

**EDUCOMUNICAÇÃO E DESENHOS ANIMADOS: REFLEXÕES  
SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA DESDE A EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**ÉDUCOMMUNICATION ET DES DESSINS ANIMÉS:  
RÉFLEXIONS SUR LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE  
PROPOSITION DE EDUCOMMUNICATION PRATIQUE DE  
L'ENSEIGNEMENT PUISQUE L'EDUCATION DE ENFANCE**

Kamila Regina de Souza<sup>21</sup>  
Ademilde Silveira Sartori<sup>22</sup>

**Resumo:** O presente texto tem por objetivo apresentar as reflexões resultantes de pesquisa realizada em 2012, para obtenção do título de Mestra em Educação. Tais reflexões foram realizadas, à luz da Educomunicação, sobre as relações entre os desenhos animados e as brincadeiras infantis com a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. A referida pesquisa partiu dos seguintes pressupostos: que o contexto educacional é invadido pelas mídias, impondo novos desafios à comunidade escolar; e que, dentre essas mídias, os desenhos animados representam referências significativas para a construção sociocultural das crianças, sendo as brincadeiras infantis um importante espaço de mediação. Foram sujeitos deste estudo de caso, uma professora e uma auxiliar de sala, de um grupo de crianças com idades entre 05 e 06 anos numa instituição de Educação Infantil localizado na região continental de Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. A pesquisa realizada e a reflexão sobre seu andamento e resultados proporcionou a proposição do conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa como aquela que, entre outros aspectos, inaugura e/ou incrementa ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo. Entendemos que tais práticas podem ser incluídas no (re) pensar o “que fazer” pedagógico dos/as profissionais da Educação Infantil em nossa contemporaneidade.

**Palavras-chave:** desenho animado; educação infantil; práticas pedagógicas educomunicativas.

**OS DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: BREVE  
CONTEXTUALIZAÇÃO**

As práticas socioculturais dos sujeitos contemporâneos estão permeadas, desde muito cedo, pela (oni) presença das mídias audiovisuais. Assistir TV (paga ou não) pelos tradicionais aparelhos ou pelos *smartphones* e *tablets*; ler livros, revistas e jornais em papel

---

<sup>21</sup> Pedagoga (USJ), Mestra e Doutoranda em Educação do Programa em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia – PPGE/UDESC. E-mail: [kamila.brasil@hotmail.com](mailto:kamila.brasil@hotmail.com)

<sup>22</sup> Doutora em Ciências da Comunicação (USP), professora do Programa de Educação da UDESC – PPGE/UDESC. E-mail: [ademildesartori@gmail.com](mailto:ademildesartori@gmail.com).

ou pela tela desses mesmos aparelhos já não faz grande diferença para os leitores; encontrar os amigos seja em casa, na escola, numa praça ou então nas salas de bate-papo, *chats*, redes sociais, jogos *online* são apenas alguns exemplos das corriqueiras práticas cotidianas comuns aos sujeitos que vivem em nossa contemporaneidade.

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

Uma vez que se incluem como um lugar de formação e construção de conhecimentos, as referências midiáticas participam da constituição do sujeito contemporâneo, assim como a família e a escola. Os desenhos animados, como os principais produtos midiáticos destinados ao público infantil, chegam ao contexto educacional e desafiamos, como professores/as, a lidar com novas demandas e expectativas. Considerando-se que as mídias audiovisuais estão enraizadas na sociedade contemporânea e que nelas os desenhos animados são um dos principais produtos destinados ao público infantil, neste artigo apresentamos reflexões oriundas de uma pesquisa realizada – e defendida em março de 2013 – no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em sua linha de investigação Educação, Comunicação e Tecnologia.

A pesquisa teve como objetivo principal refletir, à luz da Educomunicação, sobre como os/as professores/as da educação Infantil compreendiam e como tratavam os desenhos animados em suas práticas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa foram: a professora e a auxiliar de sala de 01 grupo de crianças na faixa etária de 05 a 06 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil localizada na região continental de Florianópolis.

Uma das premissas da pesquisa foi o reconhecimento de que o diálogo entre as áreas da Educação e da Comunicação se faz necessário para que se discuta as questões que são objeto de estudo de ambas as áreas. Sob esta perspectiva, a Educomunicação, como inter-relação entre a Educação e a Comunicação, revela-nos possibilidades para (re) pensarmos as questões que desafiam o trabalho pedagógico de professores/as e, assim, buscarmos novas formas de atuação pedagógica desde a Educação Infantil.

Ao chegarmos ao conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa, isto é, aquela que considera o universo midiático vivido pelos sujeitos ampliando o ecossistema comunicativo no contexto educacional, temos as contribuições da Educomunicação na mediação e viabilização do diálogo entre a cultura midiática das crianças e as suas vivências no contexto formal de educação. O que nos fez entender que tais práticas podem ser incluídas no (re) pensar o “que fazer” pedagógico dos/as profissionais da Educação Infantil em nossa contemporaneidade.

### **1. A Educomunicação e sua trajetória**

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

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

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

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

O movimento popular foi se reorganizando para fazer o que foi chamado de comunicação popular. Esse termo ganhou força nos anos 1970, por que se criaram formas de resistência à ditadura no Cone Sul, levando para a escola

o jornal e a Super 8, entre outros meios da época. O objetivo era que as crianças começassem a produzir. Essa preocupação está espalhada pela América Latina, inclusive América Central.

Segundo Soares (2011, p.34), sob uma perspectiva dialética, as práticas educacionais tem se dado em maior volume na América Latina em função do movimento da chamada “educação popular” e da preocupação dos cursos e ações das entidades envolvidas com o tema em discutir não o “impacto das mensagens sobre suas audiências, mas [...] o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos”.

Soares (2011, p. 24) explica ainda que no Brasil, ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONGs que trabalhavam com o uso da mídia na formação de crianças e jovens, começaram a “entender que o exercício de “produzir comunicação” de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de “leitura” da mídia.”, sendo esta perspectiva diferenciada o que rege, desde o ano de 1999, o termo Educomunicação usado correntemente pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP).

A adoção dessa perspectiva está ligada também uma investigação realizada pelo próprio NCE em 12 países da América Latina entre os anos de 1997 e 1999. De acordo com Soares (2011, p. 35), a investigação foi motivada pelo reconhecimento das significativas transformações no campo das ciências e na consequente quebra de barreiras entre as disciplinas e se propôs a identificar ações voltadas a transformação por meio da comunicação. A Educomunicação passa a ser definida, conforme Soares (2002, p.24), como um:

[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva da Educomunicação oferecida pelo NCE concentra-se no Brasil e, conforme Soares (2011, p. 36) passa a se propagar significativamente na América Latina, nos Estados Unidos e em países europeus a partir do ano 2000, por meio de textos publicados em revistas e coletâneas.

Partindo ainda dos dados da pesquisa do NCE, Soares (2011, p.66) afirma terem sido encontrados quatro gerações de “educadores” no continente: na primeira geração, destacam-se Paulo Freire e Mário Kaplún, por sua atuação e reflexão teórica; na segunda geração, estão incluídos os especialistas responsáveis pela coordenação de programas na interface comunicação/educação de movimentos sociais; na terceira geração, estão os profissionais que atuam em organizações civis no tocante às mídias e o sistema educativo formal; e na quarta geração, estão os jovens universitários que trabalham como educadores em projetos colaborativos. Para Soares (2011, p.67), uma quinta geração está emergindo, esta composta pelas crianças e adolescentes que vem participando de projetos educativos em ONGs, escolas etc.

Citelli (2011, p. 203) cita a criação do curso de Licenciatura em Educação da USP no ano de 2011 o que, segundo ele, representa uma experiência inteiramente nova no Brasil e também a outros países, que se interessam em formar um profissional que entenda as interfaces da Comunicação e da Educação.

Todo esse conjunto de discussões, pesquisas, experiências e práticas envolvendo questões pertencentes tanto à área da Educação quanto à área da Comunicação, tem participado do processo de consolidação da Educação. A seguir nos aprofundamos nos princípios que a fundamentam.

### **2. Princípios da Educação**

O modelo de sociedade em que vivemos parece ainda não conseguir entender muito bem os processos sociais de forma relacional, pois vivemos num verdadeiro “ou é isto, ou é aquilo”, e isso se evidencia nas instituições educacionais com a oposição dos conhecimentos tidos como escolares daqueles trazidos dos contextos de vida das crianças. Reconhecer tal situação nos levou a recorrer aos estudos da Educação, percebendo nessa inter-relação entre as áreas da Educação e da Comunicação, suas contribuições no contexto educacional contemporâneo: a articulação de “ações de natureza diversificada” (SOARES, 2011, p.36) intencionalmente voltadas para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos, isto é, a partir da ideia de gestão da comunicação nos processos e espaços educativos.

Em Educação, os ecossistemas comunicativos são entendidos por meio de dois movimentos, conforme Martín-Barbero (2011, p. 125): pela relação com as novas

tecnologias e uma conseqüente nova experiência cultural, percebida mais facilmente entre os mais jovens e suas novas sensibilidades; e pelo surgimento de um ambiente educacional de informação e conhecimentos múltiplos, que não se limita mais à escola e ao livro.

Esse conceito de ecossistema comunicativo é ampliado por Soares (2011, p.44), que mais do que o entender como uma apropriação das tecnologias da educação, o entende como um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”.

Para Soares (2011 p. 23) a relação é o elemento constitutivo da Educomunicação, portanto, se deve “educar pela comunicação e não para a comunicação”. Considerando a descentralização da produção de conhecimento sistematizado, antes restrito à escola, esse entendimento da relação das áreas da Educação e da Comunicação, não de uma área em detrimento da outra pode, a nosso ver, contribuir para que os/as professores/as compreendam que os aparatos midiáticos fazem parte da constituição sociocultural das crianças contemporâneas. Essa percepção, por sua vez, pode fazer com que esses profissionais se coloquem numa posição mais receptiva em relação a esses aparatos e, com a ajuda deles ultrapassem a mera utilização das mídias e ampliem os ecossistemas comunicativos de suas práticas pedagógicas.

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

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

Em busca de um diálogo entre a Educação e a Comunicação, Soares (2011, p.17) traça quatro “linhas de articulação teórico-práticas” com a intenção de facilitar o diálogo com o sistema de ensino: a primeira, parte dos pressupostos de que “a educação só é possível enquanto “ação comunicativa” e de que toda comunicação “é, em si uma ação educativa”; a segunda tem na educomunicação um campo de interface entre Educação e Comunicação; a terceira se refere ao papel da Educomunicação em três âmbitos distintos da prática educativa; e a quarta linha diz respeito à formação do professor-educomunicador. Dentre essas linhas de

articulação, nos deteremos com maior atenção na terceira: “A educomunicação nos distintos âmbitos da prática educativa”, quais sejam: Âmbito da gestão escolar; Âmbito disciplinar e Âmbito transdisciplinar.

Soares (2011, p.19), preocupado em superar as “visões reducionistas de simplesmente contrapor/aliar educação e mídia”, descreve cada um desses três âmbitos da seguinte forma:

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

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

Soares (2011, p. 47) destaca também as seis áreas de intervenção social que constituem a Educomunicação no âmbito da educação, quais sejam: 1) a “área da educação para a comunicação”, cujo objeto é a compreensão interpessoal e grupal da comunicação; 2) a “área da expressão comunicativa através das artes”, preocupando-se com o acesso criativo e emancipado sobre as manifestações artísticas da comunidade educativa; 3) a “área da mediação tecnológica na educação”, atentando-se aos usos das tecnologias da informação nos processos educativos; 4) a “área da pedagogia da comunicação”, cuja preocupação com a educação formal se dá por meio da atenção à didática e prevendo a multiplicação de ações de trabalho conjunto entre professores e alunos; 5) a “área da gestão da comunicação no espaço educativo”, abarcando o planejamento, a execução e a realização dos processos de criação de ecossistemas educativos; 6) a “área da reflexão epistemológica”, que envolve a sistematização de experiência no âmbito da inter-relação entre educação e comunicação, com foco na relação coerente entre a teoria e a prática.

Dentro desse conjunto de ações, é na área da “pedagogia da comunicação” que parece residir as maiores possibilidades para os profissionais da Educação Infantil pensarem em práticas pedagógicas intencionais que estejam articuladas às necessidades e expectativas das



crianças que convivem cotidianamente com as referências midiáticas e que também passam boa parte de seu dia dentro das instituições de Educação Infantil. Com isso não queremos dizer que as demais áreas não possam contribuir no sentido de proporcionar estudos e reflexões que ampliem a discussão sobre a criação de ecossistemas comunicativos entre os envolvidos no processo educativo.

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

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

É preciso ressaltar que embora esses princípios encontrem-se inseridos no âmbito do conteúdo disciplinar do plano de ação de uma proposta educacional para o Ensino Médio, são princípios que se referem à Educomunicação como um todo, não se limitando a este nível de ensino, nos permitindo relacioná-los à Educação Infantil tendo em conta as suas especificidades.

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

### **3. A Educomunicação e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: entre brincadeiras e desenhos animados**

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

Ao se firmar em propostas que têm como pano de fundo as bases escolarizantes e conteudistas da educação fundamental e que, por sua vez, não se aplicam às especificidades



da Educação Infantil, os elementos de desenhos animados acabam passando despercebidos. Com isso questões relacionadas à educação e também à comunicação, acabam sendo negligenciadas, uma vez que os/as professores/as da Educação Infantil nem sempre conseguem e/ou querem compreender a presença das referências midiáticas no contexto vivido pelas crianças. Em decorrência disso, acabam tendo dificuldade de articulá-las em suas práticas pedagógicas, deixando assim, de contribuir para uma recepção mais ativa por parte das crianças quanto ao conteúdo da mídia. Segundo Sartori (2006, p.01):

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

Orozco-Gómez (2002) entende essa complexidade composta pela tríade comunicação, educação e tecnologia como a problemática do novo milênio e alerta que e a escola numa nova perspectiva precisa reconhecer e articular os múltiplos conhecimentos e informações disponíveis nesta atualidade em que a escola não é a única fonte de saber. Segundo Orozco-Gómez (2002, p.68): “A escola preservará sua função como instituição educativa principal, só na medida em que for capaz de orientar os diversos aprendizados dos estudantes”.

Nesse sentido, em seus estudos sobre a mídia como dispositivo pedagógico, Fischer (2002, p.159) aponta a necessidade

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

O que nos leva novamente ao entendimento de que, no contexto atual marcado pela presença das mídias, os conhecimentos oriundos da experiência de vida das crianças também precisam ser levados em conta nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Nessa perspectiva reconhecemos a relevância dos estudos de Rocha (2003) sobre a necessidade de uma Pedagogia da Infância, que compreenda a criança em seu contexto de vida, ou seja, que vê a infância que constitui a criança, sendo esta o seu próprio objeto de estudo. Ou seja, as complexas dimensões que constituem a criança conferem à Pedagogia uma necessidade de

contemplar o sujeito-criança em sua multiplicidade e complexidade, mas de, sobretudo reconhecer a infância como “tempo de direitos”. Nas palavras de Rocha (2003, p. 68):

Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

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

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

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

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

[...] la recepción es un proceso largo y mediado dentro del cual el niño a la vez que receptor de la TV es hijo de familia y alumno em una escuela. Em estas instituciones va realizando uma série de aprendizajes que “median”

em la interacción que entabla com la programación, conformando de uma certa manera sua recepção televisiva. [...] (grifos do autor)<sup>i</sup>

Refletindo sobre o contexto escolar, também Orofino (2005) utiliza-se da teoria das mediações de Martín-Barbero e de Orozco-Gomez para discutir sobre a necessidade de uma pedagogia crítica que se preocupe com a relação entre as mídias e as audiências. Surge aí, o que a autora (2005, p.40) chama de mediação escolar, que se dá:

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

O que se percebe é que as crianças desde muito pequenas entram – em maior ou em menor grau – em contato com as mídias e com elas interagem. Essa interação, acaba participando na forma pela qual as crianças veem, sentem, pensam e agem no mundo. Por isso, tal como Benjamin (1992), entendemos que na atualidade as linguagens da mídia audiovisual são fatores que vem contribuindo para o surgimento das novas sensibilidades.

Do nosso ponto de vista, também as brincadeiras como expressão da cultura infantil e fonte de imaginação se configuram como espaço de mediação, pois na medida em que brincam, as crianças criam e recriam seus enredos de brincadeira e, relacionando elementos de sua experiência midiática com outras referências que dispõem, as crianças são capazes construir seus conhecimentos, como bem explicam Salgado, Pereira e Souza (2006, p. 165):

A cultura lúdica infantil, nos dias de hoje, se apresenta como um espaço social aberto à realização de histórias, brincadeiras e jogos, em que as crianças estão construindo conhecimentos, valores e identidades a partir de constantes diálogos com a cultura midiática global. É cada vez mais evidente o significado que a mídia tem assumido na configuração do repertório imaginativo das crianças ao oferecer-lhes referências simbólicas, narrativas e valores estéticos, que compõem o enredo de suas fabulações, as identidades dos personagens que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens.

A proximidade de características das narrativas dos desenhos animados e da vida real das crianças é um forte elemento de identificação que faz com que as crianças se envolvam a ponto de querer viver em suas brincadeiras as incríveis aventuras de seus personagens preferidos. Benjamin (1994, p.252), entende que a brincadeira da criança tem sua essência na repetição, no brincar de novo, e mais uma vez. Para o autor, a brincadeira porque regida em

sua totalidade pela “lei da repetição” é onde a criança vive, representa, recria e recomeça, o quão intensamente quiser, as suas experiências.

Ao serem trazidos para os contextos de brincadeira, os elementos de desenhos animados são resignificados pelas crianças, participando da sua “fantasia do real” e, por meio da “repetição” de suas experiências participam também da construção e reconstrução de seu entendimento sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, os desenhos animados, porque fornecem “conteúdos” e participam da produção cultural das crianças, são entendidos como dispositivos pedagógicos da mídia. Por isso, as práticas pedagógicas, como propostas intencionalmente planejadas pelos/as professores/as no que se refere à educação das crianças, precisam assumir sua responsabilidade e enfrentar o desafio de procurar mediar a relação que as crianças estabelecem com as mídias.

Uma vez que contexto em que vivem as crianças na contemporaneidade está repleto de elementos da mídia, incluindo-se aí, portanto, os desenhos animados, há de se compreender que os profissionais de educação que atuam em instituições formais de educação infantil não podem mais fechar seus olhos diante dessas referências que, querendo ou não, chegam ao contexto educacional. A Educomunicação nos inspirou a pesquisar práticas pedagógicas na Educação Infantil, por meio do reconhecimento da presença das referências midiáticas, via brincadeiras infantis envolvendo desenhos animados, numa mudança sociocultural em que está envolto o sujeito-criança. Por isso, optamos por observar como professoras da Educação Infantil compreendem e tratam as referências midiáticas – especificamente os desenhos animados – das crianças em suas brincadeiras e como incorporam, ou não, essas referências em suas práticas pedagógicas.

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

#### **4. Chega-se ao conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas**

Em nossa contemporaneidade vivemos desde muito cedo com a presença e sob as influências das referências midiáticas em nossas práticas socioculturais cotidianas, sendo

possível inferir que as mídias se incluem como um lugar de formação e construção de conhecimentos, tal como a família e a escola. Nesse contexto, Citelli (2000, p.136) destaca o fato de que as “escolas paralelas” (TV, Internet, computador) estão “pressionando o sistema educativo, requisitando deste, práticas e compreensões já não mais circunscritas ao discurso pedagógico, segundo tradicionalmente veiculado pelas instituições escolares”.

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

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

Por isso, conforme Sartori (2010, p.46):

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

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

Libâneo (1991) destaca o papel da prática educativa na formação do indivíduo para a atuação e a transformação do meio social, requerendo consciência, intencionalidade e

planejamento. De encontro com esta ideia, Freire (1996) entende que a prática do professor não é neutra e exige uma tomada de posição.

Nesse sentido entendemos que a Educomunicação representa um papel importante na urgente necessidade de um posicionamento dos professores que atuam na contemporaneidade, pois opera sobre uma visão sistêmica da prática, na qual estão articuladas diversas ações em prol do estabelecimento de ecossistemas comunicativos nos processos e espaços educativos. Entendemos, portanto, que a comunidade escolar precisa se posicionar no sentido de entender a inter-relação entre a Educação e a Comunicação como uma demanda da contemporaneidade na qual a descentralização do conhecimento é inegável.

Buckingham (2007, p.293) defende que o papel da Educação é fundamental, pois: “As instituições educacionais, entendidas de modo amplo, têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las de forma mais produtiva. [...]”. Por isso, é preciso que se entenda que não basta propor que se assista um DVD ou incluir a qualquer custo algum elemento midiático no planejamento de sua prática, é preciso que os/as professores/as observem as crianças e pensem em formas pedagógicas de fazê-lo. Formas estas que contribuam para a ampliação e desenvolvimento de suas dimensões linguística, intelectual, expressiva, crítica, motora, emocional, corporal, social e cultural.

A Educomunicação apresenta, entre suas áreas de intervenção, a área da “gestão da comunicação no espaço educativo” e a área da “pedagogia da comunicação” como aquelas que preocupam-se com aspectos didáticos e processos que envolvem professores e alunos, apontando possibilidades para (re) pensarmos as práticas pedagógicas com foco na articulação das necessidades e expectativas das crianças contemporâneas com a intencionalidade pedagógica dos/as professores/as que com elas trabalham. O que vai de encontro com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil que, conforme Rocha (2003), entende que as práticas pedagógicas devem se pautar na intencionalidade de um planejamento articulado às especificidades da Educação Infantil e ao dinamismo da infância em que vivem as crianças.

Nesse sentido, estamos entendendo que a preocupação com os processos de ensino e procedimentos didático-pedagógicos das referidas áreas de intervenção constituem o que estamos chamando de Práticas Pedagógicas Educomunicativas que, conforme Souza (2013, p. 198), se configuram como um caminho a se pensar nas formas de conduzir a mediação, pois:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Sartori e Souza (2012, p.35) resumem a contribuição das Práticas Pedagógicas Educomunicativas para o contexto educacional contemporâneo focando no favorecimento de: “uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em relação às referências midiáticas a que tem acesso, isto é, potencializam os ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo”.

Portanto, pensar sobre práticas pedagógicas de professores/as que, já na Educação Infantil, levem em conta a realidade midiática em que estão inseridas as crianças e sobre a necessidade de melhor compreender os processos de comunicação no processo educativo foi o que nos levou a recorrer aos estudos da Educomunicação e, a partir de seus princípios, criar a definição de Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM CONVITE A RECOMEÇAR?**

Em nosso entendimento, o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa representa um caminho para que se ampliem as possibilidades de atuação e mediação dos/as professores/as – desde a Educação Infantil até as demais modalidades de ensino – diante da complexidade do mundo atual. Caso contrário, haverá um descompasso entre as expectativas e necessidades da comunidade escolar e das crianças que lá estão inseridas.

À luz da proposta educomunicativa e do conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas, percebemos que as brincadeiras das crianças, os discursos da professora e da auxiliar e os registros do diário de campo evidenciaram temas que emergiram dos desenhos animados e que poderiam ter sido mais bem explorados nas suas práticas pedagógicas (sexualidade, gênero, papéis sociais, relações de poder, violência, luta do bem contra o mal, consumo, entre outros). Entendemos que a exploração mais aprofundada dos temas poderia contribuir para uma mediação quanto aos conteúdos dos desenhos animados, no entanto,



revelam a necessidade de se (re) pensar formas de melhorar o estabelecimento do diálogo entre as crianças e as profissionais, isto é, em formas de propiciar a construção e partilha de significados, ou seja, criando ecossistemas comunicativos com as crianças. Todavia, ainda que permeado por contradições – próprias de nós, seres humanos em permanente processo de constituição –, a pesquisa revelou um avanço nas práticas pedagógicas da professora e da auxiliar de sala no que se refere às manifestações culturais infantis do grupo, estas permeadas pelas mídias, pois apresentaram um esforço no sentido de se responsabilizar pelas mediações dos temas que emergem das práticas socioculturais das crianças do grupo.

A Educomunicação se mostra compatível com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil, podendo as Práticas Pedagógicas Educomunicativas ser incluídas no (re) pensar o “que fazer” pedagógico dos/as profissionais que trabalham com crianças pequenas em nossa contemporaneidade. Nesse sentido, seria tarefa de uma Prática Pedagógica Educomunicativa viabilizar a mediação cultural, criando espaços de diálogo e de expressão das crianças e, também, dos profissionais que com elas trabalham, bem como o uso adequado das tecnologias e suas linguagens, e o planejamento de atividades que procurem promover uma expressão mais criativa e participativa por parte das crianças por meio da valorização das suas produções. O que exige um planejamento preocupado com suas necessidades e interesses.

Ao final, percebe-se que novas problemáticas parecem emergir: Como estariam os cursos de licenciatura em Pedagogia formando os/as futuros/as professores/as para atuar com a relação entre as mídias e as crianças? Como distinguir de modo mais aprofundado uma prática pedagógica educomunicativa das demais práticas de nossos professores, uma vez que não é suficiente utilizar-se de mídias para se ser educador? Que questões uma prática pedagógica educomunicativa traz para o planejamento da escola e para o seu Projeto Pedagógico?

Como pesquisadoras que somos não nos excluimos em momento algum de nossa condição de seres aprendentes e, tanto quanto o público que pretendemos sensibilizar para as questões aqui expostas, seguimos nos sensibilizando pelo movimento cíclico e sem fim que é a construção do conhecimento. Afinal, concordamos com Freire (1996, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

### REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. *In*: \_\_\_\_\_. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

- BENJAMIN, Walter. Brinquedo e Brincadeira. *In:\_\_\_\_\_*. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias digitais**. (Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino). São Paulo: Edições Loyola: 2007.
- CITELLI, Adilson Odair. Entrevista com o Dr. Adilson Citelli. *In: SARTORI, Ademilde Silveira; GIRALDI, Patricia Montanari; LIZ, Lucilene Lisboa de. Revista Linhas: Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 197 – 205, jul. / dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2409>>* Acesso em mai./2013.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: A linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*. Universidade de São Paulo. São Paulo, ano/v. 28, p. 151-162, jan./jun. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. *In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Tríade do século XXI. *In: Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, (23): 57 a 70, jan./abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Mediaciones familiares y escolares em la recepción televisiva niños. *In: Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, ano XIV, Nº 64. Jan./jun. 1991.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. *In: Revista Zero-a-Seis*. Nº 07. Jan./ jun. 2003. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799/9390>> Acesso em mai./2013.
- SALGADO, Raquel Gonçalves. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. JOBIM e SOUZA, Solange. Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura e a educação. *Revista Alceu*, v. 7, nº13, p. 165-181, jul./dez.2006.
- SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil: Contribuições do Desenho Animado para a Aprendizagem das Crianças Contemporâneas. *In: Revista Estilos de Aprendizaje*, nº10, Vol 10, outubro de 2012. Disponível em <[http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_10/lr\\_10\\_octubre\\_2012.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf)> Acesso em mai./2013.
- SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Comunicação, m í d i a e consumo**.

São Paulo. Vol.7n. 19, p. 33 - 48 jul/2010. Disponível em <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>> Acesso em mai./2013.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância.** In: UNIrevista. Vol. 1, nº3: jul./2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação.** **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo, n.23: jan./abr. 2002.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Florianópolis, 2013. Disponível em [http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3330](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330) Acesso em jul./2013.

---

<sup>i</sup> [...] A recepção é um processo longo e mediado em que a criança, enquanto o receptor de TV é filho de família e aluno de uma escola. Nestas instituições ele realiza uma série de aprendizagens que "mediam" a sua interação com a programação, conformando de certa maneira sua recepção televisiva [...] (tradução nossa).