeira de fotografar ou de filmar, a confecção de novas formas de produções imagéticas, que, no seu interior, trariam representações de suas culturas, de identidades, e, sobretudo, de conhecimento. Santaella (1983), inclusive, aponta essa qualidade da imagem como uma forma de conhecimento.

Munarim (2007, p. 20) sinaliza para essa conjugação entre as brincadeiras, a recepção midiática e a produção de imagens como uma maneira das crianças se expressarem como agentes culturais e de conhecimento. “As crianças, enquanto brincam, constroem seus universos imaginários, se apropriam de temas do cotidiano, ressignificando a realidade em suas brincadeiras”. Segundo Munarim (2007), é na apropriação, na negociação e na ressignificação das imagens e dos símbolos de cultura que as crianças criam os elementos para as suas brincadeiras.

Reforçamos aqui que o nosso ideal de conhecimento não é aquele que vem exclusivamente do professor ou de uma figura central detentora de um suposto saber. Nossa percepção de conhecimento é a que envolve “[...] uma atividade de interação e de troca de informação entre os diversos atores” (LEMOS; DI FELICE, 2014). Não se trata de um conhecimento que se limita a livros e sala de aula. Para nós, é o conhecimento que vem de um cotidiano que pulsa, que interage entre os sujeitos, que confia na potência da vida e que usa de suas *táticas* para fugir das operações de poder e gerar cultura.

Assim, postulamos que as crianças são sujeitos ativos, com perspectivas próprias e interpretações sobre o mundo, além de serem capazes de produzir cultura que gere conhecimento tanto para elas como para os adultos. As análises e as experiências empreendidas por meio de produções imagéticas mediadas pelas tecnologias, sejam na forma como são recebidas e interpretadas ou nas confecções autorais pelas crianças, atestam essa capacidade de elaborarem olhares múltiplos, sensíveis e inovadores, além de contribuir para que sejam consideradas agentes sociais participativas e produtoras de conhecimento.

A multissensorialidade, mais que de uma nomenclatura que visa extrapolar os limites da linguagem verbal, é parte do próprio processo de comunicação, interação e criação das crianças. Favorecer o uso de múltiplas linguagens em diálogo com as condições sociais e os

universos das crianças permite descortinar possibilidades para que os infantis se assumam protagonistas e produtores de cultura.

A criação participativa de histórias por meio das práticas sociais e culturais classificadas como novos letramentos é um fenômeno poderoso, que promove formação nas artes da linguagem, interação social, construção subjetiva e atribuição de sentidos à experiência, no sentido amplo da leitura e da escrita do mundo (FANTIN; GIRARDELLO, 2020, p. 50-51).

A título de desfecho desse capítulo e a partir do que foi exposto, finalizamos apresentando novamente os objetivos que nos moveram a investir nesta tese: problematizar, compreender e pensar em aspectos de produção das imagens pelos recursos tecnológicos de forma a contribuir para entendermos a forma de pensar das crianças e, dessa maneira, colaborar para novas propostas de práticas pedagógicas e que valorizem as suas autorias e as suas agências.

A seguir apresentamos esquemas imagéticos que tangibilizam e sintetizam nossa proposta de se pensar no uso das imagens e das tecnologias com o objetivo de favorecer as autorias das crianças em uma perspectiva de inserção pedagógica como mídia-educação. Nesses gráficos, adotamos as propostas dos quatro Cs (FANTIN, 2011) – Figura 33 – e os quatro aspectos-chave (BUCKINGHAM, 2010) – Figura 34 – como elementos norteadores para uma produção cultural responsável e cidadã em diálogo com a iniciativa no *Projeto Imagens que me Encantam*.

Figura 33 – Projeto Imagens que me Encantam sob a ótica dos quatro Cs (FANTIN, 2011)



Fonte: o autor.

Figura 34 – Projeto Imagens que me Encantam sob a ótica dos quatro aspectos-chave (BUCKINGHAM, 2010)



Fonte: o autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os guias turísticos supõem que viajar consiste em visitar prédios históricos e outros objetos feitos pelo homem, não em descobrir as pessoas vivas que criam a paisagem contemporânea. Acredito que os reais monumentos dignos de visita são as pessoas. É aí que reside a fascinação de viajar (KRZARNIC, 2013, p. 211).

Para iniciar essa conversa final, apresento esse excerto retirado do capítulo *Viagens* do livro *Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor*, do historiador e filósofo Roman Krznaric. Minha intenção com esse trecho é comparar essa pesquisa a uma viagem. No caso desta tese, uma viagem que teve um ponto de partida definido, porém, com destinos a serem descobertos. Outro detalhe importante: para alcançar esses destinos, teríamos que fazer várias escalas em locais de diferentes hábitos e culturas. À medida que fomos nos lançando na estrada, percebemos que esses destinos foram se alterando, exigindo novas consultas aos mapas e às ferramentas de localização que nos guiam.

Nesse processo, utilizamos variados meios de transporte. Dependendo das condições climáticas que nos deparávamos, tínhamos que fazer paradas obrigatórias para nos adaptarmos às novas circunstâncias. Pode parecer que foi uma viagem às cegas, mas está bem longe disso, pois fomos *orientados* por guias experientes e que já passaram por situações similares, cujo papel é orientar viajantes neófitos, como o meu caso. E assim seguimos em frente, com os sentidos *multissensorialmente* atentos às pistas deixadas pelo *cotidiano*.

Nesses últimos quatro anos, fui movido por essa investigação sobre a relação entre as imagens e as tecnologias como formas de discutir as concepções de infância e de valorização das crianças como sujeitos que devem ser reconhecidos como produtores de cultura.

Talvez o termo *considerações finais* sugestione um ponto derradeiro desta pesquisa, onde tudo se encaixa e faz sentido. Não tenho essa pretensão de assumir essa perspectiva mais assertiva e lógica, entretanto, podemos conversar um pouco sobre alguns achados nesse périplo.

Como toda viagem muito aguardada, começamos escrevendo um roteiro em junho de 2017 no processo de seleção para o doutorado em Educação Física. À época, a proposta central da tese era a promoção de mostra fotográfica de imagens produzidas pelas crianças nas aulas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Grande Vitória/ES. Porém, logo que demos início à jornada de pesquisa, vimos que a viagem precisava fazer alguns ajustes de rota para que as experiências fossem mais enriquecedoras.

Tão logo fui tendo contato com a riqueza de produções acadêmicas no campo da Educação Física, o horizonte de possibilidades de pesquisa foi se ampliando e trazendo novos questionamentos à minha proposta inicial. Nesse trajeto, tive a oportunidade de aprender bastante com as disciplinas, os professores e os autores que eram discutidos. Vale lembrar que o viajante em questão tem uma formação em publicidade e o mestrado em história. Logo, o que para outros colegas de viagem poderia soar como uma paisagem já visitada, para mim, tudo representava novidade e encantamento.

Um dos *guias* que nos *orientou* nessa viagem foi Michel de Certeau (2014), que, ainda na fase de preparação do roteiro inicial, informou-nos que o *cotidiano* é recriado pelas pessoas de forma *tática*, distinta e silenciosa, como forma do mais *fraco* se rebelar contra os mais *fortes*, que agem *estrategicamente*.

Uma orientação também muito importante que recebi de muitos *guias* foi a de que valorizasse as *brincadeiras* e o *jogo de faz de conta* que essa viagem revelaria nas suas estradas e ruelas. A jornada torna-se mais rica de conhecimento, de ludicidade e de interações quando o espírito brincante não é autorizado apenas para determinados momentos, tampouco para ser usufruído só pelas crianças. É no brincar que se constrói saberes, cultura e memória (MUNARIN, 2007; REDIN, 2009; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; FINCO; OLIVEIRA, 2011). Isso se torna ainda mais enriquecedor quando ocorre com outros viajantes que, por meio da cultura de pares (CORSARO, 2009), também se lançam em aventuras em que o brincar acontece simplesmente pelo desejo de brincar (GIRARDELLO, 2006).

Assim, atento às informações que surgiam, conforme avançávamos nas experiências, fomos catalogando todas as pistas e os dados em um bloco de notas para que as descobertas da viagem fossem devidamente registradas e, posteriormente, refletidas.

Um primeiro tópico que destacamos à guisa de considerações finais diz respeito às perspectivas de infância que foram notadas nas pesquisas empreendidas. A pesquisa feita entre os capítulos que analisam a forma de pensar das crianças nas produções culturais desenvolvidas por adultos (Francesco Tonucci e *Mundo Bitá*) e as vistas na prática *tecnocrata* das crianças e dos adolescentes em tratamento oncológico acolhidos pela ACACCI nos revelou uma divergência aguda na maneira de se apresentar tais perspectivas sobre a infância.

Vamos sintetizar essa análise sobre as produções culturais *sobre, para e pelas* crianças tendo como base cinco critérios já levantados no interior de cada capítulo e que trataremos a seguir: a) público-alvo; b) criadores; c) que tipo de relação com as crianças; d) finalidade; e e) perspectivas de infância. Esses dados podem ser vistos na sequência no Quadro 1.

Quadro 1 – análise das produções culturais sobre, para e pelas crianças

	Público alvo	Criadores	Que tipo de relação com as crianças	Finalidades	Perspectiva Infantil
Charges selecionadas de Tonucci	Profissionais ligados à educação.	Francesco Tonucci (adulto).	Produção cultural elaborada <i>sobre</i> as crianças.	Conscientização sobre a ausência de participação das crianças em práticas pedagógicas.	Criança em oposição ao adulto; vista do alto; criança submetida a modelos educacionais que a oprimem.
Vídeo em animação do <i>Mundo Bitá – Assim é ser criança</i>	Crianças até 5 anos.	Equipe de adultos do <i>Mundo Bitá</i> .	Produção cultural elaborada <i>para</i> as crianças.	Entretenimento e comercial.	Crianças de uma condição social favorecida, que fazem uso da ludicidade em suas brincadeiras.
<i>Projeto Imagens que me Encantam</i> (fotos e vídeos)	Crianças e adolescentes em tratamento oncológico.	Crianças, adolescentes e familiares envolvidos na iniciativa.	Produção cultural elaborada <i>pelas</i> crianças.	Transformar as crianças em <i>techoadoras</i> ao reconhecer suas autorias e produções culturais. Restituir a dimensão da brincadeira no dia a dia das crianças.	Sujeitos de direitos, plenos, atuantes, produtores de conhecimento e saberes.

Fonte: o autor.

O quadro com as produções imagéticas em análise nesta tese nos traz reflexões e debates fundamentais para serem feitos sobre o uso das imagens e das tecnologias como forma de favorecer o reconhecimento autoral das crianças, além de nos fornecer pistas para compreender suas maneiras de pensar. O primeiro ponto que levantamos é que os criadores de cada material utilizam tecnologias e suportes distintos para a manifestação de seus produtos culturais.

Chartier (2009) nos aconselha a observar quais os recursos e suportes técnicos utilizados em uma obra para compreender como elas produzem sentido para o público ao qual se destina, bem como se circunscreve em um período histórico. Nesse sentido, temos 3 objetos de análise que utilizam tecnologias diversificadas para dar vida às suas produções

imagéticas: as *charges* para Francesco Tonucci, o *vídeo em animação* para o *Mundo Bitá* e as *fotos* e os *vídeos* do *Projeto Imagem que me Encantam*.

A seguir, vamos discutir cada critério conforme apontado no quadro 01.

- a) **Público-alvo:** nesse critério, investigamos sobre o endereçamento, a abrangência e o impacto das produções imagéticas sobre os seus públicos. Em relação às *charges*, temos elementos visuais (traços, requadros, tipo de letra e balões) que trazem uma familiarização com o universo das histórias em quadrinhos. Nota-se que os elementos textuais promovem uma *ancoragem* (BARTHES, 1990) a fim de direcionar os sentidos da *charge* aos profissionais ligados à educação ao dar visibilidade às crianças na escola.

No vídeo *Assim é ser Criança*, do *Mundo Bitá*, os componentes que constituem o vídeo (vozes, som, imagens, enquadramentos de câmera e edição) atuam de maneira integrada para entreter o público infantil. Embora muitos pais, familiares e responsáveis selecionem o que será assistido pelas crianças, não nos resta dúvida de que essa produção cultural atua no sentido de alcançar o público infantil.

Esse apontamento de uma definição de público-alvo se torna mais complexo quando nos referimos ao *Projeto Imagens que me Encantam*, uma vez que não percebemos uma separação no endereçamento entre os produtores das fotos e dos vídeos e aqueles que estiveram presentes na mostra no cinema. Basicamente, quem produziu para o *Projeto* esteve presente no cinema para poder vivenciar a experiência de ver seus materiais exibidos na tela gigante. Portanto, apontamos como o público alvo da iniciativa as crianças e os adolescentes em tratamento oncológico (e os familiares) que assumiram a condição de *tecnoatores*.

- b) **Criadores:** nesse critério, apontamos os criadores que desenvolveram as produções culturais em análise. Francesco Tonucci é o criador das *charges* que mostram a relação entre a criança e a escola. Tonucci, atualmente com 81 anos, desenhista e pedagogo italiano, é autor de muitos livros e artigos em que traz a perspectiva das crianças em um mundo criado *pelos* adultos.

Em relação a *Mundo Bitá*, há uma equipe de criadores, na qual se destaca o idealizador do canal, Chaps Melo. Junto a uma equipe de cerca de 20 colaboradores, fundou a *Mr. Plot*, a produtora que cuida do lançamento de

materiais audiovisuais e licenciamento de artigos relacionados aos personagens do *Mundo Bitá*.

Em relação aos criadores do *Projeto Imagens que me Encantam*, podemos apontar todas as crianças, os adolescentes e os familiares que participaram produzindo materiais. Os *tecnatores* em questão não foram submetidos a qualquer tipo de cerceamento criativo, cabendo a eles a decisão de escolher que conteúdos iriam produzir.

- c) **Que tipo de relação com as crianças:** embora as charges de Tonucci, conforme já foi mencionado, apresentem visualmente uma aproximação com o universo das HQs, um olhar mais detido sobre seus materiais e as intenções do criador nos aponta que são produções culturais que versam *sobre* as crianças em suas relações com professores e com a escola.

Já em relação ao vídeo *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*, torna-se mais fácil apontar que se trata de uma produção audiovisual *para* crianças. Não descartamos que as crianças possam ter sido consultadas no processo de criação do vídeo, no entanto, em virtude da complexidade de tecnologias e da necessidade de utilização de profissionais especializados que trabalham na produção dos vídeos, asseveramos nossa posição de que se trata de um produto cultural feito por adultos *para* crianças.

No que diz respeito ao *Projeto Imagens que me Encantam*, nota-se que as autorias infanto-juvenis foram valorizadas e estimuladas. Todo o material exibido no cinema foi desenvolvido a partir das perspectivas dos *tecnatores*, o que nos leva a apontar que se tratam de produções culturais feitas *pelas* crianças e adolescentes *para* crianças e adolescentes.

- d) **Finalidades:** nesse tópico abordamos, sob nossa perspectiva e investigação, quais as intenções dos criadores com suas produções culturais *imagéticas*.

Enquanto, nas charges de Tonucci, evidencia-se um desejo de caráter pedagógico, em alertar para certas situações às quais evidencia-se um papel secundário da criança em suas relações com a escola e com os professores, no vídeo de animação *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*, é perceptível a finalidade de entretenimento associado a um viés comercial, o que pode ser verificado na existência de uma

ampla linha de produtos licenciados e disponibilizados. Logo, os vídeos atuam como porta de entrada para uma posterior aquisição de produtos.

Por outro lado, o *Projeto Imagens que me Encantam* foi idealizado a partir de duas finalidades que cooperam entre si: a primeira é restituir a dimensão de brincar em crianças e em adolescentes em tratamento oncológico acolhidos pela ACACCI; a segunda é, pela via da brincadeira, dar condições tecnológicas para que as crianças e os adolescentes atendidos pela instituição pudessem se assumir como *tecnoatores* ao elaborarem vídeos e fotos a fim de que fossem reconhecidos como produtores de cultura.

- e) **Perspectiva infantil:** nesse critério, iremos nos basear nos pressupostos apresentados pela Sociologia da Infância.

Nas charges de Francesco Tonucci, percebemos, por meio do entrelaçamento dos elementos visuais e textuais, uma preocupação em caracterizar as crianças como seres que são *diminuídos* ao não serem consultados pelos professores. Nesses materiais, podemos destacar alguns tópicos apontados pela Sociologia da Infância, como um tratamento dos adultos que qualifica as crianças como seres incapazes de produzir cultura, incapazes de pensar e agir por si mesmas, além de enquadrá-las com pessoas que devem se adaptar ao mundo dos adultos. Em charges, como as das Figuras 5, 6 e 8, percebemos a intenção de Tonucci em nos mostrar a potência inventiva e criativa das crianças, em especial, em ambientes que são externos às salas de aula.

Em relação ao vídeo de animação *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*, apesar de valorizar o jogo de faz de conta, a inventividade e as brincadeiras como forma de pensar para as crianças, nota-se uma visão estereotipada na infância, em que elas são apresentadas a partir de uma ótica eurocentrista. Não se percebe uma preocupação em mostrar a infância a partir de sua pluralidade, de suas diferenças sociais e culturais e, sobretudo, por não exibir crianças em contextos periféricos, cujas realidades são bem distintas das mostradas no vídeo (ARROYO, 2012; PROUT, 2010; TOMAS, 2014).

No que diz respeito ao *Projeto Imagens que me Encantam*, podemos relatar que foi perspectivado tendo como base a Sociologia da Infância e com uma inserção pedagógica orientada para a mídia-educação. No *Projeto*, o papel dos adultos que compõem a equipe do *Projeto Brincar é o Melhor Remédio* foi oferecer condições

para que as crianças e os adolescentes acolhidos pela ACACCI se assumissem como *tecnoatores*, desenvolvendo produtos culturais e revelando, assim, suas capacidades autorais. O processo de criação das crianças não foi condicionado a uma aprovação dos adultos que faziam parte da equipe da ACACCI ou do PBMR. Como atores sociais, as crianças e os adolescentes, ao brincar de serem fotógrafos e cineastas, tiveram autonomia e liberdade para criar suas produções. Dessa forma, pudemos retirar a invisibilidade das crianças e dos adolescentes que faz com que não sejam percebidas como membros da comunidade, cuja participação ativa (ou reconhecida) só ocorrerá quando se tornarem adultas (SARMENTO, 2000, 2005, 2013). Paralelamente, demos condições para que elas pudessem restituir o sentimento de ser criança ao possibilitar que interagissem e produzissem conhecimento via cultura de pares (CORSARO, 2009). O sentimento de ser criança, por sinal, é muito impactado em um tratamento oncológico, cujos efeitos tendem a severos.

As crianças e os adolescentes acolhidos pela ACACCI costumam ser oriundos de famílias menos favorecidas socialmente. Nesse sentido, ao contrário do que foi percebido no vídeo em animação do *Mundo Bitá*, as crianças e os adolescentes envolvidos fogem de um perfil estereotipado, cuja inspiração está na infância dos países mais ricos e com distribuição de renda menos desigual a que enfrentamos no nosso país. Concomitantemente ao tratamento oncológico enfrentado pelas suas crianças e pelos seus adolescentes, notamos também que as famílias que se envolveram no *Projeto* lutam pelas suas sobrevivências, buscando oferecer aos seus entes condições mais dignas de vida.

Os apontamentos relatados no Quadro 1 são algumas das reflexões que trazemos como bagagem nessa jornada da pesquisa. Todavia, como toda viagem, nem todo encantamento e aprendizado podem ser registrado por meio de anotações. Como já mencionado, o texto verbal é constituído a partir de códigos e convenções, além de obedecer a uma sequência linear (BARTHES, 1990; VOLLI, 2007). Também vimos, com orientação em Certeau (1994), que o texto verbal apresenta limites na sua produção de sentidos, por não conseguir expressar as possibilidades para relatar uma experiência, por exemplo. O que dizer das fotos e dos vídeos das crianças e dos adolescentes no *Projeto Imagens que me Encantam* que, por meio de suas linguagens não verbais nas criações, produziram sentidos que foram além das possibilidades de expressão da linguagem verbal?

Logo, alguns dos registros mais marcantes desta tese assumem a manifestação imagética. O tratamento dado às imagens como objeto de estudo atesta essa situação. Charges, fotos e vídeos foram os elementos visuais ao qual nos debruçamos nessa investida.

Barthes (1990) nomeia de ancoragem o direcionamento que o texto verbal confere às imagens, plurissígnicas por natureza. Como pesquisador viajante, também me sinto no desafio de organizar de maneira linear, sistematizada, com obediência às convenções da gramática, um texto verbal que narre as aventuras, as descobertas e as lacunas deste estudo, que, por sua vez, ao sabor do *cotidiano*, aconteceu de forma imprevisível, a ponto de nos exigir rever olhares e rotas.

A experiência com o *Projeto Imagens que me Encantam* ilustra que essa ação do *cotidiano* é dinâmica em suas *artes do fazer*. Embora houvesse um planejamento que era norteador, à medida que novas crianças e adolescentes topavam participar das produções, precisávamos retornar às primeiras etapas a fim de que a inserção deles fosse contemplada. Enquanto algumas produções já haviam sido enviadas para nosso e-mail, paralelamente, nossa equipe acompanhava a criação daqueles que ainda não tinham decidido o que filmar ou fotografar. Acresce-se que, também paralelamente, estávamos atentos às dificuldades com as assinaturas dos termos para liberação dos materiais para a exibição da Mostra.

Como organizar eventos simultâneos em um suporte eminente linear e organizado por códigos, como o texto verbal? Eis alguns dos desafios que esse viajante traz em sua mala de aprendizados e memórias que talvez não tenha conseguido descrever nessa pesquisa.

Tanto nas pesquisas como nas viagens, os imprevistos e os infortúnios acontecem. O *Projeto Imagens que me Encantam* foi finalizado oficialmente no dia 30 de setembro de 2019. Já nos dias seguintes, diante da satisfação dos *tecnoatores* participantes, da equipe da ACACCI e o do PBMR, iniciamos conversas para uma segunda edição do *Projeto* em 2020. Estávamos empolgados. Entretanto, a crise sanitária e hospitalar provocada com a disseminação do vírus da Sars-CoV-19 fizeram com o nosso retorno não fosse possível. Não houve condições para retomarmos as conversas com a equipe da instituição, tampouco pudemos rever aqueles e aquelas que, brilhantemente, desenvolveram materiais com tanta sensibilidade. Essa viagem teria sido completa com o nosso retorno à ACACCI. Uma pena.

De qualquer forma, vamos finalizando nossos relatos (verbais) dessa desafiadora e rica viagem, que teve como intuito investigar como imagens, em suas diferentes linguagens e plataformas tecnológicas, apresentam potência comunicativa para que possamos compreender os mundos de vida da criança, além de favorecer para que elas sejam reconhecidas como produtoras culturais.

O caminho passa necessariamente por uma educação das crianças *para e com* as mídias, segundo Fantin (2010). As charges de Tonucci e o vídeo *Assim é ser criança*, do *Mundo Bitá*, trazem contribuições para se pensar nas relações e interações da criança, em especial, no que diz respeito à inventividade, à valorização das brincadeiras e no jogo de faz de conta como forma de construir conhecimento. No entanto, são obras elaboradas a partir das perspectivas de seus criadores e apresentam olhares que se distanciam de uma concepção de infância plural e que abarque toda a diversidade cultural e social encontrada.

Por sua vez, a experiência com o *Projeto Imagens que me Encantam* nos aponta para a paisagem mais marcante nessa pesquisa. Os fatores são variados e podem ser elencados a partir dos tópicos: a) promoveu o protagonismo das crianças e dos adolescentes; b) permitiu ter acesso às formas de pensar e às subjetividades das crianças e dos adolescentes; c) ao assumir o papel de *tecnoatores*, crianças e adolescentes puderam produzir cultura (reprodução interpretativa) individualmente ou em mais pessoas (cultura de pares), bem como foram reconhecidos por suas criações autorais; e) como prática pedagógica, nota-se uma relação mais horizontal e de maior cooperação entre os educadores e as crianças e os adolescentes participantes; f) se mostrou importante para pensar as tecnologias a partir de suas potencialidades pedagógicas e como forma de produção de conteúdos autorais.

Somado a esses fatores, inferimos que dialogam com os quatro aspectos significativos da mídia-educação (FANTIN, 2011), como: a) a prática *criativa* que dá condições para iniciativas originais; b) a ampliação dos repertórios *culturais* de quem se envolveu no *Projeto*; c) despertar da *críticidade* ao selecionar (ou não) quais os conteúdos seriam produzidos; d) inserção *cidadã* em um projeto que reconhece e valoriza as crianças e os adolescentes.

O *Projeto* também foi uma iniciativa que dialogou intensamente com os aspectos-chave da mídia-educação para Buckingham (2010): a) ao assegurar a *produção* de materiais autorais, com a utilização de tecnologias de câmeras digitais e *smartphones*; b) as produções mostravam representações e identidades que compõem o universo das crianças; c) utilização de *linguagens* próprias, cujos códigos foram definidos pelos criativos; d) as produções tiveram como *audiência* a própria comunidade da ACACCI – crianças, adolescentes, familiares e colaboradores – sem qualquer tipo de cerceamento sobre aquilo que poderia ou não ser desenvolvido.

Conforme vimos ao discutir a *Sociedade do Espetáculo*, as imagens têm um caráter ubíquo, cuja presença é inequívoca. Nesse sentido, dedicamo-nos a confeccionar uma tese que pense nos potenciais da imagem de uma forma que não se limite a julgamentos da ordem do *bom ou ruim*. As imagens, independentemente de suas manifestações (vídeos, fotos,

ilustrações, charges, por exemplo), principalmente em diálogo com as diversidades sociais e culturais às quais se inserem as infâncias, podem contribuir para o reconhecimento das autorias e para favorecer o protagonismo das crianças.

Como resposta ao objetivo central desta tese, mostrado nas páginas iniciais, inferimos que essa pesquisa, a partir de todo estudo e discussão em relação às produções culturais *para, sobre e pelas* crianças, proporciona subsídios para sustentarmos que as imagens, em suas diferentes linguagens e plataformas tecnológicas, apresentam potência comunicativa que nos permite compreender os mundos de vida das crianças e seus processos educacionais, favorecendo, dessa maneira, a valorização de suas agências e o reconhecimento de suas produções culturais.

Como toda viagem inesquecível, há um momento para se retornar. Embora fisicamente em casa, isso não significa que os pensamentos não possam continuar passeando por pontos e por locais que, porventura, não foram tão bem explorados. Tenho a convicção de que a bagagem que trago desse périplo é muito maior do que uma mala pode comportar.

Nesse sentido, faço o convite para aqueles que apreciaram a minha jornada para que também embarquem em uma viagem a fim de preencher as lacunas que, certamente, se evidenciaram durante esta leitura. Que novas partidas sejam feitas com o intuito de se colocar as crianças em foco, a partir do reconhecimento de suas autorias e na valorização do protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018.
- AMARANTE, R.; NERY, M. C. R. Educação ou adestramento? **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, p. 119-125, out. 2017.
- ARAÚJO, V. C. de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65- 77, jan./jul. 2005.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (orgs.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 24-54
- ASSIS, L. C. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a Educação Infantil**. 181f. 2015. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- A ESCOLA dos sonhos das crianças. Produção de Ana Carolina Malvão. Brasil. 2021. 1 vídeo 13 min. **Globoplay**. Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/9334363/>. Acesso em 15 de maio de 2021.
- AZEVEDO, V. A; BETTI, M; COSTA, A. G; PIRES, G. L. A produção do GTT educação física, comunicação e mídia/CBCE – Período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. **Anais**. Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, p. 1-10.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil. *In*: MULLER, F. A.; CARVALHO, M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.
- BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil**. 326f. 2018. Tese (doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BARBOSA JUNIOR, D. F.; GOMES, C. F. O brincar de criança com câncer na classe hospitalar: um olhar sobre os saberes importantes a formação do professor que brinca. *In*: VII Congresso Nacional de Educação e V Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar, 2007, Curitiba. **Anais**. PUC/PR, 2007.
- BARBOSA, R.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Brincadeiras Lúdico-Agressivas: tensões e dificuldades no cotidiano da Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017.
- _____. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. **Elementos de semiologia**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a reflexão. São Paulo. Summus, 1984.

_____. **Obras Escolhidas, I, II e III**. Traduções de Sergio Paulo Rouanet, Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martin Barbosa, prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BETTI, M. **Educação Física e cultura corporal do movimento**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

_____. Das “imagens em ação” às “imagens em avaliação”: uma pesquisa sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física escolar. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15, 2007, Recife. **Anais**. Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, p. 1-10.

BORGES E. P.; NASCIMENTO, M. D. S. B.; SILVA, S. M. M. Benefícios das atividades lúdicas na recuperação de crianças com câncer. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, Maranhão, v. 28, n. 2, p. 211-221, 2008.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, nº 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília/DF, 2009.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

_____. Por uma pedagogia das mídias. Revista Educação. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2021/01/22/david-buckingham-midias/>>. Acesso em: 29 junho. 2021.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, I. A. Imagem: representação *versus* significação. *In*: GAWRYSZEWSKI, A. *et al.* (orgs.). **Imagem em debate**. Londrina: Edel, 2011.

CERTEAU, M. de. **Teoria e método no estudo das práticas cotidianas**. *In*: Encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano, 1985, São Paulo. **Anais**. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F. A.; CARVALHO, M. A. (orgs.), **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, T. de. J. S.; BUCCINI, M. Mundo Bitá: um caso de sucesso da animação seriada pernambucana. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE MAURO, T. Prefácio. *In*: TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DIP, F. F.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, pp. 31-50, jan/julho, 2019.

DI FELICE, M. As redes e as dimensões tecnocolaborativas do social. *In*: CARRASCOZA, J.A & ROCHA, R.M. (orgs.). **Consumo midiático e culturas da convergência**. São Paulo: Miró Editorial, 2011. p.100-127.

DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DUARTE, R. A. P. A atualidade da Teoria Crítica no Brasil: o exemplo da indústria cultural. **Ideação** (UEFS), v. 31, p. 185-202, 2015.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EL PAÍS TV entrevista Chaps Melo, do Mundo Bitá. **Youtube**. Brasil: 2021. 1 vídeo (59 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6xfOuE2mUzA&t=3390s>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 398 f. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2006.

_____. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, Florianópolis - SC, ano XXII, n. 34, p. 12-24, jun. 2010.

_____. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(1): p. 27-40, 2011.

_____. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

_____. Crianças e territórios da cultura na pesquisa. *In*: XV Encontro de Estudos Multidisciplinres em Cultura, 15, 2019, Salvador. **Anais XV ENECULT**. Salvador: ENECULT- UFBA, 2019. p. 15-29.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Cenários de pesquisa *com e sobre* crianças, mídias, imagens e corporeidade. *In*: GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. (orgs). **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea**: infância, comunicação, cultura e arte. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 45-77.

FARIA, A. L. G. de; GOBBI, M. A.; SILVA, M. R. P. da. As infâncias em suas múltiplas imagens: um olhar desde uma perspectiva pós-colonial. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Infâncias e Educação Infantil em foco**. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-30.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FIORIN, José Luis. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 01-12, jan./dez. 2005.

_____. Por que as crianças precisam brincar (muito)? **Observatório Social em Revista**, São Paulo, p. 64-65, 2006.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, I. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, ano 9, v. 9, n. 25, p. 73-90, ago. 2012.

GIRARDELLO G., FANTIN M., PEREIRA R. S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 113, p.33-43, Jan. - Abr., 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física**. 219f. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLIPPEL, M. V. **O jogo da Educação Física da Educação Infantil: uso e apropriações em um Cmei de Vitória/ES**. 151f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KRZYNARIC, R. **Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEITÃO, A.S. P.; BETTI, M. Mídias, ética e conteúdos atitudinais na educação física escolar: reflexões a partir de um desenho animado. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

LEMOES, R.; DI FELICE, M. **Vida em rede**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.

LINS, M. da P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.

LIMA, J. M. F. de. **Infância e cultura no Mundo Bitá**: representações, narrativas e aprendizagens. 117f, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte-CE, 2017

LISBOA, M. M.; PIRES, G. de L. Reflexões sobre a imagem e a fotografia possibilidades na pesquisa e no ensino da Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis/SC, nº 34, p. 72-86 Jun./2010.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 170f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

_____. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 212f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. *et al.* **Protagonismo infantil na educação física**: uma experiência pedagógica com a capoeira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 59-79, ago./dez. 2016.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15, p. 160-172, 2019.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MELLO, A. da S. *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho 2014.

- MELLO, A. da S. *et al.* A educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MENDES, D. S.; BETTI, M. O estágio em educação física em perspectiva semiótica: uma experiência mediada pelas TDIC. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 20, 2017, Goiania. **Anais**. Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2017, p. 408-412.
- MERRELL, Floyd. Iúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural. **Galáxia**, São Paulo, n. 5, p. 163-185, abr. 2003.
- MIANI, R. Charge editorial: iconografia e pesquisa em História. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 8, n. 16, p. 133-145, jun./dez. 2014.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar./2001.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: Estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.
- MUNARIM, I. **Brincando na escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. 196f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- OLIVEIRA, A. L. de; SILVA, R. J. O sujeito professor em charges brasileiras: discursos, representações e identidades. **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 26, n. 2, p. 265-281, jan./jun. 2017.
- OLIVEIRA, I. C. A. Teoria Hipodérmica. *In*: SOUZA, R. M.; MELO, J. M.; MORAIS, O. J. (orgs.). **Teorias da Comunicação**: correntes de pensamento e metodologias de ensino. São Paulo: INTERCOM, 2014, p. 34-54.
- OROFINO, I. Recepção e resposta: as webséries como índice para se pensar a emergência do “prossumidor”. *In*: CARRASCOZA, J. A.; ROCHA, R. M. (orgs.). **Consumo midiático e culturas da convergência**. São Paulo: Miró Editorial, 2011. p. 169-183.
- PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MULLER, F. A.; CARVALHO, M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 319-342.
- PEREIRA, A. C. *et al.* **Imagine-se**: uma jornada pela criatividade com foco na Teoria das Aberturas. **Temática**. Ano XVI, n. 01. Janeiro, 2020. NAMID/UFPB, p. 149-166.
- PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. *In*: ZILBERMANN, R. **A produção cultural para a criança**, 4. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

PINTO, A. V. G. de S. A brincadeira de faz-de-conta e a teoria da mente. *In: Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar de Graduação*, São Paulo, ano 4, ed. 3, p. 1-11, mar./maio 2011.

PIRES, G. L. O discurso midiático-esportivo no pan-americano Rio 2007: notas de pesquisa em andamento. *In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 16, 2009, Goiânia. **Anais**. Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009, p. 01-13.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. *In: MULLER, F. A.; CARVALHO, M. A. (orgs.), Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

RETZ, R. *et al.* Imagens na imprensa periódica de ensino e de técnica da educação física e esporte (1932-1960). **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 01-16, 2019.

RIBEIRO, B. A. **Os conteúdos de ensino da Educação Física: produções acadêmicas e representações de alunos finalistas do Ensino Fundamental**. 131f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSA, A. de P. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um Cmei de Vitória/ES**. 105f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 343-364.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Estratégias semióticas da publicidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANTOS, B. S. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. *In: Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, 2, 2000, Braga. **Anais**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. v. II. p. 125-145.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Braga**: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, Catarina. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**. Madrid, p. 39-60, 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro dos Estudos das Crianças. Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito?. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 15-30. 2020.

SCOTTÁ, B. A. **A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física com a educação infantil**. 130f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2018.

SILVA, D. G. **Charges: um olhar estereotipado dos professores**. 78f. 2015. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro-SP, 2015.

SILVA, J. M. **A sociedade medíocre**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, M. R. P. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: “é uma história escorridinha”. 237 f. 2012. Tese (Doutorado) – Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

SILVA A. J. F. d. *et al.* Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à covid-19 (Sars-cov-2). **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.10618, p.1-27, 2021.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. de. O brincar na escola: relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326, abr./jun. 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar./2001.

SOARES, N. F. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2005, 10p.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

SOUZA, F. T. O. de. **Educação Física e gestão escolar: orientações legais, produções acadêmicas, formação docente e representações sociais**. 144f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. de. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 9. ed. São Paulo: Cortes, 2000.

SOUZA, F. B. de; GRASSEL, L. A. Um novo olhar para a educação na infância a partir da revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *In: de Estudos Culturais e Educação (SBECE) e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (SIECE)*, 2015, Canoas – RS. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1428803350_ARQUIVO_SBECE2015-DCNEL.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. d. L.; MACEDO, N. A. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, Lisboa, vol, 10, n. 32, p. 129-144, 2014.

TOLOCKA, R. E. *et al.* Brincar e crianças com câncer: que relação é está? **Licere**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 421-444, mar./2019.

TEDESCO, J. C. Francesco Tonucci: coerência entre pensamento e ação. *In: TONUCCI, F.. Frato 40 anos com olhos de criança*. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Com olhos de criança**. Lisboa. Instituto Piaget, 2003.

_____. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Um vírus pode promover uma escola melhor? Os cinco pontos. *In: MORO, C.; BALDEZ, E. EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil*. Jundiaí: NEPIE/UFPR, 2020. p. 39-49.

_____. Citizen child: Play as welfare parametre for urban life. **Topoi**, v. 25, p. 183-195, 2005.

_____. **Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos**. Educação e Território, 2016. Disponível em: < <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 02 maio. 2021.

TRINDADE, L. H. *et al.* Projeto Brincar é o Melhor Remédio: análise de uma experiência no campo da pedagogia social. *In: FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 53-65.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLLI, U. **Manual de semiótica**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **A cultura popular nas aulas de educação física: usos e apropriações em uma escola pública de Serra/ES**. 168f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a educação infantil**. 345f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

WULF, C. **Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos**. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

ANEXO A – DIRETRIZES DO PROJETO *IMAGENS QUE ME ENCANTAM*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO ASSOCIAÇÃO CAPIXABA CONTRA O CÂNCER INFANTIL NÚCLEO DE APRENDIZAGENS COM AS INFÂNCIAS E SEUS FAZERES

PROJETO *IMAGENS QUE ME ENCANTAM*

Apresentação

Nossa proposta é utilizar as tecnologias, em especial os *smartphones*, para promover visibilidade às imagens e vídeos produzidos pelas crianças e adolescentes atendidos pela Acacci. O projeto **Imagens que me Encantam** está inserido na temática “Práticas Corporais e Tecnologias”, que será desenvolvida no projeto *Brincar é o Melhor Remédio*. Considerando que estamos cada vez mais envolvidos com recursos e inovações tecnológicas, acreditamos que com as crianças e adolescentes isso não é diferente. Nesse contexto, essa ação permitirá que, por meio de suas produções audiovisuais, sejam lançados novos olhares sobre o mundo que os cerca, restituindo, dessa forma, um pouco de autonomia e protagonismo para as crianças e adolescentes em tratamento oncológico.

Amparados em autores como Massimo di Felice, autoridade em temas como Tecnologia, Redes Sociais e Comunicação, analisaremos como os materiais audiovisuais conduzidos/liderados pelas crianças e adolescentes podem fazer delas “tecnoatoras”, ao permitir que produzam as suas próprias obras. Desse modo, pretendemos que esses sujeitos se coloquem como protagonistas autorais daquilo que será elaborado, seja por meio de fotos ou vídeos, ao assumirem a criação/condução do processo de produção dos materiais audiovisuais.

Objetivos

Com o projeto **Imagens que me Encantam** pretendemos valorizar a ação criativa das crianças e adolescentes e, com isso, reconhecê-las como autoras e produtoras culturais. Considerar a subjetividade e as criações que as crianças e adolescentes empreendem em suas práticas culturais é uma forma de restituir um pouco da autonomia e do controle sobre suas próprias vidas, dimensões que são profundamente afetadas pelo tratamento oncológico.

Procedimentos metodológicos

O projeto **Imagens que me Encantam** norteará as produções audiovisuais a serem elaboradas. Não haverá limite relativo à quantidade de vídeos e fotos a serem produzidos. Inclusive, as produções podem ser feitas individualmente ou com a colaboração de pais e responsáveis.

Os vídeos podem ter duração de até 3 minutos e serão produzidos para as seguintes categorias:

- a) Vídeos divertidos;

- b) Vídeos de talentos e habilidade (dança, canto, tocando instrumentos musicais, imitação, tutoriais de maquiagem, tutoriais de culinária, por exemplo);
- c) Vídeos de paisagens/natureza;
- d) Vídeos de animais e brinquedos;
- e) Vídeos de dramatização (na linha de novelas e filmes);

As fotos podem ser produzidas a partir das seguintes categorias:

- a) Gente bacana;
- b) Paisagens que me encantam;
- c) Animais e brinquedos.

Essa ação envolve o seguinte cronograma:

- 1) De 2 a 6/9: Divulgação e sensibilização do projeto **Imagens que me Encantam**. Por meio de cartazes e abordagens, apresentaremos a ação aos pais e às crianças/adolescentes.
- 2) De 9 a 14/9: Orientação sobre as funcionalidades dos *smartphones* e produção dos materiais audiovisuais produzidos pelas crianças/adolescentes.
- 3) De 16 a 20/9: Entrega dos materiais produzidos.
- 4) Dia 30/9: apresentação dos vídeos e fotos no Cine Metrópolis, na UFES. Na ocasião, exibiremos os materiais audiovisuais em um formato que se assemelhe a um festival de cinema. Receberemos os “tecnoatores” dos vídeos e fotos, para que possam não só ver sua obra exibida, como também possam contemplar as demais produções. As fotos serão apresentadas no Hall do Cine Metrópolis com o nome dos autores e o título da obra. Os vídeos serão apresentados na sala de cinema, também com o registro dos autores e do título da obra.

ANEXO B – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM



1. Pelo presente instrumento, _____
 RG/CPF _____ na
 qualidade de representante do(s) menor (es):

Paciente:

Irmãos:

Evento:

Autorizo a ACACCI (**Associação Capixaba contra o Câncer Infantil**), com sede na Rua Domingos Póvoa Lemos, 297, Jardim Camburi, Vitória, ES, inscrita no CNPJ sob nº 31.730.278/0001-48, de forma inteiramente gratuita, a utilização da imagem e voz do menor(es) identificado(s) em reportagem sobre o projeto **Imagens que me encantam**, bem como os vídeos e/ou fotos produzidos para a referida ação, abordando ou não a doença do paciente, a ser exibida em meios de comunicação externa e interna.

2. Declara, ainda que a ACACCI, tendo em vista a presente autorização, poderá, a seu exclusivo critério, utilizar e reutilizar a referida reportagem sobre o projeto **Imagens que me encantam** (vídeo, impresso, foto e áudio) livremente, a qualquer tempo, podendo, inclusive, adaptá-la para exibição em qualquer tipo de mídia ou armazená-la em banco de dados, transmiti-las via rádio, televisão, mídia impressa e eletrônica de qualquer espécie (televisão aberta ou por assinaturas, através de todas as formas de transporte de sinais existentes), utilizar trechos ou extratos da mesma ou, ainda, cedê-la a terceiros. Também declara que autoriza a ACACCI a divulgar os vídeos e fotos produzidos pelo menor para o projeto **Imagens que me encantam** em plataformas como sites, email marketing e jornais impressos, além de permitir que esses materiais sejam exibidos em salas de cinema e sites de divulgação de conteúdo audiovisual, como o Youtube, por exemplo.

2.1. Nenhuma das utilizações previstas no caput desta cláusula ou, ainda qualquer outra que pretende a ACACCI dar à reportagem e/ou às imagens cuja utilização foi autorizada por meio do presente termo, têm limitação de tempo ou de número de vezes, podendo ser veiculada no Brasil ou no exterior.

3. A presente declaração é firmada em caráter irrevogável e irretratável.

Vitória (ES), ____ de _____ 20____

ANEXO C – CONVITE PARA A MOSTRA



The graphic features a teal background with various icons: a hand holding a smartphone, a film strip, a speech bubble, a person's profile, a microphone, a bird, a person using a tablet, and a clapperboard. The main text is centered and reads 'CONVITE' followed by a paragraph of text and 'Entrada gratuita!'.

imagens
que me encantam

CONVITE

O Projeto Brincar é o Melhor Remédio, desenvolvido por meio de parceria entre a Acacci e o Naif/Cefd/Ufes, tem a honra de convidá-lo(a) para a **Mostra Imagens que me Encantam**, que será realizada no próximo dia 30 de setembro, às 14 horas, no Cine Metrópolis (UFES). Na Mostra serão apresentados vídeos produzidos pelas crianças, adolescentes e cuidadores acolhidos pela Acacci, demonstrando todo talento, criatividade, protagonismo e autoria dos envolvidos. Venha prestigiar!

Entrada gratuita!

  Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

ANEXO D – CERTIFICADO AOS *TECNOADORES*