



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE

**O USO DE ANIMAÇÕES JAPONESAS NA EDUCAÇÃO: PROTAGONISMO
INFANTIL, IMAGINAÇÃO E EMPATIA**

NICOLE PACHÊCO VIEIRA

Brasília

2019

**O USO DE ANIMAÇÕES JAPONESAS NA EDUCAÇÃO: PROTAGONISMO
INFANTIL, IMAGINAÇÃO E EMPATIA**

Nicole Pachêco Vieira

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Dra. Tatiana Yokoy de Souza

Brasília

2019

O USO DE ANIMAÇÕES JAPONESAS NA EDUCAÇÃO: PROTAGONISMO INFANTIL, IMAGINAÇÃO E EMPATIA

Trabalho Final de Conclusão de Curso, de autoria de Nicole Pachêco Vieira, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília assinalada abaixo, sob a orientação da professora Dra. Tatiana Yokoy de Souza. Apresentação ocorrida em 13/11/2019.

Professora Dra. Tatiana Yokoy de Souza

Orientadora

Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB

Professor Dr. Fernando Bomfim Mariana

Examinador

Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Alia Maria Barrios González Nunes

Examinadora

Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Mônica Maria de Azevedo

Examinadora Suplente

Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por responder minhas orações e acalmar meu coração em momentos de ansiedade, por me guiar por toda essa trajetória, me trazendo um fardo leve mesmo em momentos difíceis.

Agradeço ao meu companheiro, Álvaro, por me apoiar e por compartilhar seus sonhos comigo.

Agradeço a minha família, pelo apoio, presença e por abrilhantar meus dias. E a todos os meus amigos queridos, que são parte importante deste momento.

Agradeço a minha orientadora Tatiana Yokoy, por ser uma mulher incrível, ética e inspiradora, e por me ajudar a fechar esta etapa com todo afeto, empatia e sensibilidade.

E agradeço à Universidade de Brasília, por me acolher e transformar meu futuro.

RESUMO

As tecnologias desenvolvidas desde a modernidade transformaram as relações sociais, por meio da mediatização e por novos meios de comunicação. Novos saberes foram encorajados, assim como novos modos de aprender, o que incidiu diretamente nos espaços escolares e na educação. Desde então, um dos principais meios de comunicação são os produtos audiovisuais, frequentemente presentes na vida cotidiana das crianças e pouco explorados como metodologia pedagógica nos ambientes educacionais. A partir da fundamentação na abordagem sociocultural de desenvolvimento humano, o presente trabalho buscou analisar o potencial pedagógico do uso de animações japonesas para promover processos de desenvolvimento e as aprendizagens de crianças, assim como o estímulo do protagonismo infantil através de mediações pedagógicas que utilizam animações japonesas, contação de história, produção de textos e debate coletivo. Buscou-se também identificar a contribuição de práticas pedagógicas coletivas e dialógicas na fomentação da autonomia das crianças e seu desenvolvimento moral e empático no contato com a alteridade, a fim de oportunizar práticas que permitam o exercício de um papel ativo na construção de uma cultura democrática de uma comunidade de aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo em uma Escola Classe do DF que envolveu duas atividades desenvolvidas a partir de animações japonesas. A primeira atividade contemplou a exibição e roda de debate sobre a animação *A Viagem de Chihiro* (2001) junto a crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A segunda envolveu a contação de um conto japonês adaptado da animação *O Conto da Princesa Kaguya* (2013) e a produção de desenhos e textos por crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A análise dos indicadores empíricos da pesquisa se baseou na proposta de núcleos de significação, levando em consideração a linguagem audiovisual como potencialidade a ser explorada no campo da educação. Os resultados encontrados mostram que o emprego da comunicação audiovisual com intencionalidade educativa colabora para: tornar o repertório de referências culturais mais diversos; co-construir significados dialogicamente entre pares; e para promover a atividade criadora, a imaginação e as competências socioemocionais das crianças. As atividades realizadas possibilitaram o compartilhamento de experiências, o contato com a alteridade e a construção de novos saberes sobre direitos das crianças; estereótipos de gênero e de beleza; protagonismo infantil; transformações subjetivas; relações afetivas; dentre outros. Verificou-se desdobramentos relacionados ao desenvolvimento moral, afetivo e empático das crianças, de críticas aos circunscritores da cultura do consumo, da relevância de espaços escolares que possibilitem maior liberdade e participação ativa das crianças e de atividades escolares compromissadas com a promoção do desenvolvimento integral da criança, para além da sua dimensão cognitiva.

Palavras chave: Animações japonesas. Protagonismo infantil. Comunicação e educação. Desenvolvimento humano. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Technologies developed since modernity has transformed social relations through mediatization and new media. New knowledge was encouraged, also new ways of learning, which had a direct impact on school spaces and education. Since then, one of the principal means of communication is audiovisual products, often present in the daily life of children and less explored as a pedagogical methodology in educational environments. Based on the sociocultural approach to human development, the present work aims to analyze the pedagogical potential of the use of Japanese animations to promote developmental processes and children's learning, as well as the stimulation of child protagonism through pedagogical mediations using Japanese animations, storytelling, text production, and collective debate. Also attempted to identify the contribution of collective and dialogical pedagogical practices in fostering children's autonomy and their moral and empathic development in contact with otherness, to provide practices that allow the exercise of an active role in the construction of a democratic culture learning community. For this, field research was carried out in a DF Class School that involved two activities developed from Japanese animations. The first activity included the exhibition and discussion about the animation *Spirited Away* (2001) with the 4th and 5th grade of Elementary School. The second involved the telling of a Japanese tale adapted from the animation *The Tale of the Princess Kaguya* (2013) and the production of drawings and texts by children in the 2nd and 3rd grades of elementary school. The analysis of the empirical indicators of the research was based on the proposal of meaning cores, taking into consideration the audiovisual language as potentiality to be explored in the field of education. The results show that the use of audiovisual communication with educational intent collaborates to: make the repertoire of cultural references more diverse; co-construct meanings dialogically between peers; and promote children's creative activity, imagination, and socio-emotional skills. The activities made possible the sharing of experiences, contact with otherness and the construction of new knowledge about children's rights; gender and beauty stereotypes; child protagonism; subjective transformations; affective relationships; among others. Developments related to the moral, affective and empathic development of children, criticism of circumscribers of consumer culture, the relevance of school spaces that allow greater freedom and active participation of children and school activities committed to the promotion of integral development, were found, beyond their cognitive dimension.

Key words: Japanese animations. Child protagonism. Communication and education. Human development. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>A Viagem de Chihiro (2001)</i>	14
Figura 2 - <i>Princesa Mononoke (1997)</i>	14
Figura 3 - <i>Ponyo – Uma Amizade Que Veio do Mar (2008)</i>	15
Figura 4 - <i>Meu Amigo Totoro (1988)</i>	15
Figura 5 - Mural de recados para a princesa Kaguya	26
Figuras 6 e 7 - Chihiro e Harry Potter fazem a travessia para outro universo	31
Figura 8 - “Espírito fedorento”	32
Figura 9 - Lixo que estava dentro do espírito.....	33
Figura 10 - Rio purificado em forma de dragão.....	33
Figura 11 - Chihiro e Haku em forma de dragão.....	35
Figura 12 - Chihiro e Haku se lembram do passado	35
Figura 13 - Pais de Chihiro consomem a comida sem autorização.....	38
Figura 14 - Os pais de Chihiro são transformados em porcos.....	38
Figuras 15 e 16 - Yubaba e Zeniba.....	40
Figuras 17 e 18 - Yubaba e Hermione.....	44
Figuras 19 e 20 - “Por que você não perguntou para a princesa se ela queria ir para o castelo?”	48
Figuras 21 e 22 - “Kaguya, você foi muito ruim na parte em que olhou pro céu pra ter uma vida nova. Por que você não falou pro seu pai?”	48
Figuras 23 e 24 - “Eu não gostei que vocês pegaram ela (Kaguya) sem saber o que ela queria.”	49
Figuras 25 e 26 - “Kaguya, eu acho que você devia contar a verdade para todos. Eu também acho que você devia ter falado com seus pais e com seus amigos. Tchau, beijo!”	49
Figura 27 - “Querida Kaguya, você é uma pessoa muito legal e divertida, e espero que ganhe sua liberdade e seja muito feliz”	52
Figuras 28 e 29 - “Querida Kaguya, eu gostei muito mesmo da sua história. Eu me encantei com ela e queria ouvir de novo, mas não posso. E sempre seja feliz e não deixe a tristeza te vencer, porque você é mais que isso.”	52
Figuras 30 e 31 - “Aqui na Terra tem coisas boas também, Kaguya. Experimente elas.”	52
Figuras 32 e 33 - “Querida Kaguya, você tem toda razão. O dinheiro pode até ser importante, mas o amor e a felicidade é mais. Um beijo grande.”	55
Figuras 34 e 35 - “Pais da Kaguya, vocês deviam ter perguntado para a Kaguya o que ela queria fazer com aquele ouro.”	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição do quadro funcional da Escola	20
Tabela 2 - Composição do quadro de pessoal de suporte da Escola	21
Tabela 3 - Composição do quadro de pessoal em formação da Escola	21

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
SUMÁRIO	ix
APRESENTAÇÃO E MEMORIAL DESCRITIVO	1
1. INTRODUÇÃO	4
2. REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1 PROTAGONISMO INFANTIL	6
2.2 EMPATIA E DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO	8
2.3 CULTURA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	9
2.4 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	11
2.5 O USO DE ANIMAÇÕES JAPONESAS NA EDUCAÇÃO	12
3. OBJETIVOS	17
3.1 GERAL:	17
3.2 ESPECÍFICOS:.....	17
4. METODOLOGIA	18
4.1 Contexto da pesquisa	19
4.2 Participantes.....	21
4.3 Procedimentos da pesquisa	22
4.4 Materiais e instrumentos	27
4.5 Procedimentos de análise.....	27
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
5.1 Nível 1 de análise: debate sobre o filme <i>A Viagem de Chihiro</i> (2001)	28
Núcleo 1: A atividade criadora da criança na tensão entre realidade e fantasia	28
Núcleo 2: As transformações do sujeito em desenvolvimento ao longo do ciclo da vida	31
Núcleo 3: “Esse negócio é coisa tipo de romance”	34
Núcleo 4: Desenvolvimento moral na educação	38

Núcleo 5: “Eu não acho certo a bruxa que obrigou ela a limpar”	45
5.2 Nível 2 de análise: atividade sobre <i>O Conto da Princesa Kaguya</i> (2013)	47
Núcleo 1: O respeito aos sentimentos e à voz da criança nas decisões que interferem em sua vida	47
Núcleo 2: O desenvolvimento das relações empáticas na educação	51
Núcleo 3: A cultura do consumo como circunscritores culturais do desenvolvimento das crianças	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICES	66
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Bloco II	66
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Bloco I	67
Apêndice C - O Conto da Princesa Kaguya	68

APRESENTAÇÃO E MEMORIAL DESCRITIVO

Antes de tudo, gostaria de propor outra maneira de delinear minha trajetória. Não pretendo falar sobre os lugares que estudei, das pessoas que conheci nos ambientes escolares ou de minhas disciplinas preferidas. Não minimizo a importância destes, afinal, foi na pedagogia que encontrei minha paixão. Entretanto, proponho compor este memorial apresentando experiências que me impactaram e mudaram meu modo de ver o mundo, inclusive na educação, e que, conseqüentemente, me trouxeram até onde estou hoje.

Eu me chamo Nicole e nasci em plena primavera do dia 26 de setembro de 1994. Desde minha infância, sempre fui apaixonada por produtos audiovisuais. Minha maior alegria era ganhar uma nova fita VHS e assistir algum filme pela primeira vez; e minha maior tristeza era descobrir que alguém tinha gravado algum programa de culinária ou jogo de futebol em cima do conteúdo das minhas fitas VHS. Aos fins de semana, minha rotina era certa: assistir meu filme favorito, rebobinar a fita e assistir novamente.

Com o passar do tempo, fui autorizada a ter acesso ao controle remoto da televisão e minhas opções de entretenimento se expandiram. Um dia, ao ficar acordada até tarde, descobri um canal que exibia animações japonesas e, finalmente, tive meu primeiro contato com os famosos *animes*. As possibilidades eram inúmeras. E eu as consumia todas: *Sailor Moon*, *Sakura Card Captors*, *Tenchi Muyo!*, *Ranma 1/2*, *Samurai Champloo*, *YuYu Hakusho*, *Dragon Ball*, *Os Cavaleiros do Zodíaco* e o que mais estivesse sendo exibido.

Os animes eram diferentes das animações que eu geralmente assistia. Os personagens, as comidas, os cenários, as relações sociais e aquelas letrinhas diferentes que apareciam de vez em quando. Eu queria conhecer tudo isso. Queria descobrir o sabor do lámen e do sushi; queria saber se a flor de cerejeira dava cerejas de verdade; e queria entender o que aquelas letrinhas queriam dizer. Foi aí que nasceu meu fascínio pelo Japão e pelos animes.

Quando pude ter acesso à *internet*, passava grande parte do tempo pesquisando sobre a cultura japonesa; e não demorou muito para ter meu primeiro contato com animações do Studio Ghibli. Lembro-me claramente do dia em que assisti *O Serviço de Entregas da Kiki* (1989). Percebi, pela primeira vez, ao assistir uma animação, que, apesar de realidades tão diferentes, os personagens eram iguaizinhos a mim. A Kiki não estava destinada a salvar o mundo, nem se destacava extraordinariamente das outras pessoas; mas ela passava pelas mesmas situações que

eu. Kiki também sentia angústia, ansiedade e tristeza, assim como se alegrava com suas pequenas conquistas. Ela estava dando duro para conquistar seu lugar no mundo.

Depois, também descobri que a Shizuku, de *Sussurros do Coração* (1995), assim como eu, tinha dúvidas sobre suas escolhas para o futuro, passava por crises de identidade, tinha medo da vida adulta. As irmãs Mei e Satsuki, de *Meu amigo Totoro* (1988), assim como eu, sentiam saudades da mãe e tinham medo de perder um ente querido. A mecânica de aviões, Fio, de *Porco Rosso* (1992), assim como eu, detestava ter que se afirmar dezenas de vezes para ter seu trabalho reconhecido, só por ser mulher. Chihiro, de *A Viagem de Chihiro* (2001), assim como eu, sentia medo das responsabilidades da vida adulta e de amadurecer. Sophie, de *O Castelo Animado* (2004), assim como eu, tinha medo de sair de sua zona de conforto e passar por conflitos no mundo real. Kaguya, de *O Conto da Princesa Kaguya* (2013), assim como eu, muitas vezes não se sentia ouvida por sua família e amigos e reprimia seus sentimentos.

Assim como diversos personagens criados pelo Studio Ghibli, todos eles passavam por alguma situação que eu estava passando ou já tinha passado. E todos eles encontravam uma saída, seja contando com a ajuda de amigos, criando estratégias, ou simplesmente mantendo a calma e resolvendo um problema de cada vez. A Kiki me mostrou que está tudo bem tirar um tempinho para chorar, me entristecer, dormir até mais tarde. Ela me mostrou que, às vezes, precisamos tirar um tempo para organizar as coisas que acontecem dentro da gente, para compreender quem a gente é; e essa é a característica mais humana que alguém pode ter.

Ao entrar na universidade, descobri logo no primeiro semestre que todas as experiências inesquecíveis que tive com animações poderiam ser usadas na educação. Que, assim como os filmes do Studio Ghibli me impactaram, outras pessoas poderiam se reconhecer nas histórias contadas pelos personagens. Assim como os filmes do Studio Ghibli me fizeram questionar o modo como o mundo funcionava, outras pessoas também poderiam problematizar situações do cotidiano e ressignificar suas experiências com o mundo.

Desde então, tive oportunidade de realizar cineclubes em diversas escolas públicas do Distrito Federal, apresentando e discutindo essas e outras obras, assim como pude desenvolver e apresentar trabalhos em eventos acadêmico-científicos sobre diversas temáticas: protagonismo feminino; sociedade do consumo; estereótipos femininos no audiovisual infantil; sororidade; entre outras.

Esse foi um pedacinho da história que explica como cheguei até aqui. E é com imensa alegria que apresento esta pesquisa, a qual tive tanto prazer em realizar.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o potencial pedagógico do uso de animações japonesas para promover processos de desenvolvimento e as aprendizagens de crianças, buscando compreender como ocorre o protagonismo e autonomia infantil, e objetivando também identificar a contribuição de práticas pedagógicas coletivas e dialógicas que contribuem para o desenvolvimento moral e empático no contato com a alteridade.

O texto que materializa a revisão da literatura da pesquisa se compõe por cinco seções: 1. Protagonismo infantil, que buscou dialogar com referenciais teóricos de Pires e Branco (2007; 2012); 2. Empatia e desenvolvimento moral na educação, com referenciais de Motta e cols (2006) e Branco, Freire e González (2012); 3. Cultura democrática na escola, com referenciais de Madureira e Branco (2012), Pereira, Salgado e Souza (2009) e Mariana (2013); 4. Comunidade de aprendizagem, com referenciais teóricos de González e Navío (2019); e, 5. O uso de animações japonesas na educação com referenciais de Pires (2010).

A escola escolhida para a realização desta pesquisa, à época, encontrava-se em fase de transição para o modelo de Comunidade de Aprendizagem que, conforme será apresentado posteriormente, tem como proposta extrapolar os limites escolares tradicionais e envolver toda a comunidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando a mesma como sujeito ativo em seu processo de emancipação e autonomia (PACHECO, 2014). Como destaque das práticas pedagógicas alicerçadas na vivência em Comunidade de Aprendizagem e diálogo realizadas na Escola, ilustramos: a) A Roda de Conversa, que acontece às segundas e sextas-feiras, na qual a escola inteira se reúne para dialogar sobre algum tema que diz respeito ao coletivo; b) As Regras de Convivência, que discutem quais são os direitos e deveres definidos a partir da compreensão da relação entre os participantes da Escola, para que os alunos entendam quando seus direitos não forem respeitados e quando seus deveres não forem cumpridos; c) O Plena Atenção, que é um momento de foco na meditação e respiração após o recreio; d) A Raposinha do Silêncio, que é um dispositivo usado para que os alunos saibam ouvir e se fazerem ouvidos, no qual o dedo polegar toca os dedos médio e anelar, enquanto o mínimo e o indicador ficam levantados. A imagem aparenta uma raposa de boca fechada, orelhas em pé e olhos bem abertos, prestando atenção ao que é dito; e e) a Comunicação Não Violenta (CNV), que auxilia os alunos nas resoluções de conflito.

As atividades realizadas na escola foram desenvolvidas a partir de animações japonesas. A primeira atividade contemplou a exibição e roda de debate sobre a animação *A Viagem de Chihiro* (2001) junto a crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A segunda envolveu a contação de um conto japonês adaptado da animação *O Conto da Princesa Kaguya* (2013) e a produção de desenhos e textos por crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

A análise dos indicadores empíricos da pesquisa se baseou na proposta de núcleos de significação, levando em consideração a linguagem audiovisual como potencialidade a ser explorada no campo da educação. Diante disto, a análise da pesquisa foi organizada em dois níveis. O primeiro nível de análise se refere à atividade de debate sobre o filme *A Viagem de Chihiro* (2001) e conta com cinco núcleos de significação: 1. A atividade criadora da criança na tensão entre realidade e fantasia; 2. As transformações do sujeito em desenvolvimento ao longo do ciclo da vida; 3. “Esse negócio é coisa tipo de romance”; 4. Desenvolvimento moral na educação; 5. “Eu não acho certo a bruxa que obrigou ela a limpar”.

O segundo nível de análise se refere às discussões dos resultados derivados das atividades da sequência didática construída a partir do *Conto da Princesa Kaguya* (2013). Nos textos produzidos pelas crianças na forma de bilhetes para os personagens do conto, foram identificados três núcleos de significação: 1. O respeito aos sentimentos e à voz da criança nas decisões que interferem em sua vida; 2. O desenvolvimento das relações empáticas na educação; 3. A cultura do consumo como circunscritora cultural do desenvolvimento das crianças.

A seguir, apresento a revisão da literatura desta pesquisa.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Em uma compreensão sociocultural de desenvolvimento humano, os processos de desenvolvimento humano são promovidos por meio da relação estabelecida entre a circunscrição exercida pela cultura e o papel ativo do sujeito em desenvolvimento (RONCANCIO-MORENO, BRANCO, 2014; VALSINER, ROSA, 2007; YOKOY DE SOUZA, 2012). No caso desta pesquisa, as crianças são consideradas, portanto, como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e as práticas escolares são destacadas como importantes mediadores do desenvolvimento infantil. Em algumas culturas escolares, por exemplo, busca-se favorecer a participação infantil ativa, oportunizando o desenvolvimento da autonomia e liberdade de participação das crianças. Em outras, a lógica adultocêntrica da cultura escolar pode canalizar o desenvolvimento das crianças em direção à heteronomia e à baixa participação delas na reconstrução das práticas escolares.

É preciso compreender a maneira como a participação infantil é concebida e estimulada no ambiente escolar. Para isso, destacamos o trabalho de Pires e Branco (2012), de base sociocultural construtivista, sobre o protagonismo infantil no contexto escolar, a seguir.

2.1 PROTAGONISMO INFANTIL

Antes de buscar respostas para formular o conceito de protagonismo infantil, é necessário compreender quando esta participação ativa foi perdida, ou se um dia ela efetivamente existiu no âmbito escolar. Sobre isso, Pires e Branco (2012) pontuam que, historicamente, por meio da institucionalização do cuidado e da educação da criança, muitas vezes, as crianças têm sido privadas da possibilidade de atuação e interferência nas atividades e práticas culturais na sociedade, sendo estas reservadas para os adultos. Essa privação se dá pelo controle social exercido nos contextos familiares e educacionais, que corresponde ao “exercício do poder do Estado, da sociedade e até mesmo das pessoas em geral, que lhes permitem muito pouco ou quase nenhum espaço para o exercício e o desenvolvimento da cidadania” (PIRES; BRANCO, 2012, p. 347).

Esse controle também se dá pela concepção da infância como uma fase de incompletude, na qual a criança é vista como um ser incapaz de exercer autonomia e limitada a uma visão de alguém que futuramente será algo, e não como alguém que já é um ser integral em

toda sua complexidade (PIRES; BRANCO, 2007). Essa visão priva a criança de sua capacidade de tomada de decisão, principalmente pelo entendimento de que ela deve passar um longo tempo na escola, numa condição passiva para o desenvolver de seu futuro eu. A escola, porém, ao invés de se fazer um espaço privilegiado para o exercício da participação e autonomia da criança, muitas vezes reafirma as concepções e práticas sociais baseadas em modelos ultrapassados que reforçam a ideia de incapacidade e incompletude infantil (PIRES; BRANCO, 2012).

Para entender o desenvolvimento da criança e a estimulação de sua autonomia, os autores trazem como base as contribuições da psicologia cultural de Vigotski, com enfoque na abordagem sociocultural construtivista, estabelecendo que:

(1) a sociogênese está na origem das funções psicológicas superiores por meio do uso de signos e de instrumentos culturalmente construídos; (2) a constituição do sujeito se dá de forma dialética entre pessoa e sociocultural; e (3) o ser humano se distingue por sua capacidade de modificar o meio ambiente físico, por meio dos instrumentos, e os contextos sociais, pela utilização dos signos, com destaque para a linguagem e processos de comunicação. (PIRES; BRANCO, 2012, p. 351)

Diante disto, os autores afirmam que o aspecto principal que diferencia a perspectiva sociocultural construtivista das demais é o modo com que a abordagem considera a sociogênese e a participação ativa e autônoma do sujeito em relação ao seu próprio desenvolvimento. Portanto, partindo deste cenário, resta desvendar: O que seria o protagonismo infantil?

Partindo da crítica ao contexto do controle social adultocêntrico exercido sobre a infância, que desestimula e priva espaços para o exercício e desenvolvimento da participação infantil ativa, os autores concebem o protagonismo infantil relacionado à autonomia e ao desenvolvimento moral, no qual a criança orienta suas ações por suas convicções e julgamentos de modo parcialmente interdependente do contexto sociocultural, por exemplo da cultura escolar. A criança, portanto, tendo como base suas crenças e valores apreendidos culturalmente, pode orientar suas decisões e ações de forma responsável, considerando a existência do outro e da coletividade (PIRES; BRANCO, 2012). Por conseguinte, perceber o ambiente escolar como um vasto campo para a construção de valores e desenvolvimento moral interfere diretamente na maneira com a qual a criança exercerá seu protagonismo e autonomia, como veremos na próxima seção.

2.2 EMPATIA E DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO

Como tratado na seção anterior, o exercício da autonomia da criança influencia seu desenvolvimento moral ao longo da sua trajetória de vida. Para tratar sobre o desenvolvimento moral na educação, apresentamos o trabalho de Branco, Freire e González (2012), assim como a temática sobre empatia, tratada por Motta e cols (2006).

Partindo da lógica sociocultural, Branco, Freire e González (2012) afirmam que a ética e a moral surgem e se transformam nas relações interpessoais estabelecidas nas práticas socioculturais da sociedade de que participamos. Assim, “a ética, em seu caráter coletivo, perpassa o agir, a forma de compreender o mundo, o outro e a si mesmo, mediante as funções inter e intrapsicológicas que são invariavelmente mediadas pela cultura” (BRANCO; FREIRE; GONZÁLEZ, 2012, p. 26). Por um lado, as práticas e as experiências exercem uma forte influência e levam a sugestões sociais que consolidam crenças e valores éticos e morais. Por outro lado, a criança internaliza ativamente valores, crenças e motivações, as definições de certo ou errado, de acordo com suas observações e participações nas práticas de convivência que dependem de cada contexto de desenvolvimento.

As autoras apresentam o desenvolvimento moral a partir de Piaget (1994/1932), o qual defende que a criança, em um primeiro momento, é guiada de modo heterônomo pelo que os outros, principalmente adultos, sugerem como certo ou errado. Ao desenvolver a capacidade de descentração, a criança passa a perceber a perspectiva do outro e, com o auxílio da “cooperação entre pares, passa a levar em conta as percepções alheias e as intenções com que as pessoas se comportam, e assim julgar o que é certo ou errado a partir de suas próprias avaliações, o que caracteriza uma condição de autonomia” (BRANCO; FREIRE; GONZÁLEZ, 2012, p. 28).

Essa capacidade de perceber a perspectiva alheia através da cooperação entre os pares é o que constitui a empatia, que pode ser definida como uma habilidade social concebida a partir de três componentes, sendo eles: a) o cognitivo, que remete à capacidade de adotar a perspectiva dos demais, inferindo seus pensamentos e sentimentos; b) o afetivo, que envolve a predisposição para experimentar uma compaixão e preocupação com o bem-estar de outras pessoas; e c) o comportamental, associado à habilidade de compreender e reconhecer os sentimentos e pensamentos de outras pessoas (MOTTA e cols, 2006).

Portanto, o protagonismo infantil se conduz pela autonomia da criança no exercício de suas decisões e ações orientadas por suas crenças e valores e esses valores são fruto do

desenvolvimento moral, ético e empático da criança. Assim sendo, a escola se constitui como terreno fértil para o desenvolvimento moral e empático, pela vasta oportunidade de socialização entre pares. Branco, Freire e González (2012) destacam a necessidade de a escola assumir um posicionamento político-filosófico compromissado com uma sociedade democrática, uma vez que as questões relacionadas à moralidade se inserem na realidade sociocultural cotidiana e que a educação moral está relacionada à tarefa de ensinar o ser humano a viver em comunidade (NUNES; BRANCO, 2007).

Porém, para que haja um espaço democrático, com a participação ativa da criança e visando seu desenvolvimento moral, ético e empático, é preciso que os interesses apresentados pelas crianças sejam levados em consideração no cotidiano escolar. Se não há oportunidade para negociação de pontos de vista diferentes e liberdade de fala, há muito pouco espaço para o exercício da autonomia da criança. Na próxima seção, enfatizamos a importância da cultura democrática na escola.

2.3 CULTURA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Madureira e Branco (2012), partindo do pressuposto da psicologia sociocultural, apontam que o espaço escolar é marcado por inúmeros preconceitos. O preconceito e as práticas discriminatórias no espaço escolar, por um lado são formas de manifestação de processos de exclusão presentes em nossa sociedade e, por outro também podem ser ocasiões diante das quais se podem mostrar outras possibilidades para lidar com a diversidade humana, em sintonia com a construção de uma cultura democrática.

Nesse sentido, as autoras defendem que a escola deve agir para a realização de uma transformação social, pois é nesse espaço que os atores envolvidos nos processos educativos têm a oportunidade de se humanizar e, juntos, construir um projeto mais justo e democrático de sociedade. Portanto, ao invés de se apenas negar o preconceito ou se gerar um espaço de desânimo e desagregador, a escola deve analisar os preconceitos nela implantados, a fim de gerar condições para desconstruí-los. Diante de situações de preconceito nas escolas, uma leitura atenta em relação ao que está acontecendo implicitamente pode colaborar para fomentar uma cultura democrática e participativa que favoreça a voz ativa dos que nela estão inseridos.

Porém, como possibilitar um espaço de autonomia quando o trabalhador docente, muitas vezes, se vê inserido numa rígida estrutura, na qual não lhe é permitido participar das decisões e que escancara uma “aguda contradição entre um trabalho que se diz propenso a romper as formas de alienação social e um trabalho formatado a partir da própria alienação social” (MARIANA, 2013, p. 10)? Em se tratando de contextos educativos formais, Branco, Freire e González (2012) ressaltam que a discussão sobre o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto acaba, frequentemente, se restringindo ao desenvolvimento cognitivo, enfatizando o raciocínio lógico, e a memorização de conteúdos escolares. Ao colocar em segundo plano as relações interpessoais como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento, muitas instituições educacionais “correm o risco de deixar de compreender e de promover aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como a afetividade, a motivação e os valores sociais, dentro os quais a justiça, a liberdade, a responsabilidade e a democracia” (BRANCO; FREIRE; GONZÁLEZ, 2012, p. 30), minimizando a dimensão inerente ao universo da moralidade e da ética.

Pereira, Salgado e Souza (2009), por sua vez, afirmam que é no dialogismo que se encontra a base da constituição do sujeito, e que não há condição de humanidade que não venha da interlocução com os demais. Portanto, é preciso assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações definidas no contexto da pesquisa, buscando o encontro com o outro e o partilhar de experiências, conhecimentos e valores, que se agregam e se alteram. O outro passa, então, a deixar de ser uma realidade abstrata e torna-se traduzido por um conceito.

Sobre relações alteritárias entre crianças e adultos, as autoras afirmam não constituir apenas um objeto de estudo, mas um acontecimento que se transforma em corpo e vida no ato de pesquisar e de compreender o outro. O adulto-pesquisador não realiza mais a pesquisa feita apenas de perguntas e respostas, “mas, ao perguntar e também responder, ele se posiciona como um outro, que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças” (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p. 1024).

Concordamos com os(as) autores(as) citados nesta seção que, ainda hoje, se faz necessário assumir, enquanto agentes educativos, o compromisso ético de contribuir na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, apresentamos na próxima seção a concepção de Comunidade de Aprendizagem, como uma alternativa que busca caminhar no

sentido contrário da educação institucionalizada que privilegia aspectos cognitivos em detrimento das relações interpessoais.

2.4 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A Comunidade de Aprendizagem é um espaço problematizador e fomentador da transformação social, no qual se faz importante o compartilhamento de saberes e de cultura. É na comunidade que se aprende, se ensina e se produzem processos de cuidado e promotores do desenvolvimento humano em sua integralidade, em articulação com o meio ambiente e com a sociedade. Para isso, a gestão escolar deve se orientar por uma perspectiva democrática, participativa e dialógica; valorizar e acolher a heterogeneidade social e cultural; e assegurar a inclusão (PACHECO, 2014). A escola como Comunidade de Aprendizagem, então, abre suas portas para a participação dos mais diversos agentes educativos, valorizando o processo dialógico e a construção social das aprendizagens.

González e Navío (2019) destacam que a escola precisa oferecer respostas educacionais coerentes com as necessidades dos alunos que a ela chegam; por isso, é preciso que as abordagens educacionais sejam flexíveis e favoráveis a mudanças e inovações, valorizando o contexto e a cultura da comunidade escolar. Os autores também enfatizam que as comunidades de aprendizagem partem da premissa de que todas as crianças, meninos e meninas, têm direito a uma educação que não as condene desde a infância a não completar seus estudos e a não ter a oportunidade de um emprego. Para atingir esse direito, as comunidades de aprendizagem se fundamentam em um modelo igualitário social e se mostram como alternativas para transformar as escolas herdadas da sociedade industrial.

O modelo de escola herdado do contexto histórico da Revolução Industrial, segundo criticado por Mariana (2013), estabelece uma ordem socioprodutiva na qual as sirenes escolares assemelham-se aos apitos das fábricas e a disposição das carteiras, com os postos de trabalho nos galpões industriais, trazendo a incessante repetição de exercícios escolares, a separação dos momentos de lazer e labor. Além disso, este funcionamento escolar “industrial” legitima a divisão social do trabalho, relações autoritárias, a competição e a hierarquização social, além da fragmentação das áreas de conhecimento científico que enclausuram a autonomia das crianças e dos próprios docentes.

Os professores, por sua vez, ao oferecerem pouca importância à organização escolar como facilitadora de mudanças, acabam reforçando um ambiente que pouco favorece a liberdade criativa profissional e sua autonomia pedagógica (GONZÁLEZ; NAVÍO, 2019). Portanto, um modelo de Comunidade de Aprendizagem se mostra fundamental para contrastar escolas nos moldes de uma escola industrial que visa uma castração da autonomia de educandos e educadores.

A proposta da Comunidade de Aprendizagem também compreende todo espaço ao seu redor como ambiente de ensino e aprendizagem. Com isso, o espaço de aprendizagem que, na estrutura educacional tradicional se restringe apenas à sala de aula, em um modelo de Comunidade de Aprendizagem, acontece em diversos ambientes onde são construídas diversas oportunidades de aprendizagem, para além dos livros didáticos e da ponta do giz do(a) professor(a).

Em convergência com a ótica da Comunidade de Aprendizagem como proposta de transformação social e cultural através de diversos espaços educativos, na próxima seção apresentamos os meios audiovisuais, especificamente os *animes* (animações produzidas por estúdios japoneses), como estratégia de aprendizagem que potencializa o diálogo pedagógico sobre diversas problemáticas presentes no cotidiano das crianças.

2.5 O USO DE ANIMAÇÕES JAPONESAS NA EDUCAÇÃO

Como apresentado anteriormente, a educação institucionalizada, historicamente em nossa sociedade, frequentemente se restringiu a processos interacionais baseados no relacionamento face a face entre professor(a) e aluno(a), no qual o(a) professor(a) possui o conhecimento e o(a) aluno(a) é posicionado como uma figura passiva. Porém, desde o desenvolvimento de novas tecnologias ao longo da modernidade, tem-se ampliado as possibilidades de interações e integrações direcionadas para diferentes objetivos e processos sociais, que incidem na educação. As novas tecnologias trazem uma nova concepção social, perpassada pela mediatização e pelos meios de comunicação, os quais patrocinam novos saberes e alteram os modos de aprender (PIRES, 2010).

Pires (2010), partindo de uma reflexão sobre a experiência audiovisual nos espaços educativos, aponta que os relacionamentos transversais entre comunicação e educação são um

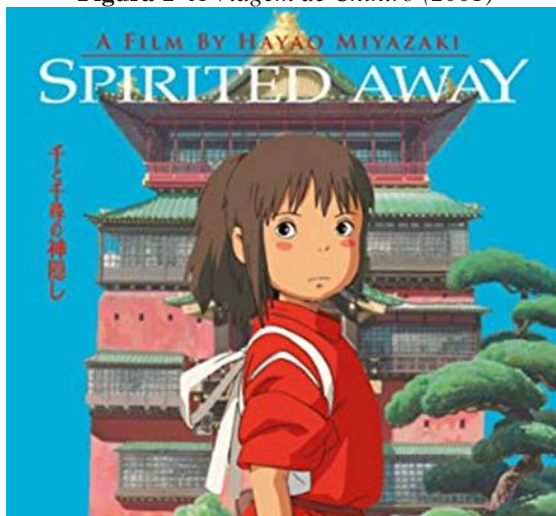
desafio para muitas escolas. O processo de produção de mídias audiovisuais no ambiente escolar “induz a interesses e comportamentos que perturbam o seu quadro habitual, conformado pelas velhas práticas que há muito tempo atuam com uma racionalização disciplinadora, separando os saberes — idades, o pensar do sentir, o trabalho do ócio” (PIRES, 2010, p. 283). Por conseguinte, ao se permitir a produção midiática nos espaços escolares, nos remetemos à dimensão emotiva, ao imaginário, às mitologias; nesse novo ambiente audiovisual de aprendizagem, permeado por manifestações culturais, cabe aos agentes educacionais problematizar e favorecer que os aprendizes tenham oportunidade de se apropriar e ressignificar os códigos audiovisuais (PIRES, 2010).

Nessa direção, este trabalho busca apresentar as animações japonesas como possibilidades de potencializar a imaginação e a criação das crianças no ambiente escolar. Adotamos as obras audiovisuais do Studio Ghibli a fim de ilustrar práticas educativas que enfatizam a importância da participação infantil ativa em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento mediados por mídias audiovisuais.

O Studio Ghibli, para contextualizar o(a) leitor(a) deste trabalho, é um estúdio de animação japonesa, sediado na cidade de Koganei, Tóquio. O estúdio foi fundado em 1985 por Hayao Miyazaki, Isao Takahata, Toshio Suzuki e Yasuyoshi Tokuma e já produziu 21 filmes de animação, conquistando diversas indicações e premiações voltadas para as artes e obras cinematográficas. Suas obras exploram temas como a ganância humana e a relação entre natureza, tecnologia e humanidade, o protagonismo feminino, conflitos de guerras, conflitos ambientais, mas também explora a vida cotidiana de personagens comuns que passam por conflitos do dia a dia.

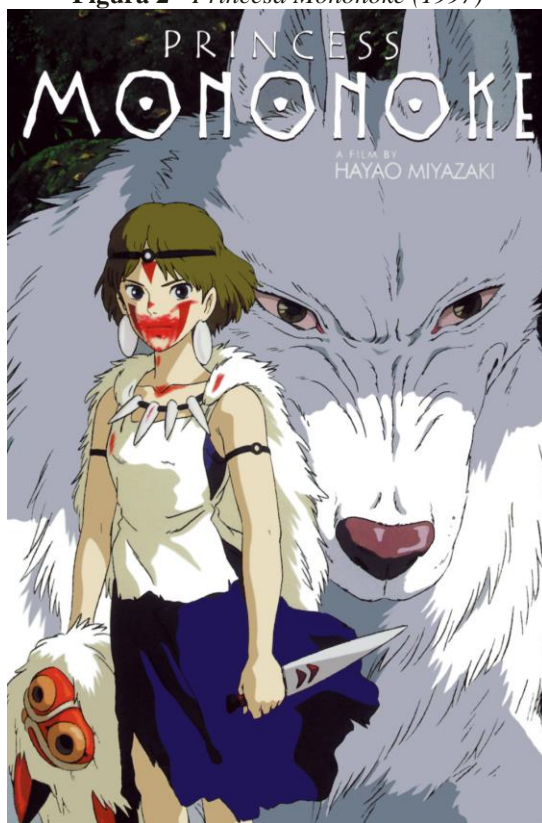
Diversas animações do Studio Ghibli se tornaram populares no Brasil, como: *A Viagem de Chihiro* (2001) (figura 1), vencedor do Oscar de Melhor Filme de Animação em 2003 e o Urso de Ouro no Festival de Berlim em 2002; *Princesa Mononoke* (1997) (figura 2); *Ponyo – Uma Amizade Que Veio do Mar* (2008) (figura 3); *Meu Amigo Totoro* (1988) (figura 4), entre outros.

Figura 1- *A Viagem de Chihiro (2001)*



Fonte: *A Viagem de Chihiro (2001)*

Figura 2 - *Princesa Mononoke (1997)*



Fonte: *Princesa Mononoke (1997)*

Figura 3 - Ponyo – Uma Amizade Que Veio do Mar (2008)



Fonte: *Ponyo – Uma Amizade Que Veio do Mar* (2008)

Figura 4 - Meu Amigo Totoro (1988)



Fonte: *Meu Amigo Totoro* (1988)

A escolha pela apresentação das obras audiovisuais do Studio Ghibli se deu pela grande abrangência de temáticas apresentadas em suas animações e pela presença de personagens diversos, principalmente personagens femininas autônomas, independentes, habilidosas e inteligentes e que apresentam problemáticas frequentemente experimentadas na vida cotidiana das crianças. Algumas destas temáticas são: amadurecimento; tomadas de decisão; conflitos geracionais; experiências de tristeza, saudade, doenças; entre outros. Em seus enredos, existem diversas personagens infantis femininas que lideram suas comunidades e/ou são líderes militares,

o que costuma diferir dos enredos das animações ocidentais que são apresentadas constantemente às crianças. As histórias que tradicionalmente são narradas às crianças, em nossa sociedade, costumam representar padrões “clássicos” de personagens femininas de modo estereotipado e misógino, por exemplo, por meio de princesas frágeis dos contos de fadas, que resumem suas narrativas ao resgate por um terceiro, nunca por elas mesmas. Essas narrativas podem limitar as possibilidades das crianças, especialmente das meninas, uma vez que os produtos audiovisuais podem contribuir na construção de posicionamentos identitários das crianças, trazendo valores que podem tanto afirmar a importância das mulheres em nossa sociedade quanto depreciar o papel feminino.

Por meio da escolha dos animes do Studio Ghibli enquanto materiais de mediação pedagógica audiovisual junto às crianças, procuramos ofertar oportunidades alternativas de significações de si, dos outros e da realidade.

Após apresentarmos nossa fundamentação na perspectiva sociocultural sobre processos de desenvolvimento e de aprendizagem, nossas compreensões sobre protagonismo infantil, empatia, desenvolvimento moral na educação, cultura democrática na escola, comunidade de aprendizagem e o uso de animações japonesas na educação, apresentaremos, na sequência, os objetivos deste trabalho e os procedimentos metodológicos adotados.

3. OBJETIVOS

3.1 GERAL:

- Analisar o potencial pedagógico do uso de animações japonesas para promover processos de desenvolvimento e as aprendizagens de crianças.

3.2 ESPECÍFICOS:

- Analisar como o protagonismo infantil pode ser estimulado nas escolas, por meio de mediações pedagógicas que utilizam animações japonesas, contação de história, produção de textos e debate coletivo.
- Identificar a contribuição de práticas pedagógicas coletivas e dialógicas, que empregam animações japonesas, para fomentar a autonomia das crianças e seu desenvolvimento moral e empático no contato com a alteridade;
- Ilustrar práticas pedagógicas protagonizadas pelas crianças como importantes oportunidades para exercerem um papel ativo na construção de uma cultura democrática de uma comunidade de aprendizagem.

4. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos considerações sobre diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças; a metodologia de pesquisa participativa; e a análise de núcleos de significação, utilizada para a análise dos indicadores empíricos da pesquisa.

Silva, Barbosa e Kramer (2005) apresentam quatro diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças, assumindo que as relações entre a infância, cultura e sociedade são complexas. A primeira diretriz se refere à experiência, à autoridade e à narrativa como três eixos que atravessam a relação adulto-criança e a problematização sobre o que é considerado infantil e adulto. A segunda diretriz metodológica assume que a produção narrativa de um sujeito em desenvolvimento depende do contexto sociocultural da qual ele participa; no caso deste estudo, destacamos o contexto escolar e as mídias audiovisuais populares entre as crianças da Escola Classe que foi campo da pesquisa. Esta diretriz se fundamenta no princípio sociogenético vigotskiano, que compreende que a dimensão intersubjetiva ou psíquica produzida socialmente entre indivíduos precede a dimensão intrapsíquica ou intrasubjetiva, que é singular (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005). Esta diretriz também se baseia na perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual a palavra é signo ideológico e apresenta sentidos diversos, dependendo de quem discursa e da audiência do discurso. Fazer pesquisa em ciências humanas significa trabalhar textos (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005). Desse modo, a palavra se configura como uma arena de tensão e negociação de sentidos e significados.

A outra diretriz metodológica se refere à reflexão sobre o que é linguagem e sobre como a comunicação social é realizada. Como implicação desta diretriz, é importante que o pesquisador descreva seu lugar de fala e escuta, assim como o lugar de fala e escuta dos sujeitos pesquisados. Este lugar, para além do lugar físico, abrange relações de poder, classe social, práticas sociais e culturais, as marcações de idade, gênero, etnia, entre outros. Por fim, as autoras explicam a importância do estudo das especificidades dos gêneros discursivos de adultos e crianças como diretriz metodológica, ao passo que qualquer ação humana produz diversos modos de uso da linguagem.

A pesquisa participativa foi escolhida como metodologia para nortear as atividades deste estudo, por destacar a escuta sensível e por assumir que “a interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos” (BRANDÃO;

BORGES, 2007, p. 57). Nossa pesquisa participativa se deu a partir de observações e da percepção das demandas que surgiram durante o período de estágio na Escola Classe (realizado no 1º semestre de 2019), sob orientação do prof. Fernando Bomfim Mariana, e que serviram como base para a construção das atividades desenvolvidas posteriormente. Na pesquisa com crianças, se faz importante valorizar todos os tipos de interações e manifestações, tais como: desenhos, frases, conversas, brincadeiras, dentre outras. Deste modo, as atividades de pesquisa privilegiaram a produção de diálogos coletivos e expressões textuais e gráficas pelas crianças que participaram do estudo.

Apresentamos, na sequência: o contexto em que a pesquisa se desenvolveu; os participantes; e os materiais e instrumentos utilizados na pesquisa. Depois, são detalhados os procedimentos de construção da pesquisa e os procedimentos de análise das atividades.

4.1 Contexto da pesquisa

O local escolhido para a realização das atividades foi uma Escola Classe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O conceito de Escola Classe foi idealizado pelo educador Anísio Teixeira para servir de modelo para o sistema educacional público brasileiro. A Escola Classe, segundo Cordeiro (2001), seria destinada ao desenvolvimento intelectual e de práticas racionais, em conjunto com a Escola Parque, que seria destinada às práticas de oficinas, das artes, das atividades socioeducativas, dentre outras. Dessa forma, Anísio Teixeira pretendia “a universalização de uma nova escola, [...] comum para todos, a chamada “escola única”, onde as crianças de todas as posições sociais iriam formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente” (CORDEIRO, 2001, p. 242).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola que acolheu a pesquisa (2019), a Escola oferece o Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, atendendo a crianças de 6 a 10 anos, no total de 303 estudantes, dentre eles povos originários e crianças com Necessidades Educacionais Específicas. 65% das crianças atendidas pela escola são oriundas do Plano Piloto, sendo as demais oriundas das seguintes Regiões Administrativas (RAs): Varjão; Cruzeiro Novo; Granja do Torto; Sobradinho; Taquari; Planaltina; Vila Planalto; Jardim Botânico; São Sebastião; Mangueiral; Noroeste; Itapoã; Paranoá; Águas Claras; Ceilândia; Samambaia; e Gama. Além

disso, a Escola também recebe crianças do entorno do Distrito Federal: Valparaíso e Jardim Céu Azul.

O quadro funcional da Escola é composto pelas seguintes funções:

Tabela 1 - Composição do quadro funcional da Escola

Função na escola	Quantidade
Professor/a regente de sala de aula	17
Coordenação Pedagógica	2
Equipe de Direção	3
Orientação Pedagógica	1
Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA): Psicóloga e Pedagoga	2
Secretário	1
Professora de sala de recurso – Generalista	1
Professora de sala de recurso – Altas Habilidades	1
Auxiliares de Educação (Limpeza)	5
Merendeiras	2
Biblioteca – professoras	2
Monitor	1
Porteiros	1
Vigias	4
Total	43

Tabela 2 - Composição do quadro de pessoal de suporte da Escola

Pessoal de suporte	Nº
Educador/a Social Voluntário/a	9
Voluntário/as	2
Total	11

Tabela 3 - Composição do quadro de pessoal em formação da Escola

Pessoal em formação	Nº
Residentes do Programa Residência Pedagógica – UnB	9
Pibidianos/as Pedagogia – UDF	9
Estagiários/as Pedagogia – UnB	8
Total	26

A Escola se organiza em ciclos para as aprendizagens, atendendo ao segundo ciclo no Bloco I (1º, 2º e 3º anos) e no Bloco II (4º e 5º anos). A sua estrutura física é composta por: 4 salas de aula; 1 biblioteca; 1 sala de Orientação Educacional; 1 sala de recursos generalistas e vídeo; 1 sala de recursos de altas habilidades; 1 sala da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem; 1 sala de Classe Especial; 1 sala de professores/as; 1 sala de Coordenação Pedagógica; 1 sala de Direção; e 1 sala da Secretaria.

4.2 Participantes

Foram realizadas duas atividades junto às crianças. A primeira foi feita junto a 30 crianças de ambos os sexos, com idades entre 9 e 10 anos, sob tutela de dois professores regentes

de uma turma do Bloco II (4º e 5º anos), com a exibição de um filme e um debate abrangendo temáticas percebidas no filme.

A segunda atividade, junto a 45 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 7 e 8 anos e sob tutela de duas professoras regentes de uma turma do Bloco I (2º e 3º anos), envolveu a contação de um conto e a produção de textos pelas crianças.

As duas atividades envolveram um total de 75 crianças, com idades entre 7 e 10 anos. Para preservar o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, foram adotados codinomes fictícios.

4.3 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos da pesquisa ocorreram em **três momentos**. **O primeiro** ocorreu entre as datas 01/05/2019 e 22/05/2019 e envolveu procedimentos de preparação para a realização da pesquisa, como a obtenção de autorizações, reuniões institucionais e preparação para as atividades. Foram realizadas reuniões entre a pesquisadora e os professores regentes para: solicitar autorização institucional para a realização da pesquisa e para utilizar materiais criados pelas crianças; pactuar o sigilo da identidade dos participantes e da instituição e o registro em áudio das atividades; e para combinar detalhes da condução das atividades de pesquisa, de modo a respeitar o cotidiano de trabalho já estabelecido na Escola. Além disso, foram encaminhados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B) aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, apresentando os objetivos da pesquisa e as atividades de estágio e pesquisa, solicitando autorização para o registro do áudio e uso dos materiais construídos pelas crianças ao longo das atividades e garantindo o sigilo da imagem e identidade das crianças.

O segundo momento se refere ao debate sobre o filme *A viagem de Chihiro* (2001), na data 17/05/2019, no horário de 13h30 a 18h00, no Bloco II (4º e 5º anos). O filme conta a história de Chihiro, uma garota mimada que fica triste quando seus pais anunciam a mudança para uma cidade do interior, obrigando-a a abandonar seus amigos e a escola que tanto amava. Durante a viagem para a nova casa, Chihiro e sua família se perdem e vão parar em outro mundo, o mundo dos espíritos. Os pais de Chihiro, por sua vez, consomem a comida desse novo mundo sem permissão e são transformados em porcos. Chihiro, então, enfrenta uma jornada de

amadurecimento e autoconhecimento para salvar seus pais, conhecendo seres misteriosos e encantados que a ajudam a voltar ao seu mundo.

O momento do debate do filme foi registrado em áudio por meio de celular posicionado estrategicamente, de modo a potencializar o registro das vozes de todos os participantes.

As crianças já estavam familiarizadas com filmes japoneses, pois a escola já desenvolveu anteriormente momentos de cineclube em que assistiram ao filme *Nausicaä do Vale do Vento* (1984), do Studio Ghibli.

Antes de nos dirigirmos à sala de vídeo da escola, houve uma votação com as crianças para escolher quem seriam os mediadores (4 crianças) do debate após o filme e foram feitos alguns combinados. Como os debates de filmes são realizados apenas pelos alunos, sem a intervenção de professores, as crianças votaram favoravelmente à minha participação no debate, na condição de adulta convidada especial, mas não autorizaram a participação dos professores. Além disso, decidiram que, no momento do debate, estaria com a palavra apenas quem fosse autorizado pelos mediadores escolhidos na votação.

Este acordo foi essencial para a composição do debate, pois as crianças se retiraram da condição passiva do modelo escolar socioprodutivo criticado anteriormente e se afirmaram como agentes sociais nas atividades da pesquisa. Após a exibição do filme, as crianças se sentaram em roda e iniciaram o debate. Os temas discutidos foram diversos, entre eles: trabalho infantil; a imagem negativa das mulheres no papel de bruxas; amor e romance; realidade e fantasia; poluição; gula; e outros.

Ao retirar a organização do debate da ótica adultocêntrica, permitiu-se o diálogo entre os pares, que, por conseguinte, discutiram e problematizaram questões a partir de suas próprias experiências e puderam, juntos, encontrar respostas para os problemas apontados na discussão. Orrú (2019) defende a importância da construção de espaços de aprendizagem capazes de favorecer e promover uma educação dialógica, democrática e inclusiva, no qual todos sejam valorizados e reconhecidos em seu potencial de aprendizagem e em suas próprias diferenças. Estabelecer espaços que permitam uma ação ativa das crianças valoriza o potencial humano como o princípio de novas formas de perceber demandas sociais e recriar condições para intervir em prol da humanidade (ORRÚ, 2019).

Porém, é necessário compreender que a participação infantil nas práticas escolares deve ser verdadeira, e não apenas um simulacro de protagonismo infantil. Para oportunizar o exercício do protagonismo infantil, é preciso que se estabeleçam “diferentes arranjos complexos em relação à partilha de responsabilidades, compromissos e, conseqüentemente, possibilidades de desempenho de diferentes tarefas por parte de crianças e adultos” (PIRES; BRANCO, 2012, p. 363). O protagonismo infantil, portanto, não exclui a atuação adulta, mas coopera e alterna papéis, de acordo com as possibilidades de contribuição de adultos e crianças.

O terceiro momento ocorreu no Bloco I (2º e 3º anos), em 22/05/2019, das 07h00 a 12h30 e envolveu a atividade intitulada “Brincando e produzindo: trabalhando ortografia e gênero textual a partir do conto oriental da princesa Kaguya”. O conto, detalhado no Apêndice C, fala sobre a vida de uma garotinha que é encontrada por um homem dentro de um bambu. O cortador de bambu e sua esposa adotam a garota, que cresce rapidamente e se torna uma linda mulher. Mais tarde, ao cortar outro bambu, o homem é surpreendido com uma grande quantidade de ouro e de finos tecidos. Entendendo ser um presente para a garotinha, o homem e sua esposa decidem se mudar da floresta para a cidade grande e adotar os costumes da realeza. A garotinha passa a se chamar Kaguya e é obrigada a deixar seu modo de vida livre na floresta para viver trancada em uma mansão na cidade e a obedecer estritas regras para ser aceita pela realeza. Kaguya, então, ao sentir saudade de sua vida na floresta, fica cada vez mais triste e, um dia, sem perceber, deseja que as coisas fossem diferentes. A lua, ao ouvir o coração de Kaguya, envia uma procissão de seres celestiais para buscá-la e, apesar de Kaguya relutar e querer continuar vivendo na Terra, é levada de volta para a lua e esquece de tudo o que viveu na Terra.

A partir de observações em sala de aula durante o período do estágio, identificou-se demanda relacionada à necessidade de fortalecer o trabalho em equipe para a realização de atividades coletivas e aperfeiçoar a comunicação entre os alunos. Existiam desavenças que poderiam ser evitadas por meio destas estratégias; por exemplo: conflitos para descobrir quem era o(a) dono(a) algum material perdido; quem gostaria de participar ou não de alguma atividade; quem sentia dificuldades em determinado momento ou quem não tinha dificuldades e poderia auxiliar outros colegas; quem estava gostando ou não de participar de alguma brincadeira. Além disso, esse momento também serviu para o planejamento das atividades de pesquisa, visando a necessidade de contemplar todos os alunos, apesar dos diferentes estágios de aprendizagem em relação à alfabetização.

A partir dessa demanda, foi construída uma sequência didática intitulada como “Brincando e produzindo: trabalhando ortografia e gênero textual a partir do conto oriental da princesa Kaguya”. Esta sequência didática envolvia duas atividades simultâneas. A turma foi dividida em dois grupos, alocados em salas diferentes, no “canto de atividades”, que é a “interpretação de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer”. (AVER, 2012, p. 5). Cada grupo realizava simultaneamente uma atividade específica. Após a finalização desta no grupo, trocavam-se os participantes, de maneira que todos os alunos vivenciassem todos os momentos da sequência didática. Essa divisão permitia, aos mediadores, uma melhor organização e gestão do tempo didático. Aos alunos, permitia a escolha de qual atividade desejavam participar primeiro, além de compartilhar suas vivências de maneira mais próxima ao se trabalhar em grupos menores.

As atividades desta sequência didática eram: 1) “Contação de estória: O conto da princesa Kaguya”; e 2) “Introdução à cultura oriental e noções geográficas”. A contação da estória (Apêndice C) foi baseada no filme *O Conto da Princesa Kaguya* (2013), dirigido por Isao Takahata e produzido pelo Studio Ghibli, que apresenta a lenda folclórica japonesa chamada “A Filha do Cortador de Bambu”. A adaptação do filme para o conto foi feita pela pesquisadora, conforme cenas selecionadas e adaptadas, de acordo com o tempo de contação e melhor entendimento das crianças. Para esta atividade, o grupo se organizou em meia lua e foi realizada uma contextualização do conto em uma conversa com as crianças, compartilhando a origem oriental do conto e as imagens utilizadas do filme *O Conto da Princesa Kaguya* (2013).

Após a contação da estória, as crianças refletiram sobre diversas temáticas (exemplos: empatia, amizade, liberdade e família), além de compartilharem os aspectos que mais gostaram ou que não gostaram no conto e o que gostariam de mudar na narrativa. O tópico mais comentado pelas crianças foi a importância de comunicar seus sentimentos e suas opiniões a amigos e familiares. A maior parte do grupo sugeriu que, se a princesa Kaguya fosse mais aberta com seus familiares em relação aos seus próprios sentimentos, talvez a narrativa tomasse outro rumo.

Os alunos também comentaram sobre: o cenário do conto (floresta de bambus); a forma com que Kaguya se relacionava com a natureza e com os animais; suas brincadeiras; seu jeito livre; e como ela devia ter se sentido triste por ter sido obrigada a morar na cidade.

A atividade que estava acontecendo simultaneamente com o outro grupo foi intitulada “Cultura oriental e noções geográficas” e criou um contexto para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar globos, mapas e imagens japonesas, assim como compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre o Japão, por exemplo, suas comidas preferidas, animes, músicas, dentre outros. Alguns alunos trouxeram estereótipos difundidos no imaginário popular sobre as vivências orientais, como o consumo de carne canina; a discussão destes estereótipos funcionou como um momento de desmistificação, através da mediação entre a pesquisadora (adulta convidada especial) e as crianças. Ao final, os alunos comentaram sobre as diferenças entre paisagens brasileiras e japonesas e sobre como se sentiriam nos espaços apresentados nas figuras, exercitando sua imaginação.

Após a troca dos grupos nas atividades, todos os alunos se reuniram novamente e foi proposta uma atividade de criação de bilhetes para os personagens do conto; estes, posteriormente, foram pendurados em uma árvore de cerejeira no mural da escola, dedicado à princesa Kaguya, como ilustrado na Figura 5, a seguir. Considerando a riqueza dos bilhetes para os objetivos desta pesquisa, privilegiamos a análise destes sobre o áudio registrado ao longo desta atividade.

Figura 5 - Mural de recados para a princesa Kaguya



4.4 Materiais e instrumentos

Para a realização das atividades, foram construídos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B) para informar aos pais e/ou responsáveis pelos alunos sobre a pesquisa; para solicitar a autorização da participação dos alunos nas atividades, assim como a autorização para a gravação de áudio e o uso de criações escritas dos alunos, preservando o sigilo de suas identidades.

Na atividade de debate de filme, foram utilizados os seguintes materiais: colchonetes individuais para o momento de exibição do filme; filme *A Viagem de Chihiro* (2001); e um celular para gravação do áudio do debate sobre o filme.

Já para a atividade de contação de estória, foram utilizados os seguintes materiais: imagens impressas para ilustrar o *conto da princesa Kaguya*; imagens impressas com diferentes paisagens japonesas; 1 mapa mundial; 1 globo terrestre; bilhetes retangulares em cartolinas de cores diversas; papel de seda rosa para confecção de árvore de cerejeiras; e barbante.

4.5 Procedimentos de análise

Os áudios do debate do filme foram transcritos pela pesquisadora, a partir dos seus destaques. Na sequência, foram realizadas etapas de análise das transcrições inspiradas na proposta de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), a saber: leitura flutuante; construção de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação; e análise intra e inter núcleos de significação. Considerando os objetivos da pesquisa, foram levantadas questões que se destacavam no material analisado, por sua repetição e/ou por sua ênfase.

Na sequência, apresentamos e discutimos os resultados que foram construídos nesta pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme veremos ao longo de toda a análise da pesquisa, buscou-se articular as temáticas que mais se destacaram durante a discussão do filme com a dimensão da imaginação e criação na infância, privilegiando a articulação entre animes, educação e desenvolvimento humano. Nesta seção, discutimos os núcleos de significação construídos para cada um dos níveis de análise da pesquisa, citados anteriormente.

5.1 Nível 1 de análise: debate sobre o filme *A Viagem de Chihiro* (2001)

Núcleo 1: A atividade criadora da criança na tensão entre realidade e fantasia

Este núcleo é composto por significações associadas à relação entre realidade e fantasia, identificadas no debate protagonizado pelas crianças. Algumas crianças questionaram a fantasia presente no filme, ao passo que alguns elementos instigavam a imaginação, por exemplo, personagens transformarem seus corpos para conseguirem voar, a presença de espíritos de diferentes formas, entre outros. Algumas crianças significavam o que é considerado real a partir de referenciais culturais ocidentais, como os personagens do *Harry Potter*¹, que são humanos. As crianças dialogaram sobre o estranhamento de alguns personagens do filme *A viagem de Chihiro* (2001), pois possuem uma estética menos familiar e pouco encontrada em produtos audiovisuais ocidentais, como podemos ver no diálogo abaixo:

Júnior: Nada a ver aquela bruxa lá... Não entendi foi nada. Ela olha pra janela, aí coloca uma blusa... uma capa, deixa o nariz de fora... Aí vira um pássaro e sai voando. Nada a ver.

Leia: Mas é desenho... Não é verdade.

Derick: Tu assiste Harry Potter que é a mesma coisa.

Júnior: Pra mim ainda não tem nenhum sentido.

¹ Harry Potter é uma série de sete obras de fantasia escrita pela autora britânica J. K. Rowling entre os anos de 1997 e 2007. A série conta a história de Harry Potter, que descobre aos 11 anos que é um bruxo ao ser convidado para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Os livros narram as aventuras de Harry, cada ano de sua vida, o universo bruxo e os laços de amizade construído por Harry, especialmente com os amigos Ronald Weasley e Hermione Granger, assim como a jornada de Harry Potter contra Lord Voldemort. (MACHADO; GONZATTI, 2019).

Derick: Moço, é um desenho. Ela tem poderes, por isso que ela faz o que quiser, entendeu? Se quiser virar um... um gavião ela vira, é só usar poder. No Harry Potter também é assim. Ela transformou o bebê, as cabeças lá que ficavam pulando... No ratinho... Porque é tipo desenho, entendeu?

Eliza: Posso falar? Eu acho que é quando a personagem principal atravessou aquele túnel vermelho, aí antes era o nosso mundo de verdade, depois do outro lado virou outra coisa, onde tem poderes, tem o dragão, aqueles bichos, várias coisas. Acho que de um lado é uma coisa e do outro lado é outra...

Júnior: No Harry Potter tem isso. Quando atravessa a parede, tem outra coisa mesmo.

Eliza: Quando ela voltou com os pais, lá no túnel, tava com sujeira o carro, com folha, um monte de coisa lá, do tempo que eles ficaram fora.

A capacidade de correlacionar o fantástico e a realidade, como ilustrado no diálogo acima, pode ser considerada como uma atividade criadora da imaginação (VIGOTSKI, 2018). Essa atividade depende diretamente da riqueza da experiência anterior do sujeito. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência” (VIGOTSKI, 2018, p. 25). Com isso, defendemos que é necessário ampliar a experiência da criança, a fim de potencializar as bases de suas atividades de criação.

A escola pode ter uma função fundamental na ampliação da atividade criadora das crianças, por exemplo, criando experiências estéticas mediadas por materiais audiovisuais. Pierre Bourdieu (2007) explica que é preciso saber lidar com a arte e com a produção cultural que é constituída no ambiente familiar e na escola, buscando permitir ao aluno uma maior profundidade, reflexão e (res)significação dos produtos que lhes são apresentados. Sendo assim, a escola tem o papel de favorecer a aproximação do estudante com filmes. Para além de apenas assistir filmes, a escola deve criar oportunidades para que os alunos se apropriem ativamente e criativamente dos conhecimentos e problemáticas presentes nos filmes, a fim de que sejam capazes de compreender, analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagens cinematográficas.

A proposta de uma Comunidade de Aprendizagem implica ultrapassar os muros (concretos e simbólicos) estabelecidos na escola e ter todo território próximo à mesma como potencial espaço de ensino e aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico da Escola escolhida como lócus da pesquisa preconiza a necessidade de expansão de espaços de aprendizagem,

visando à ampliação da experiência da criança. Como resultado, o local do aprender não se restringe apenas à sala de aula: “a aprendizagem acontece nos mais variados ambientes. (...) Desejamos ampliar os espaços de aprendizagem para que as crianças possam transitar livremente e com autonomia em busca de conhecimento” (PPP, 2019, p. 25).

Em relação à ampliação de experiência, o modelo de Comunidade de Aprendizagem se destaca por privilegiar a relação de troca entre as pessoas que dela participam, fortalecendo os vínculos familiares e sociais e enxergando a construção do conhecimento como um movimento dialético. Além disso, a Comunidade de Aprendizagem também se sustenta por ser um ato coletivo, consubstanciada numa lógica comunitária que pressupõe uma transformação cultural (PPP, 2019). As trocas sociais privilegiadas numa Comunidade de Aprendizagem envolvem enxergar todos os espaços como educativos, como praças, parques, museus, lojas. Os sujeitos participantes da Escola colaboram ativamente para o processo de ensino e aprendizagem, realizando oficinas com os pais e/ou responsáveis pelas crianças e se organizam em equipes voluntárias para desenvolver diversas atividades práticas para as crianças. O envolvimento das crianças em diferentes contextos socioeducativos, em complemento com situações formais e informais, favorece a identificação de realidades que escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino (PPP, 2018), fazendo da Comunidade de Aprendizagem potencial para ampliar a atividade criadora da criança.

No momento do debate do filme, não foi necessário nenhum tipo de mediação protagonizada pela pesquisadora, pois as próprias crianças negociaram significados em seus diálogos e chegaram a um entendimento sobre as questões abordadas. As mediações entre pares reforçaram os conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças (VIGOTSKI, 2007), ampliando os sentidos e significados sobre o real e o fantasioso. A mediação entre pares foi identificada, por exemplo, no momento em que as próprias crianças compararam as situações da personagem Chihiro com narrativas conhecidas por elas, como Harry Potter. Nesta negociação de significados, as crianças estabeleceram uma comparação da travessia de Chihiro no túnel (figura 6) e a travessia de Harry Potter na parede da estação de trem (figura 7), simbolizando que, a partir daquele momento, os personagens estavam em outro universo (fictício), com regras bem diferentes da nossa realidade. A negociação dos significados das crianças evidencia uma experiência dialógica de educação em que elas, inclusive, estabeleceram coletivamente critérios para definir o real e a fantasia.

Figuras 6 e 7 – Chihiro e Harry Potter fazem a travessia para outro universo



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001) e *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001)

A mediação entre pares, especialmente entre as crianças, pode ser compreendida como estratégias criadas pelas próprias crianças para recorrer a meios que potencializam a sua comunicação com o outro, para buscar melhores formas de entendimento. Na mediação entre pares, outras “construções cognitivas são possíveis, assim como mobilização de afetos, motivações, condutas ou modos de interação, que se reorganizam num processo de singularização das pessoas envolvidas” (COLAÇO e cols, 2007). As práticas dialógicas em educação e a mediação entre pares fortalecem o exercício do protagonismo infantil, privilegiando a participação ativa e autônoma das crianças, em um movimento de superação da tradicional perspectiva adultocêntrica de educação (PIRES; BRANCO, 2012), criticada anteriormente.

Núcleo 2: As transformações do sujeito em desenvolvimento ao longo do ciclo da vida

Pedro: A primeira coisa que chamou atenção foi aquele monstro fedido que chegou lá... a menina... Chihiro, teve que dar banho nele, e depois ele virou um dragão tipo de água.

Alice: Acho que ele virou um rio, porque quando ela tirou um monte de sujeira de dentro, tinha cadeira... a bicicleta que ela amarrou a corda, né? Tinha até bicicleta, e muito lixo. Aí ela foi tirando a sujeira dele e depois ele ficou...

Miguel: Tipo aliviado, né? Fez assim “ahhh”.

Alice: Foi! “Ahhh”.

Pesquisadora: A Alice entendeu que ele era um rio. Se antes ele estava cheio de coisas dentro, qual era o problema dele?

Geovana: Ele tava poluído.

Pedro: Foi... Aí a Chihiro tirou a poluição dele, por isso que ele ficou feliz depois e até deu uma bolinha pra ela que ela usou no Haku depois.

Este núcleo é composto por significações associadas às mudanças que podem ocorrer durante a trajetória de vida de cada indivíduo em desenvolvimento, com base no diálogo das crianças sobre um personagem do filme que simboliza a poluição ambiental e a possibilidade de sua purificação.

No filme, a personagem Chihiro precisa trabalhar em uma casa de banhos termais para continuar vivendo no mundo encantado. A casa de banhos é apresentada como um lugar de avareza, ganância e luxo, frequentada por muitos espíritos. Em determinado momento do filme, um “espírito fedorento” (figura 8) adentra a casa de banho e Chihiro fica incumbida de seu atendimento. Durante o banho, Chihiro percebe que o cliente não é um espírito fedorento, mas um espírito de um rio que se encontrava deformado pela quantidade de lixo que estava em seu interior (figura 9). Após Chihiro retirar todo lixo de dentro do espírito, ele se transforma em um dragão de água (figura 10), e agradece a Chihiro presenteando-a com uma substância de cura.

Figura 8 - “Espírito fedorento”



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

Figura 9 - Lixo que estava dentro do espírito



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

Figura 10 - Rio purificado em forma de dragão



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

O simbolismo empregado pelo diretor Hayao Miyazaki na transformação de um nobre espírito de rio em uma fétida criatura faz uma sucinta alusão a questões ambientais atuais. Cavallaro (2015) declara que o filme *A Viagem de Chihiro* (2001) explora situações que ocorrem nas esferas ambientais, sociais, políticas e econômicas e discorre sobre a maneira com a qual o diretor Miyazaki aborda essas questões, por meio de criaturas metafóricas que trazem ao espectador a impressão de familiaridade com o desenrolar da trama.

Esse aspecto simbólico foi identificado pelas crianças durante o debate do filme, percebendo a alusão entre o real e o fantástico no filme, demonstrando avanços em seus potenciais de construir analogias e, inclusive, hipóteses e proposições dedutivas. Com isso, a

organização do pensamento das crianças pode se tornar cada vez mais complexa e são potencializadas importantes mudanças qualitativas em seus processos de desenvolvimento (PALANGANA, 2015).

O simbolismo apresentado na figura do rio poluído, antes abominável e repulsivo, se transformando em uma criatura totalmente purificada, também remete à possibilidade de transformação do indivíduo durante sua trajetória de vida, a partir do contato com a alteridade. Em uma perspectiva sociocultural de desenvolvimento (VALSINER, ROSA, 2007; YOKOY DE SOUZA, 2012), a trajetória pessoal de cada sujeito é construída a partir da sua interação com os eventos do contexto social ao longo da linha do tempo. Portanto, a metáfora apresentada no filme reforça a ideia de um olhar não determinista sobre o desenvolvimento humano, podendo este seguir por diversas trajetórias durante seu ciclo de vida (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

Núcleo 3: “Esse negócio é coisa tipo de romance”

Outro núcleo identificado no debate entre as crianças abrange as significações sobre os vínculos afetivos e a relação interpessoal entre os personagens Chihiro e Haku como um tipo de romance.

A personagem Chihiro, ao se encontrar presa em um universo encantado, se depara com Haku, um jovem misterioso, que não lembra do seu passado, e que oferece ajuda e encoraja Chihiro a encontrar seu caminho de volta para casa. Durante a trama, Haku se transforma em um dragão (figura 11) subjugado pela mesma feiticeira que aprisionou Chihiro e seus pais. Mais tarde, Chihiro descobre que Haku é, na verdade, o espírito de um rio no qual a protagonista quase se afogou em sua primeira infância (figura 12). O momento em que Chihiro se lembra de ter conhecido Haku em sua primeira infância revela a ligação afetiva entre os personagens, resultando na quebra do feitiço que impedia Haku de se lembrar de seu passado, pelo amor que Chihiro sentia por Haku (CAVALLARO, 2015).

Figura 11 - Chihiro e Haku em forma de dragão



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

Figura 12 - Chihiro e Haku se lembram do passado



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

No momento do debate, as crianças apresentaram dúvidas em relação ao personagem de Haku, se ele era humano, se era dragão ou se era um rio, e em relação a que tipo de envolvimento interpessoal ele poderia ter com Chihiro.

Darcy: Quando a (...) Chihiro... Quando ela montou no Haku no final do filme, ele tinha virado dragão... Aí depois ela ficou dentro da água com ele, e ela disse que tinha lembrado dele.

Marina: Eu acho que é porque ele era água.

Pesquisadora: Vocês lembram quando o monstro de sujeira apareceu, depois que a Chihiro tirou a sujeira dele e ele ficou limpo, ele virou um dragão de água, e saiu voando como se fosse um rio. O Haku também era um dragão, e a Chihiro tinha caído em um rio e disse que lembrou que era o Haku.

Marina: Às vezes pode ser que nesses desenhos japoneses os dragões são os rios.

Darcy: Pra mim, esse negócio da (...) Chihiro ter caído no Haku é coisa tipo de romance. (A turma ri)

Darcy: Não... Pára! Quando foi o final do filme, eles estavam apaixonados. Aí pra mim se ele era um rio e ela caiu dentro dele, é porque eles começaram um romance e ficaram tipo ligados. Por isso que ela lembrou dele. Tipo saudades, sabe?

Geisa: Que lindo.

Darcy: Não foi?

A percepção de uma relação afetiva entre Chihiro e Haku é identificada pelas crianças sutilmente no zelo em que os personagens possuem entre si. O afeto entre os dois personagens no filme não é dito explicitamente, escancarado ao espectador. No filme debatido, as relações interpessoais estabelecidas entre Chihiro e Haku eram mais complexas e sutis, articulando afetos, memórias bloqueadas magicamente e experiências prévias compartilhadas pelos dois personagens.

Por um lado, a relação entre Chihiro e Haku foi significada pelas crianças como uma espécie de “romance”, o que gerou muitas risadas entre o grupo. Por outro lado, esta relação também foi significada como uma memória afetiva, como a lembrança de uma experiência, o cheiro de um perfume, o sabor de um alimento e, no caso de Chihiro, a lembrança do toque da água do rio em seu corpo. Isso diverge da forma romântica como as relações interpessoais entre personagens femininos e masculinos são frequentemente representadas nas mídias audiovisuais ocidentais destinadas a crianças, como princesas que se casam com o príncipe encantado que a salvou de algum perigo.

As crianças se apropriam ativamente dos significados disponíveis em nossa cultura sobre relações interpessoais. Tradicionalmente, o audiovisual voltado para o público infantil ocidental significa as relações entre personagens mulheres e homens pela via da relação romântica, mesmo quando os personagens apresentados não são adultos, mas crianças. Isso colabora para que as crianças signifiquem a relação entre os dois personagens como “um tipo de romance”, apesar de identificarem certa ambiguidade neste “romance”.

Para as crianças, estabelecer um espaço onde suas percepções afetivas são valorizadas contrapõe a cultura individualista presente na maior parte dos espaços escolares. Almeida e Pederiva (2019) explicam que os valores estabelecidos na estrutura e espaços educacionais se correlacionam com o que prevalece na educação escolarizada, com sentido individualista, competitivo, intolerante, egoísta e sem senso de coletivo. Concordamos com as autoras que é imprescindível permitir a discussão de problemáticas afetivas nas práticas educativas, uma vez que “nossa educação precisa contribuir e proporcionar outras relações que nos eduquem para novas reações, comportamentos e buscas no que tange as nossas relações humanas e sociais, experienciando-as em sentidos éticos e solidários” (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 294).

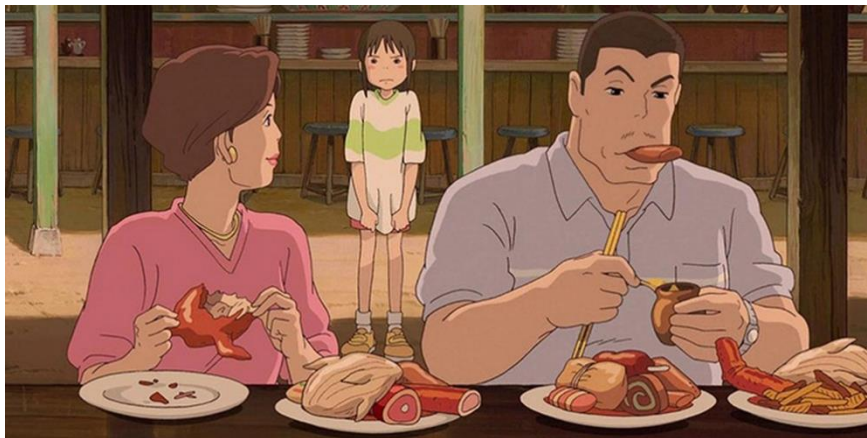
As crianças, na tentativa de compreender as motivações do relacionamento não verbal de Chihiro e Haku, percebem o fator emocional por trás dos elementos simbólicos apresentados no filme. Haku e Chihiro combinam estratégias intelectuais e fatores emocionais como estímulo para descobrir uma maneira de reverter a situação em que se encontram, de não se recordarem de experiências compartilhadas no passado. Vigotski (2018), ao apresentar a relação entre a atividade de imaginação e realidade, trata elementos internos e externos da realidade que se associam e dissociam pela influência direta das emoções. Experiências referentes a emoções profundas se relacionam à dimensão social do desenvolvimento, que, por sua vez, promove vivências diversificadas e provoca mudanças relevantes nas funções psicológicas superiores, na maneira de funcionar do sujeito, principalmente, em sua consciência (GOMES; BAZON; SOUZA, 2019).

A mediação de experiências afetivas colabora para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças. No caso da mediação entre pares estabelecida no debate do filme, a ambiguidade em significar a relação entre Chihiro e Haku, que ocasionou risadas do grupo, foi oportunidade de vislumbrar a possibilidade de que as relações afetivas entre pessoas de diversos gêneros são complexas e não são necessariamente românticas, como relações de amizade e solidariedade. A capacidade de significar as experiências vividas, de imaginar, criar e partilhar promove o desenvolvimento físico e mental da criança. Nesse sentido, “a relevância do espaço educativo é incontornável, na medida em que pensamos num espaço (família, creche, jardim de infância, escola) que contempla a dimensão emocional, tanto de educadores como de educandos” (SANTOS, 2013, p. 14).

Núcleo 4: Desenvolvimento moral na educação

Este núcleo possui uma significativa quantidade de elementos observados pelas crianças durante o debate, uma vez que grande parte da discussão do filme abrangeu os conceitos de certo e errado e polêmicas sobre o que o dinheiro pode ou não comprar. No início do filme, Chihiro e seus pais adentram um espaço encantado e se deparam com uma grande quantidade de comida em diversas barracas vazias. Os pais de Chihiro, então, começam a consumir a comida de uma das barracas (figura 13), justificando que não tinha problema consumir a comida, desde que eles pagassem depois. Chihiro não gosta da ideia e fica chateada com seus pais. Ao se dar conta, Chihiro percebeu que seus pais haviam sido transformados em porcos (figura 14).

Figura 13 - Pais de Chihiro consomem a comida sem autorização



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

Figura 14 - Os pais de Chihiro são transformados em porcos



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

O diálogo das crianças sobre esta cena foi repleto de interessantes negociações de significado sobre regras de convivência social, importância do dinheiro e gula. As crianças, inclusive, utilizaram uma analogia com uma situação mais familiar a elas (almoço de família) para trocarem seus pontos de vista sobre a cena, como podemos ver abaixo:

Georgiana: Pra mim foi quando os pais da Chihiro chegaram lá na vila e começaram a comer sem falar com ninguém.

Pietro: Mas era só pagar depois.

Georgiana: O problema foi porque ele comeu demais, por isso que virou porco.

Gleice: Foi porque... Beleza, eles iam comprar a comida depois, tá... Mas eles chegaram e nem tinha ninguém lá pra atender. Ninguém falou que podia comer ainda... Que eles podiam comer.

Jorge: Não entendi porque eles viraram porcos só por isso. Foi por que eles comeram de falta de educação?

Gleice: Foi porque não tinha ninguém lá, só eles, entendeu?

Pesquisadora: Olha só, vamos imaginar o seguinte... Domingo, a professora passa a manhã inteira fazendo um almoço bem gostoso pra família dela. Aí ela deixa a mesa muito bonita, arrumada, com a comida prontinha pra família comer. Aí de repente eu chego na casa dela, sem ser convidada, e começo a comer a comida e falo que não tem problema, porque eu vou pagar depois. Vocês acham isso certo?

Juca: Não! A comida não era pra você, era pra família da professora.

Georgiana: Ahh... Foi isso mesmo. Os espíritos tinham feito comida pra vender para os amigos deles, ou pra dar né... Aí eles (Os pais da Chihiro) não tinham sido convidados e comeram.

Amanda: É porque assim... não podem só chegar achando que só porque tem cartão de crédito e dinheiro é que pode fazer o que quiser. Tem gente que é assim, que é metida porque tem dinheiro. Tipo quebrar as coisas e dizer que vai pagar...

Juca: Nunca paga...

Amanda: Aí foi isso que fizeram.

O Projeto Político Pedagógico da Escola afirma, como função social da escola, a promoção da “estruturação, a organização e práticas que incentivem a humanização do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, relacional, físico, social, ambiental e econômico, de modo que possam contribuir com a construção de uma sociedade mais pluralista, ética, democrática, solidária e feliz” (PPP, 2019, p. 14). Ao longo do período do estágio, observou-se o cuidado da escola em oportunizar espaços que possibilitem o incentivo à humanização, abordando os

conceitos de certo e errado não por si sós, de modo isolado e heterônimo, mas promovendo a importância do convívio em comunidade e de valores de respeito mútuo.

A construção do desenvolvimento moral implica na qualidade das relações sociais e interpessoais que são estabelecidas entre os sujeitos, para além das polarizações entre o certo e errado, bom e mau. Assim, a decisão de como viver é canalizada culturalmente tanto pela esfera individual quanto pela social (NUNES; BRANCO, 2007).

A negociação de significados sobre o que faz uma pessoa ser boa ou ruim entre as crianças também se deu em outro momento do debate, relacionado às figuras das bruxas representadas no filme. A narrativa apresenta a personagem Yubaba (figura 15), uma poderosa mulher responsável pela casa de banho e por aprisionar Chihiro e sua família, além de outros personagens, para servirem a ela. Yubaba ora prejudica, ora ajuda e cuida de Chihiro. Além disso, Yubaba tem uma irmã gêmea (Zeniba, conforme figura 16), cuja personagem é representada de modo contrastante a Yubaba, ou seja, como uma “bruxa boa”, conforme significado pelas crianças.

Figuras 15 e 16 – Yubaba e Zeniba



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001)

Durante o debate do filme, as crianças dialogaram sobre a ambiguidade das ações de Yubaba, na tensão entre ajudar e/ou prejudicar Chihiro, o que suscitou ressignificações da dicotomia entre ser bom ou ruim e comparações da gravidade dos atos de mentir e roubar, como ilustrado no trecho abaixo:

Pesquisadora: Vocês falaram muito sobre Harry Potter... No filme da Chihiro, tem uma bruxa, não tem? O que vocês acham da maneira como essa bruxa foi representada no filme? Ela é igual às bruxas do Harry Potter?

Jeremias: Depende... Porque tem as bruxas boas e as ruins.

Larissa: É... A maioria é ruim. Bruxa é tipo a pessoa que tem poderes, mas usa em coisas ruins.

Lucas: Mas, no Harry Potter tem bruxas e, assim... não são ruins.

Maria: Tipo essa do filme. Tem duas, né? Porque tem a irmã gêmea dela. Mas a principal, que mandou a menina ir trabalhar... Ela tem hora que é boa e tem hora que é ruim. Porque, no final, ela abraçou a... a Chihiro. Aí ela ajudou a Chihiro na hora de limpar o monstro; ficou tipo torcendo pra ela conseguir tirar a bicicleta dele. Mas, aí, teve hora que ela foi ruim.

José: Mas ela foi mais ruim do que boa. Roubar é tipo...

Pesquisadora: Você acha que uma pessoa que faz algo ruim não pode ser uma pessoa boa?

José: É porque ela fez mais coisas ruins. Roubar é muito ruim; às vezes, você mentir é uma coisa... Mas, roubar é pior.

Sandro: Ela fez a Chihiro trabalhar muito, sem dar dinheiro pra ela também, né?

José: Foi.

Vigotski (2007) defende que o desenvolvimento e a aprendizagem estão interrelacionados desde o nascimento. Deste modo, cada criança constrói significados sobre o que é certo e errado, o que é bom e ruim, de acordo com o conjunto de saberes apreendido durante suas vivências, segundo os parâmetros de convivência experienciados no seu cotidiano. Isso foi percebido durante o debate do filme, quando as crianças tentam pesar comportamentos que rompem regras sociais (questionando se roubar é pior do que mentir), se é justo fazer alguém trabalhar sem lhe pagar um salário (remetendo a cena do filme de trabalho infantil), que será discutido em núcleo posterior.

Assumindo o caráter sociogenético da moralidade, destaca-se que “o ser humano encontra uma cultura coletiva cuja configuração é dinâmica, mas cujo conteúdo é relativamente estável em termos de valores configurados historicamente” (PIRES; BRANCO, 2012, p. 357). Assim sendo, nosso contexto sociocultural canaliza o desenvolvimento moral; entretanto, não há nenhum determinismo em relação às regras das culturas coletivas, considerando a possibilidade de mudanças e transformações de cada indivíduo e da sociedade. Essas mudanças, por conseguinte, resultam em novas práticas que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da autonomia da criança (PIRES; BRANCO, 2012).

Nunes e Branco (2007) enfatizam que as crianças aprendem de acordo com sua participação nas práticas culturais e pelas orientações através dos valores de sua comunidade. Nesse sentido, a mediação dos educadores e da comunidade sobre o desenvolvimento moral das crianças se torna especialmente relevante. É oportuno, portanto, investir no desenvolvimento moral da criança, uma vez que os problemas relacionados à moralidade estão inseridos na realidade sociocultural em que se originam; com isso, a educação moral está relacionada à tarefa de ensinar o ser humano a viver em comunidade (PIRES; BRANCO, 2012). Os filmes que abordam essas temáticas são potencializadores para trabalhar questões éticas e morais nas práticas pedagógicas, como exemplo da fala do José, que, a partir do debate do filme, pondera que, em seu ponto de vista, roubar é pior que mentir. A mensuração de diferentes níveis de “maldade” dos atos de mentir e roubar, realizada por José, se relaciona ao que Nunes e Branco (2007) denominam de princípio de justiça e o princípio de evitar danos, que se diferenciam pela “forma com que cada sociedade responde a questões como a relação entre indivíduo e sociedade, a responsabilidade do indivíduo perante a sociedade, a responsabilidade da sociedade perante o indivíduo e a garantia dos direitos individuais em uma ordem social mais justa e harmoniosa” (NUNES; BRANCO, 2007, p. 415).

A temática relacionada às bruxas, além de trazer questionamentos sobre realidade e fantasia, também aborda os critérios construídos pelas crianças para que alguém seja definida como bruxa, como: a maldade, ter poderes, aparência, entre outros. Ao longo da mediação entre pares durante o debate do filme, as experiências prévias das crianças com a bruxaria, pois assistiram os filmes do Harry Potter, permitiram uma expansão de significações sobre o que caracteriza alguém como bruxa(o).

As animações ocidentais frequentemente criam enredos por meio da dualidade, por exemplo, com personagens que personificam a pura bondade- heróis e personagens que personificam a pura maldade- vilões. A mentalidade da dualidade não é comum nas animações criadas pelo diretor Hayao Miyazaki. A história de Chihiro, por exemplo, não narra uma jornada de luta entre personagens do bem ou do mau, mas uma jornada de autoconhecimento. Como explicado pelo próprio diretor do filme:

Eu diria que este filme narra uma história de aventura, embora não haja o brandir de armas ou batalhas envolvendo poderes sobrenaturais. No entanto, essa história não é sobre um confronto entre o certo e o errado. É uma história em que a heroína será jogada em um lugar onde o bem e o mal habitam juntos, e ali ela experimentará o mundo. Ela

aprenderá sobre amizade e devoção, e sobreviverá fazendo pleno uso de seu cérebro. Ela se verá atravessando crises, evitando o perigo e voltando ao seu mundo de alguma forma. Ela consegue não porque destruiu o "mau", mas porque adquiriu a capacidade de sobrevivência. (MIYAZAKI, 2002, p. 15, tradução nossa)

As personagens construídas pelo diretor Miyazaki que são relacionadas à bruxaria divergem da ideia ocidental da bruxa tradicionalmente apresentada no meio cinematográfico infantil. Neste, as bruxas são retratadas como figuras horripilantes, malvadas e demoníacas. Já na narrativa de *A Viagem de Chihiro* (2001), as bruxas apesar de se aproximarem mais do mundo sobrenatural do que da vida cotidiana, não carregam em si a dualidade de pura bondade ou de pura maldade. Durante a trama, a personagem Zeniba, irmã gêmea da bruxa Yubaba, é apresentada como uma figura boa; porém, demonstra atos questionáveis durante a narrativa, como por exemplo, no momento em que envenena Haku para conseguir um objeto de volta.

A visão antagonista das bruxas no meio cinematográfico ocidental se relaciona à concepção das bruxas historicamente situada e relacionada à perseguição às mulheres na Idade Média e o feminicídio realizado pela Inquisição. Nesse sentido, vincular a imagem das mulheres a imagens de bruxaria e feitiçaria funcionou semioticamente como um meio de desumanização das mulheres. Em contextos de escravidão e genocídio, são verificadas estratégias da estereotipização e desumanização do oprimido/colonizado, a exemplos dos estereótipos: do índio como selvagem canibal; do negro como uma pessoa inferior ao branco; dos judeus como impuros; e das mulheres como pessoas mais predispostas à loucura, lascívia, bruxaria e feitiçaria, em comparação com os homens. Estes estereótipos que associam as bruxas a imagens de figuras hostis, canibais e demoníacas continuam vivos na imaginação popular e são frequentemente reproduzidos na literatura e nos produtos audiovisuais infantis em nossa sociedade, resultando em sua normalização (FEDERICI, 2004).

As significações sobre as figuras das bruxas construídas pelas crianças relacionam-se com a comparação entre a bruxa Yubaba (figura 17), representada no filme *A Viagem de Chihiro* (2001), e a bruxa Hermione Granger (figura 18), da série de filmes *Harry Potter* (2001-2011). O ponto principal abordado pelas crianças para considerar o que faz uma bruxa ser boa ou ruim foi a aparência física. A bruxa Hermione, em comparação com a bruxa Yubaba, se aproximava mais do real e da vida cotidiana de muitas crianças da Escola que foi campo da pesquisa (inclusive, uma das crianças usava camiseta do Harry Potter na ocasião do debate do filme). Já Yubaba foi representada de maneira caricata, com as feições exageradas e a voz estridente. Sua irmã gêmea

(Zeniba), apesar de ter a aparência idêntica, foi significada como uma personagem boa pelas crianças, o que colocou o critério de aparência física como alvo de discussão coletiva.

Figuras 17 e 18 – Yubaba e Hermione



Fonte: *A Viagem de Chihiro* (2001) e *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001)

Miyazaki (2002) explica que seu trabalho audiovisual ultrapassa a associação simplista e linear que vincula a aparência física, beleza ou feiura, de uma personagem, à bondade, maldade ou força. Especificamente sobre Chihiro, o diretor explica o que a torna uma heroína e o que espera para as crianças telespectadoras de suas obras, especialmente as meninas:

Chihiro ser forte o suficiente para não ser devorada é exatamente o que a torna uma heroína. Ela é uma heroína não por ser bonita ou por possuir uma mente única. Essa é a característica principal deste trabalho e, portanto, é uma boa história para meninas de dez anos de idade. [...] Eu gostaria de fazer deste filme algo que inspire as meninas de dez anos para que elas busquem o que realmente desejam. (MIYAZAKI, 2002, p. 16, tradução nossa)

O filme debatido ofertou às crianças oportunidades de questionar e desconstruir estereótipos de beleza e de gênero, que são constantemente reproduzidos no audiovisual infantil. Peláez e Garcia (2016) discutem que as personagens femininas nas narrativas das animações de Miyazaki contrariam as ações, comportamentos, espaços e habilidades binariamente atribuídos às figuras femininas e masculinas.

Consideramos fundamental para o desenvolvimento moral a mediação entre pares e a mediação adulto-criança no que se refere à desconstrução de estereótipos e pensamentos dicotômicos. Segundo Nunes e Branco (2007), o desenvolvimento moral se dá pelas relações e interações das crianças com seus pares e com os adultos responsáveis por elas. Afirmam que “o ambiente sociomoral colore cada aspecto do desenvolvimento, uma vez que ele é o contexto no

qual as crianças constroem suas idéias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e dos objetos” (NUNES; BRANCO, 2007, p. 420).

Núcleo 5: “Eu não acho certo a bruxa que obrigou ela a limpar”

Por fim, este núcleo aborda as significações das crianças sobre o tema do trabalho infantil, apresentado de maneira sutil pelo diretor Hayao Miyazaki.

No filme debatido, a personagem Chihiro pede para trabalhar na casa de banho de Yubaba para conseguir sobreviver nesse novo mundo em que entrou. Yubaba rouba o nome de Chihiro, passando a chamá-la de Sen, e a aprisiona na casa de banho, obrigando Chihiro a servir os espíritos que frequentam o ambiente.

Pesquisadora: Quantos anos vocês acham que a Chihiro tinha?

(A turma começa a falar de uma vez, até a criança que é mediadora do debate pedir silêncio e escolher alguém para falar)

Suzana: Pra mim que ela tem uns 10 anos.

Wilma: É por aí, Suzana. 10, 12 anos... Ou menos, né? Ela é pequenininha. Mas não é grande.

Pesquisadora: E o que ela faz pra bruxa não transformar ela em porco?

Enzo: Ela pede pra trabalhar.

Joel: Fica limpando o chão, caindo... Limpou o monstro.

Pesquisadora: E vocês acham que criança tem que trabalhar?

Suzana: Não, porque, pra mim, a gente tem que estudar, brincar... Ficar na escola, em casa.

Sabrina: Viajar...

Joel: Acho que pode ajudar em casa, guardar os brinquedos. Acho que não tem problema... guardar a roupa, a mochila. Minha mãe manda.

Suzana: A minha também.

Gabriel: Mas, no desenho, é tipo trabalho de adulto. Porque era tipo no trabalho. Pra limpar aquela sala cheia de mato, só tinha ela e a amiga. Aí, chegou o monstro sujo, ela que teve que limpar... Foi muita coisa.

Bárbara: Não gostei... eu não acho certo a bruxa que obrigou ela a limpar.

Suzana: Se eu fosse ela, não limpava nada.

Enzo: Tipo... (Olha para o colega do lado e aponta o dedo) Você não é meu pai, você não manda em mim.

(A turma ri e concorda)

Neste momento do debate, as crianças se identificaram com Chihiro e demonstraram empatia pela situação que ela vivenciou, comparando essas situações consigo mesmas. No diálogo entre as crianças, foram negociados significados sobre o que é um trabalho injusto e quais tarefas domésticas são aceitáveis para uma criança fazer, partindo das tarefas que realizam em suas casas, atendendo solicitação dos seus responsáveis (ex: guardar os brinquedos e a mochila). O debate estabelecido entre as crianças sobre esta problemática utilizou como elementos mediadores as suas experiências cotidianas, suas vivências com as regras familiares sobre tarefas domésticas e seus conhecimentos espontâneos. Os conhecimentos espontâneos das crianças são aqueles que independem de uma organização consistente e sistemática, diferentes dos conhecimentos científicos (NÉBIAS, 1999). Esses conhecimentos espontâneos funcionaram como a base para a construção dialógica de novos significados no contexto coletivo do debate do filme, através da mediação entre os pares.

É importante ressaltar a consciência das crianças em relação ao trabalho infantil e ao que a criança deve ou não fazer. A fala de Suzana afirma que criança tem que estudar e brincar. Joel declara que a criança pode ajudar em casa, guardando seus brinquedos, as roupas e a mochila. O Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2013) concebe o trabalho infantil como aquele que “compreende a realização, por crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos, de atividades que visem à obtenção de ganho para prover o sustento próprio e/ou da família, como também de quaisquer serviços que não tenham remuneração” (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2013, p. 9). Segundo a mesma obra, o trabalho infantil expõe as crianças a riscos de lesões, deformidades físicas e doenças. Traz consequências danosas à saúde, ao desenvolvimento físico-biológico, emocional e social da criança.

Como tratado anteriormente, o uso de filmes que permitam a abordagem dessas temáticas são importantes meios para a conscientização das próprias crianças sobre os seus direitos e para a construção de ambientes de desenvolvimento do protagonismo infantil. Considerando o paradigma da proteção integral e o preceito da prioridade absoluta da criança e do adolescente, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é

imprescindível que a escola realize atividades que visem a garantia de direitos e o exercício da cidadania das crianças.

Várias das conquistas desenvolvimentais que podem ser promovidas pelas atividades coletivas e que favorecem o exercício do protagonismo infantil nas escolas também podem ser identificadas no potencial criativo demonstrado pelas crianças participantes em nosso **segundo nível de análise**, como veremos a seguir.

5.2 Nível 2 de análise: atividade sobre *O Conto da Princesa Kaguya* (2013)

O segundo nível de análise se refere aos núcleos de significação abstraídos da análise dos bilhetes e desenhos criados pelas crianças, após a realização da sequência didática intitulada “Brincando e produzindo: trabalhando ortografia e gênero textual a partir do conto oriental da princesa Kaguya”. Para ilustrar a articulação entre as produções criadas por cada criança, para fins de apresentação das análises, sempre que possível, apresentamos a imagem do desenho e do bilhete aos personagens do conto em conjunto.

Núcleo 1: O respeito aos sentimentos e à voz da criança nas decisões que interferem em sua vida

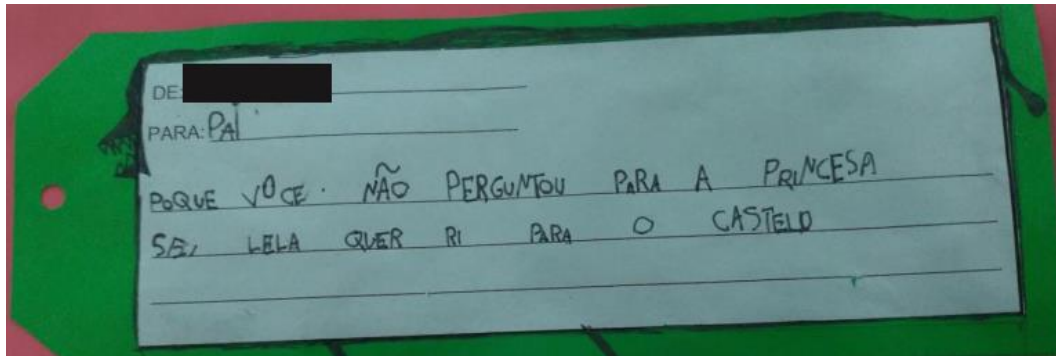
Este núcleo foi composto pelas significações construídas pelas crianças no tocante à comunicação estabelecida entre a personagem Kaguya e sua família e à necessidade do respeito em relação ao desejo e aos sentimentos da criança.

No conto, Kaguya passa por diversas situações contra sua vontade, porém, sempre obedece a seus pais e não diz o que realmente sente.

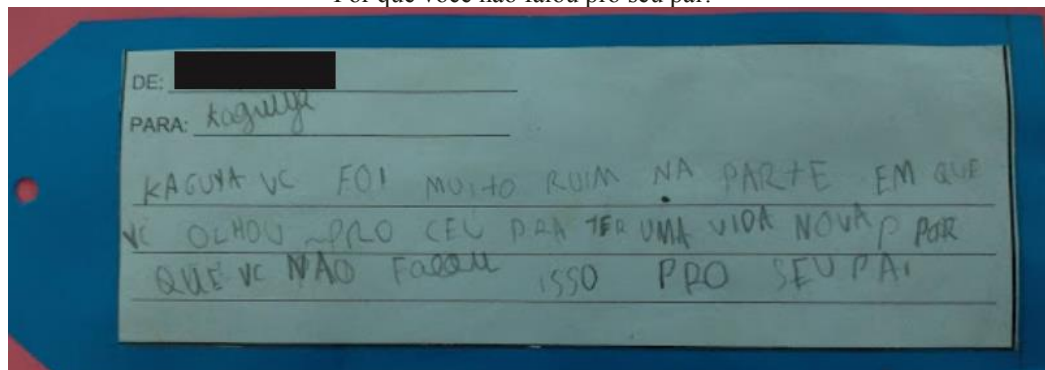
Ao longo da atividade, as crianças ponderaram que, se houvesse maior comunicação entre Kaguya e sua família, sua trajetória de sofrimento poderia ser diferente. As figuras abaixo exemplificam os bilhetes escritos pelas crianças destinados à Kaguya, aos pais de Kaguya e ao povo celeste/da Lua. Nestes, as crianças sinalizam a importância da comunicação dos sentimentos da criança com seus familiares e amigos e, empaticamente, ofertam mensagens afetuosas e de cuidado à Kaguya. As crianças aconselham Kaguya a exercer seu protagonismo infantil, a afirmar sua voz e tomar decisões que respeitem seus sentimentos e desejos, mesmo que

isso contrarie as expectativas dos adultos a seu respeito. Por exemplo, nos bilhetes, as crianças perguntam a Kaguya por que ela não falou o que sentia a seus pais; questionam o pai de Kaguya o motivo pelo qual ele não perguntou à filha se ela queria mudar de casa/castelo; e repreendem o povo celeste/da lua por terem levado Kaguya para a Lua, sem saber se isto era do desejo da criança.

Figuras 19 e 20 - “Por que você não perguntou para a princesa se ela queria ir para o castelo?”

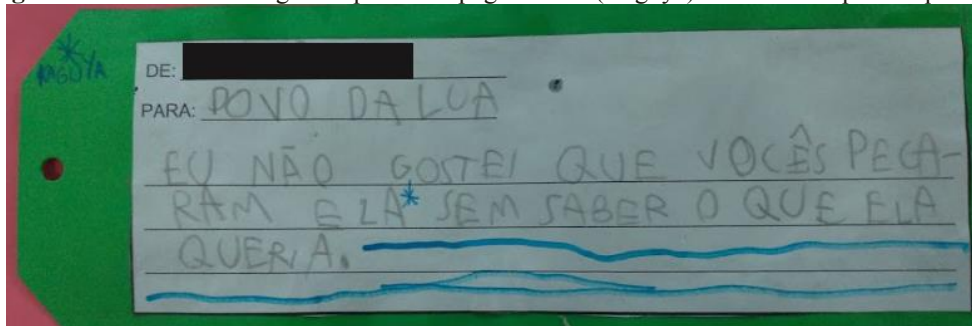


Figuras 21 e 22 - “Kaguya, você foi muito ruim na parte em que olhou pro céu pra ter uma vida nova. Por que você não falou pro seu pai?”

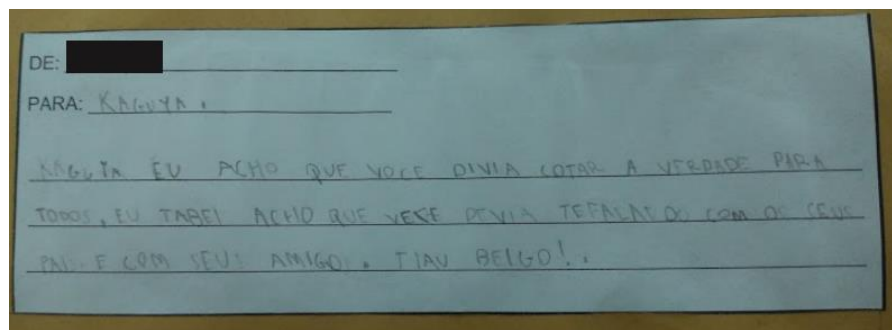


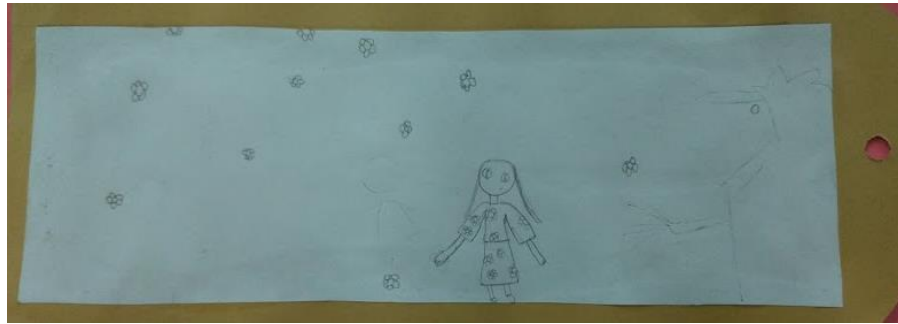


Figuras 23 e 24 - “Eu não gostei que vocês pegaram ela (Kaguya) sem saber o que ela queria.”



Figuras 25 e 26 - “Kaguya, eu acho que você devia contar a verdade para todos. Eu também acho que você devia ter falado com seus pais e com seus amigos. Tchau, beijo!”





A identificação das crianças com Kaguya também pode ser observada nos desenhos criados, como exemplificado pela figura 22, que representa a cena em que Kaguya é levada para lua. Em seu desenho, ao defender Kaguya, que foi levada para o plano celeste sem ser consultada, a criança afirma a necessidade de que seus desejos também sejam respeitados. Este desenho representa a família e amigos de Kaguya segurando armas para impedir que os seres celestiais levem a princesa embora. Os personagens do desenho feito pela criança enunciam comandos de afastamento do povo celestial/da lua, significados como sequestradores da criança: “Louco!”; “Sai”; “Você não vai levar ela”. Esta mesma cena também emerge no texto e no desenho das figuras 23 e 24, em que a criança representa Kaguya se escondendo dos seus abdutores no fundo da cena e o pai de Kaguya tentando protegê-la e gritando “Não!!!”. O bilhete da criança (Figura 23) reforça a importância que esta criança confere ao respeito aos desejos de Kaguya; a criança diz não ter gostado quando os seres celestiais levaram Kaguya, sem sequer consultá-la.

A partir da análise dos desenhos e conselhos ofertados pelas crianças, verificamos a importância que os participantes da pesquisa conferem à legitimação da criança como um ser autônomo e sujeito de direitos. Esse movimento colabora para a superação da concepção da infância como uma fase de incapacidade e incompletude, ainda vigente em nossa sociedade (PIRES; BRANCO, 2012). É necessário compreendermos a criança como alguém que já é, e não como alguém que um dia se tornará algo.

Essa concepção de incompletude infantil, segundo Silva (2019), reflete a lógica adultocêntrica na educação, que suprime cada vez mais os espaços para as diferentes formas de expressão da criança. Nesta mentalidade, prevalece a visão da criança pelos critérios de: idade; estágio de desenvolvimento; fragilidade física e psicológica; e, especialmente, dependência do adulto. Para romper o silenciamento e desqualificação das vozes infantis, é preciso respeitar a

leitura de mundo das crianças, reconhecê-las como sujeitos ativos na nossa sociedade e estabelecer relações dialógicas entre pessoas de diferentes momentos de desenvolvimento (SILVA, 2019), por exemplo, entre educadores adultos e educandos crianças.

O reconhecimento da alteridade da criança implica no rompimento de relações autoritárias, monológicas e opressoras às quais muitas vezes as crianças são submetidas em nossa sociedade adultocêntrica. A escola deve legitimar as vozes das crianças, reconhecendo que a infância “não é apenas uma etapa biológica pela qual o ser humano passa, mas é a própria condição da existência humana, o que nos faz continuar a viver, construindo outros sentidos e colocando-nos cotidianamente como criadores(as) de cultura” (SILVA, 2019, p. 217).

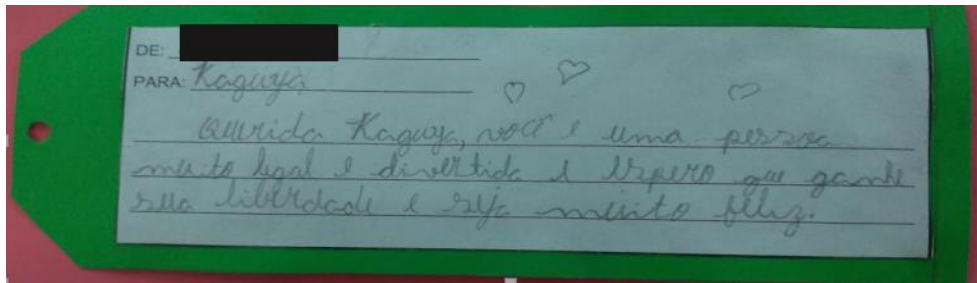
Reconhecer a criança como um ser integral, como é preconizado na proposta das comunidades de aprendizagem, implica em valorizar manifestações diversificadas dos sujeitos que dali participam ativamente, para além das competências cognitivas que costumam ser priorizadas na cultura escolar tradicional, industrial (GONZÁLEZ; NAVÍO, 2019; MARIANA, 2013), como as competências socioemocionais e a inteligência interpessoal. Dentre estas manifestações, Abed (2016) ressalta como essenciais para que a escola contribua para construção de um futuro transformador: a motivação; a perseverança; a capacidade de trabalhar em equipe; e a resiliência (ABED, 2016).

Dentre as competências socioemocionais, sublinhamos a empatia para discussão no nosso próximo núcleo.

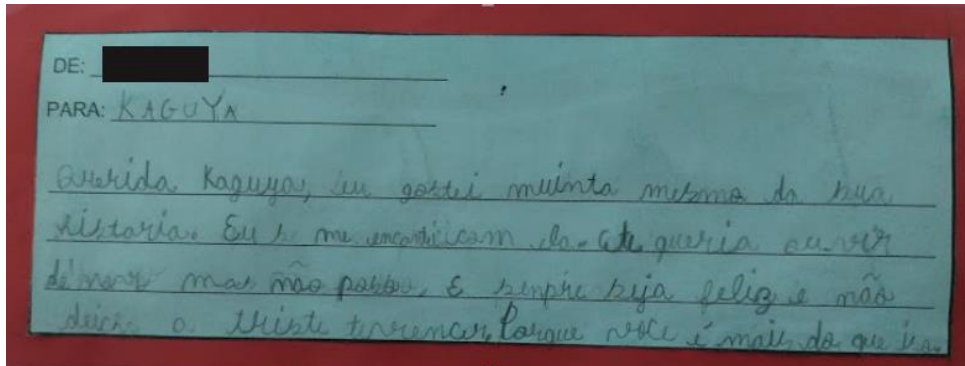
Núcleo 2: O desenvolvimento das relações empáticas na educação

Este núcleo congrega as significações construídas pelas crianças e as manifestações de empatia das crianças em relação à personagem do conto. Como mostrado nas figuras abaixo, as crianças expressaram desejos de felicidade, de mudança no futuro e ofertaram conselhos a Kaguya para uma vida melhor.

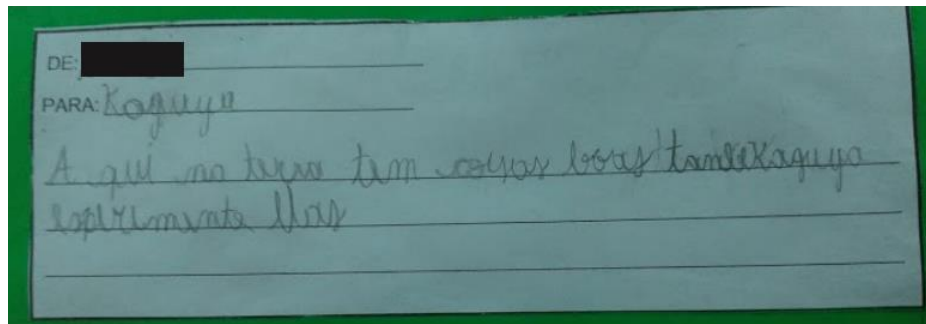
Figura 27 - “Querida Kaguya, você é uma pessoa muito legal e divertida, e espero que ganhe sua liberdade e seja muito feliz”



Figuras 28 e 29 - “Querida Kaguya, eu gostei muito mesmo da sua história. Eu me encantei com ela e queria ouvir de novo, mas não posso. E sempre seja feliz e não deixe a tristeza te vencer, porque você é mais que isso.”



Figuras 30 e 31 - “Aqui na Terra tem coisas boas também, Kaguya. Experimente elas.”





A figura 29 ilustra a vida que a criança imaginou que Kaguya almejava ter, como uma pessoa livre, vivendo em meio à natureza, em harmonia com sua família e com seu lar. A figura 30 aconselha Kaguya a experimentar as coisas boas da Terra, demonstrando uma forte empatia por parte das crianças.

A empatia é uma habilidade social que se desenvolve a partir da articulação entre componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (MOTTA e cols, 2006). Ela influencia a formação de vínculos afetivos e o desenvolvimento moral da criança, conforme discutido nos núcleos de significação anteriores. Quando a escola promove um ambiente cooperativo, fomenta-se o desenvolvimento empático das crianças.

A temática de empatia é constantemente tratada na Escola em que se realizou esta pesquisa. Uma das estratégias utilizadas no favorecimento de uma cultura empática e humanizada, explicitada no PPP (2019) da Escola, é a prática da Comunicação Não Violenta (CNV), que busca favorecer uma melhor conexão entre as crianças, ensinando-as sobre respeito e empatia, mesmo diante de situações de conflito. Na prática escolar, a CNV estimula a observação e descrição dos fatos; o reconhecimento dos sentimentos e das necessidades das crianças envolvidas em um conflito; e a construção de um pedido, por exemplo, por mais respeito; por não elevar o tom de voz; por maior cuidado com as brincadeiras físicas que podem machucar; entre outros (PPP, 2019).

Porém, como tratado anteriormente, a lógica cultural que muitas vezes está inserida nas escolas ratifica comunicações violentas, a competição e o individualismo, corroborando com uma ordem contraditória propensa a uma alienação social (MARIANA, 2013), caminhando no sentido oposto a uma cultura democrática e de paz. Para que haja o favorecimento de uma cultura escolar solidária, empática, autônoma e responsável, é preciso que exista uma parceria autêntica

entre a direção e a equipe pedagógica da escola, assumindo o compromisso conjunto em trabalhar com práticas pedagógicas que fortaleçam a cultura de paz e a participação autônoma das crianças e dos demais agentes educativos.

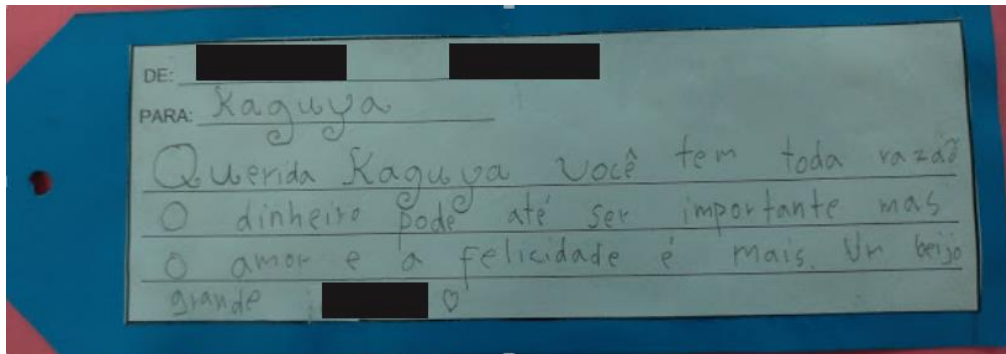
Almeida e Pederiva (2019) afirmam que a condição individual e social são processos indissociáveis na educação. Com isso, “a decisão por quais objetivos, sentidos, processos e relações que a nossa educação deve seguir e desenvolver-se, é também a decisão por quais caminhos queremos ter e trilhar como sociedade” (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 297). Portanto, espaços e relações que respeitem o processo de reação, decisão e escolha das crianças são essenciais para o desenvolvimento das relações empáticas no ambiente educacional e para a construção de uma cultura democrática nas escolas (PIRES; BRANCO; 2012).

Núcleo 3: A cultura do consumo como circunscritor cultural do desenvolvimento das crianças

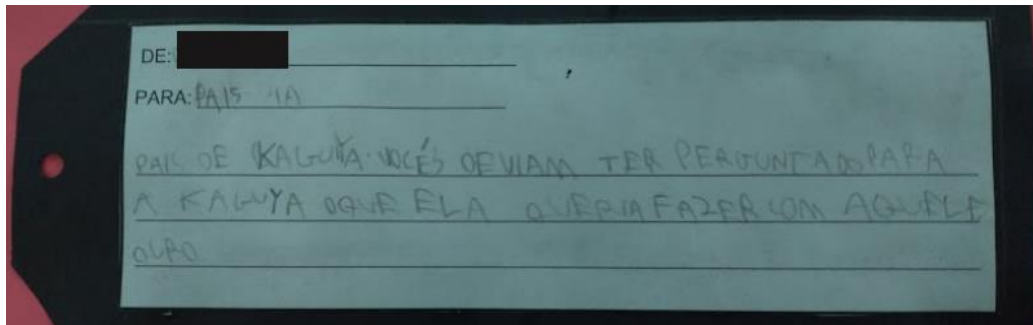
Este núcleo é composto por valores sublinhados pelas crianças sobre consumo e a tensão entre ter/ser, bem como pelas significações das crianças a respeito da aceitação de Kaguya na sociedade, mediante seu *status* econômico, que mudou magicamente, após a obtenção de ouro e riquezas. No conto, a personagem Kaguya só é aceita socialmente quando muda drasticamente seu estilo de vida ao sair da vida simples da montanha para viver em meio aos luxuosos costumes da realeza. Porém, apesar de toda riqueza a seu dispor, Kaguya sentia saudade de sua vida anterior, vivenciando estresse, tristeza e melancolia em sua nova condição.

Os desenhos e conselhos das crianças aos personagens do conto evidenciam que, na perspectiva das crianças, o amor e a felicidade são mais importantes que o dinheiro e que as crianças também devem participar das decisões familiares sobre o uso do dinheiro, como vemos nas figuras abaixo.

Figuras 32 e 33 - “Querida Kaguya, você tem toda razão. O dinheiro pode até ser importante, mas o amor e a felicidade é mais. Um beijo grande.”



Figuras 34 e 35 - “Pais da Kaguya, vocês deviam ter perguntado para a Kaguya o que ela queria fazer com aquele ouro.”



Pierre Bourdieu (2007) problematiza que as formas como os bens são usados marcam distinções sociais, que podem resultar na classificação das pessoas segundo suas preferências de consumo. Como ilustrado pelas crianças na figura 35, os pais de Kaguya, ao terem acesso às riquezas celestiais, julgaram que seria melhor para Kaguya viver entre a realeza, reforçando a distinção entre os moradores da montanha/plebeus e os moradores da cidade/realeza.

No mundo contemporâneo, especialmente na realidade da criança, o consumo está diretamente ligado à cultura mediática, uma vez que os mecanismos do capital são constantemente compartilhados por diferentes meios. O consumo não se limita a bens materiais, na visão de Momo e Martínez (2017), pois também consumimos estilos de vida, formas de representação e valores sociais. O acesso da criança aos produtos midiáticos torna-se culturalmente significativo na vida cotidiana do contexto escolar, ao passo que colabora para a constituição da subjetividade das crianças, em suas relações com a cultura da mídia e do consumo (MOMO; MARTÍNEZ, 2017).

Campos e Souza (2003), por sua vez, explicam que a cultura do consumo acaba moldando o campo social. A mídia, através da publicidade, por exemplo, constrói padrões identitários para crianças, jovens e adultos, a partir da oferta de signos de prestígio fomentados pela cultura do consumo. Os sujeitos que aderem aos padrões da cultura do consumo podem vivenciar um estado de constante descontentamento, uma vez que tudo o que era signo de prestígio, em um dado momento, se torna obsoleto no próximo. No conto da princesa Kaguya, por exemplo, a vida na montanha não era suficiente para seu pai; estavam obsoletos para a sociedade suas roupas, seu modo de falar, de agir e de pensar.

É preciso reconhecer que os espaços escolares atuais são atravessados pela cultura midiática e pela cultura do consumo. Do ponto de vista sociocultural, enfatizamos a importância das mediações pedagógicas na promoção do papel ativo dos sujeitos em desenvolvimento, a fim de administrar sua adesão e/ou sua resistência aos circunscritores da cultura do consumo. Em vista disso, Momo e Martínez (2017) defendem uma intencionalidade pedagógica que inclua a educação para a mídia e para o consumo, na busca de contribuir com a construção do tipo de sociedade que queremos para o futuro (MOMO; MARTÍNEZ, 2017), possibilitando momentos de debates sobre estas temáticas, que são tão significativas na vida escolar cotidiana.

Após a apresentação e discussão dos resultados que foram construídos nesta pesquisa, encerramos nossas reflexões com uma seção de Considerações Finais, com uma síntese dos principais resultados identificados na pesquisa e sugestões para futuros estudos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Trabalho Final de Conclusão de Curso, foi analisado o uso das animações japonesas como recurso mediador para práticas pedagógicas que fortalecem uma cultura escolar democrática e que promovem processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças, com destaque a: imaginação e criação, moralidade e empatia, autonomia e o protagonismo infantil. Realizamos atividades pedagógicas de caráter coletivo e dialógico, capitaneadas pelas crianças, de debate coletivo de filme, contação de história e produção de textos e desenhos, a partir de animações japonesas e do contato com a alteridade. Nestas, foram realizadas mediações da pesquisadora junto às crianças e mediações entre pares, a fim de estimular o exercício da autonomia das crianças e seu desenvolvimento integral.

As significações construídas pelas crianças foram organizadas em dois níveis de análise. No primeiro, verificou-se que, o debate sobre o filme *A Viagem de Chihiro* (2001) se mostrou uma metodologia pedagógica que possibilitou o compartilhamento de experiências, o contato com a alteridade e a construção de novos saberes, por exemplo, sobre direitos das crianças; estereótipos de gênero e de beleza; protagonismo infantil; transformações subjetivas; relações afetivas; empatia; desenvolvimento moral; dentre outros.

A comunicação audiovisual empregada com intencionalidade educativa junto a crianças colaborou para tornar o repertório de referências culturais mais diversos; co-construir significados dialogicamente entre pares; e para promover a atividade criadora, a imaginação e as competências socioemocionais das crianças, dentre outras importantes conquistas desenvolvimentais. Verificaram-se desdobramentos relacionados ao desenvolvimento moral e empático das crianças, que puderam partilhar suas práticas e valores culturais através da coletivização de seus conhecimentos espontâneos e da negociação de significações mediadas entre pares, em um contexto pedagógico que prima pela participação ativa e autônoma das crianças.

Já no segundo nível de análise, verificou-se que as mediações entre pares e as significações construídas a partir da contação de *O Conto da Princesa Kaguya* (2013) criaram oportunidades para diálogos em que as crianças reforçaram a importância de que as vozes e os sentimentos das crianças sejam respeitados para tomadas de decisão que interferem em suas vidas. Além disso, a atividade criadora das crianças, evidenciada em seus desenhos e bilhetes

com conselhos às personagens do conto, favoreceu o desenvolvimento de empatia e de críticas aos circunscritores da cultura do consumo, que permeiam a contemporaneidade.

A pesquisa também demonstrou que as práticas sociais experimentadas pelas crianças influenciam em seu desenvolvimento moral e afetivo. As experiências das crianças com as regras familiares e escolares (ex: guardar brinquedos), o estranhamento e/ou a identificação provisória com as personagens (ex: a relação afetiva/romântica entre Chihiro e Haku; a exploração do trabalho de Chiriro na casa de banhos; Kaguya sendo levada pelos seres celestiais) foram utilizadas como ponto de partida para que o grupo co-construísse significações sobre a importância da criança em nossa sociedade.

Ao longo do estágio e da pesquisa, evidenciou-se a relevância de espaços escolares que possibilitam maior liberdade e participação ativa das crianças. Do ponto de vista sociocultural, as crianças internalizam/externalizam crenças, valores morais e motivações, de acordo com as suas observações e participações nas práticas sociais em cada contexto de desenvolvimento, por exemplo, no contexto escolar.

Dentre as principais contribuições apreendidas por esta pesquisa, destacamos a relevância de atividades escolares compromissadas com a promoção do desenvolvimento integral da criança, para além da sua dimensão cognitiva. Defendemos as dimensões afetiva e ético-moral das relações interpessoais como parte integrante não só do processo de ensino e aprendizagem da criança, mas da construção da própria cultura democrática e de paz da escola e da nossa sociedade.

Metodologicamente, a pesquisa articulou indicadores empíricos diversificados, como transcrições dos diálogos das crianças durante o debate do filme, desenhos e textos escritos pelas crianças. Por limitações de tempo e do tipo de registro possível na Escola, não foi possível aprofundar a análise de outros elementos comunicativos presentes ao longo das atividades de pesquisa, como a postura corporal e a fisionomia das crianças durante o debate e a leitura do ambiente no momento do conto, por exemplo. Deste modo, como sugestões para futuras pesquisas, sugerimos que sejam realizados registros em vídeo das atividades coletivas similares às realizadas neste estudo e que se aprofundem as análises dos desenhos criados pelas crianças, articulando-os com as experiências escolares, familiares e comunitárias das crianças.

A tradição “industrial” da educação e a tradição positivista da pesquisa em educação historicamente valorizaram a linguagem escrita como única forma de legitimar os pensamentos.

Entretanto, concordamos com Pires (2010) que é preciso reconhecer novas formas de leitura e escrita do mundo em outros códigos, como os visuais, orais e audiovisuais. Apenas recentemente, a temática do uso de meios audiovisuais nas atividades pedagógicas tem ganhado maior visibilidade. Entretanto, existem poucos estudos sobre o uso de animes nas práticas pedagógicas, apesar destes terem grande popularidade com as crianças em nossa sociedade atualmente. Considerando nossos resultados de pesquisa, afirmamos a importância do uso das animações japonesas nas práticas pedagógicas, pois possibilitam trabalhar diversas temáticas relevantes para a promoção do protagonismo infantil e para a garantia dos seus direitos.

Temos investido na construção de conhecimentos, nessa direção, por meio de comunicações orais em eventos acadêmico-científicos e a escrita de outras produções a este respeito. Um capítulo sobre a promoção do protagonismo feminino por meio de práticas pedagógicas que usam meios audiovisuais está em andamento, discutindo o modo como as mulheres e as bruxas são representadas no meio cinematográfico, relações de consumo e importância da sororidade feminina, a partir das obras *Nausicaä do Vale do Vento* (1984), *O Serviço de Entregas da Kiki* (1989) e *O Menino e o Mundo* (2013). Além disso, apresentamos o trabalho intitulado “Estereótipos femininos no audiovisual infantil: Uma análise da animação japonesa ‘O Serviço de Entregas da Kiki’” no XI Colóquio de Psicologia Escolar (VIEIRA; YOKOY, 2019), realizado em junho de 2019 na Universidade de Brasília. Para o futuro, temos a intenção de construir novas publicações derivadas desta pesquisa.

Como educadora, apesar do meu apreço pela educação infantil, pretendo me especializar na área de socioeducação, visto que esta já é minha área profissional e a área pela qual me apeguei antes mesmo de ingressar na universidade. Porém, onde quer que eu esteja, estou consciente de que, como pedagoga, tenho o compromisso de ser um agente transformador da nossa sociedade, independente do ambiente e das pessoas com quem eu possa me deparar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A VIAGEM de Chihiro. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 2001, 1 DVD.

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. Em: **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2 São Paulo, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. O Projeto Âncora e suas possibilidades educativas inovadoras e Inclusivas. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos / Educar para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos**. Ciudad Madero: Librum, 2019.

ASPESI, Cristiana de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras** (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed, 2005.

AVER, Merusa dos Santos. **Espaços para brincar e aprender com liberdade de escolha**. Artigo (Especialização em Educação Infantil), Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Edusp, 2007.

BRANCO, Angela Maria C. Uchoa de Abreu; FREIRE, Sandra Ferraz de C. Dourado; GONZÁLEZ; Alia Maria Barrios. Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L. O. **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 05 de fev. 2019.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 1, p. 12-21, 2003.

CAVALLARO, Dani. **The anime art of Hayao Miyazaki**. McFarland, 2015.

COLAÇO, Veriana de F. Rodrigues; PEREIRA, Eleonora; NETO, Francisco Edmar Pereira; CHAVES, Hamilton Viana; SÁ, Ticiania S. de. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, 12(1), 47-56. 2007.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol., n. 42, p. 241-258, 2001.

FEDERICI, Silvia. **Caliban and the witch: women, the body and primitive accumulation**. New York: Autonomedia, 2004.

GOMES, Cláudia; BAZON, Fernanda V. Mafra; SOUZA, Vera Lucia T. de. Significados e sentidos da educação inclusiva: mobilizando afetose inovando ações formativas docentes. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos / Educar para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos**. Ciudad Madero: Librum, 2019.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres; NAVÍO, Eufrasio Pérez. Cultura organizacional inclusiva: construyendo comunidades de aprendizaje. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos / Educar para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos**. Ciudad Madero: Librum, 2019.

HARRY POTTER e a Pedra Filosofal. Direção: Chris Columbus. Produção: Warner Bros. Pictures, 2001, 1 DVD.

MACHADO, Felipe Viero Kolinski; GONZATTI, Christian. Harry Potter e aquele-que-não-deve-ser-votado: Imaginação cívica, Ativismo de fãs e Fascismo Eterno em redes digitais do jornalismo de cultura pop. **Comunicação & Sociedade**, v. 41, n. 2, p. 373-403, 2019.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria C. Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L. O. Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural. **Porto Alegre: Mediação**, 2012.

MARIANA, Fernando Bomfim. Miséria do trabalho docente, autogestão e a educação básica no Rio Grande do Norte. In: NETO, A.C.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (orgs.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano na educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

MEDEIROS NETO, Xisto Tiago; MARQUES, Rafael Dias. Manual de atuação do Ministério Público na prevenção e erradicação do trabalho infantil. **Brasília: CNMP**, 2013.

MEU AMIGO Totoro. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 1988, 1 DVD.

MIYAZAKI, Hayao. **The Art of Miyazaki's Spirited Away**. Viz Media; Edição 1, 2002.

MOMO, Mariangela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. O trabalho pedagógico criativo na Educação Infantil diante da cultura da mídia e do consumo. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

MOTTA e cols. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em estudo**, 11(3), 523-532, 2006.

NAUSICAA do Vale do Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 1984, 1 DVD.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, p. 133-140, 1999.

NUNES, Alia Barrios; BRANCO, Angela Uchoa. Desenvolvimento moral: Novas perspectivas de análise. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 25, n. 51, p. 413-424, out./dez. 2007.

O CASTELO Animado. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 2004, 1 DVD.

O CONTO da Princesa Kaguya. Direção: Isao Takahata. Produção: Studio Ghibli, 2013, 1 DVD.

O MENINO e o Mundo. Direção: Alê Abreu. Produção: Filme de Papel, 2013, 1 DVD.

O SERVIÇO de Entregas da Kiki. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 1989, 1 DVD.

ORRÚ, Silvia Ester. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos / Educar para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos**. Ciudad Madero: Librum, 2019.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. 1ª ed. São Paulo, Edições SM, 2014.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

PELÁEZ, Delicia Aguado; GARCÍA, Patricia Martínez. El modelo femenino en Studio Ghibli: un análisis del papel de las mujeres en Hayao Miyazaki. p. 203-212. In: **JAPÓN Y OCCIDENTE**. El patrimonio cultural como punto de encuentro. Anjhara Gómez Aragón (editora) Sevilla. 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, 2009.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 17(38), 311-320, 2007.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L. O. Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural. **Porto Alegre: Mediação**, 2012.

PONYO – Uma Amizade Que Veio do Mar. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 2008, 1 DVD.

PORCO ROSSO. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 1992, 1 DVD.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2018.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Classe 115 Norte, 2019.

PRINCESA MONONOKE. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Studio Ghibli, 1997, 1 DVD.

RONCANCIO-MORENO, Monica; BRANCO, A. Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 599-610, 2014.

SANTOS, Maria João Sousa Pinto dos. Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. **Aprender**, 33, 11-17. Silva, S. 2013.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**. V. 23. Florianópolis: Editora da UFSC, p.41-63, 2005.

SILVA, Marta Regina Paulo da. “Mulher pode viajar pra lua”: relações de gênero e a leitura de mundo das crianças. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos / Educar para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos**. Ciudad Madero: Librum, 2019.

SUSSURROS DO Coração. Direção: Yoshifumi Kondo. Produção: Studio Ghibli, 1995, 1 DVD.

VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto (Ed.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge University Press, 2007.

VIEIRA, Nicole Pachêco; YOKOY DE SOUZA, Tatiana. Estereótipos femininos no audiovisual infantil: Uma análise da animação japonesa “O Serviço de Entregas da Kiki”. Apresentação Oral. Roda de Conversa “Psicologia Escolar e Desenvolvimento do Talento Feminino”. **XI Colóquio de Psicologia Escolar**. Brasília-DF. 27 a 28 de junho de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YOKOY DE SOUZA, Tatiana. **Processo de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas**: indicadores de formação. Tese de doutorado do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Bloco II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Me chamo Nicole Pachêco Vieira e sou aluna do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou em fase de estágio docente obrigatório em meu curso e me encontro desenvolvendo uma pesquisa, sob supervisão do Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana, com o objetivo de compreender melhor a potencialidade do audiovisual na educação, especificamente na apresentação de animes, para o desenvolvimento dos alunos.

No dia 17 de maio de 2019, exibiremos o filme “A viagem de Chihiro” e posteriormente realizaremos um debate abrangendo temáticas pertinentes exibidas durante o filme. Para a realização da minha pesquisa, solicito a sua autorização para que eu registre o áudio durante as atividades, que posteriormente serão transcritos por mim. Destaco que a imagem e identidade das crianças estarão sob sigilo e não serão exibidas em nenhuma fase do estudo.

Havendo alguma dúvida ou sugestão em relação à pesquisa, disponibilizo meu contato pelo e-mail: nicolevieira42@hotmail.com.

Caso você esteja de acordo com a participação do aluno na pesquisa, peço que, por gentileza, assine o campo abaixo.

Agradeço desde já o interesse nessa fase de estudo.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Pesquisadora: Nicole Pachêco Vieira

Assinatura: _____

Aluno: _____

Assinatura do responsável: _____

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Bloco I

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Me chamo Nicole Pachêco Vieira e sou aluna do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou em fase de estágio docente obrigatório em meu curso e me encontro desenvolvendo uma pesquisa, sob supervisão do Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana, com o objetivo de compreender melhor a potencialidade do audiovisual na educação, especificamente na apresentação de animes, para o desenvolvimento dos alunos.

No dia 22 de maio de 2019, será realizada a atividade intitulada como “Brincando e produzindo: trabalhando ortografia e gênero textual a partir do conto oriental da princesa Kaguya”. A atividade consiste no momento de contação da história, na exploração de mapas, imagens e conceitos japoneses e no desenvolvimento de bilhetes sobre o conto apresentado.

Para a realização da minha pesquisa, solicito a sua autorização para que eu registre o áudio durante as atividades, assim como utilize os bilhetes construídos pelos alunos em minha pesquisa. Destaco que a imagem e identidade das crianças estarão sob sigilo e não serão exibidas em nenhuma fase do estudo.

Havendo alguma dúvida ou sugestão em relação à pesquisa, disponibilizo meu contato pelo e-mail: nicolevieira42@hotmail.com.

Caso você esteja de acordo com a participação do aluno na pesquisa, peço que, por gentileza, assine o campo abaixo.

Agradeço desde já o interesse nessa fase de estudo.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Pesquisadora: Nicole Pachêco Vieira

Assinatura: _____

Aluno: _____

Assinatura do responsável: _____

Apêndice C - O Conto da Princesa Kaguya

Era uma vez um cortador de bambu que vivia com sua esposa na montanha. Ambos já eram idosos e não podiam ter filhos. Um dia, o homem foi trazer alguns bambus para casa e, ao cortar um bambu ao meio, uma flor brilhante brotou. O homem viu que lá dentro tinha uma pequena garotinha, do tamanho de um polegar. Imediatamente, o homem correu para sua casa levando a garotinha consigo e mostrou para sua esposa, que ficou muito feliz e cuidadosamente abraçou a garotinha.

Os dias foram se passando, e a garotinha foi crescendo rapidamente. Enquanto engatinhava em um dia, no outro já estava andando e falando. Ela foi ficando cada vez maior e mais bonita. Ela vivia feliz nas montanhas, fazendo amigos, tomando banho de rio, roubando frutas dos vizinhos, subindo em árvores, e fazendo tudo o que a deixava feliz.

Um dia, o pai da garotinha foi novamente trazer bambus para casa. Ao cortar um bambu, uma grande quantidade de ouro e lindos tecidos saíram de dentro do bambu. O homem entendeu que era um presente para a garotinha e decidiu que ia fazer dela uma princesa.

Sem perguntar para a garotinha se era aquilo que ela queria, o homem usou o ouro para se mudar das montanhas e morar em uma luxuosa casa na cidade. A garotinha passou a receber educação para virar princesa. Depois de um tempo, um sacerdote da cidade deu um novo nome para ela: Princesa Kaguya, aquela que brilha. Porém, ser princesa não era nada fácil. Agora, Kaguya precisava passar por dolorosos processos que as princesas tinham que passar naquele período, como arrancar as sobrancelhas, pintar os dentes de preto, vestir roupas pesadas, e o pior: viver confinada e sem amigos.

Aos poucos, Kaguya foi ficando mais e mais triste. Ela sentia muita saudade de sua vida nas montanhas. Ela não reclamava com ninguém, porque não sabia de onde tinha vindo, mas sabia que tinha escolhido morar na Terra porque amava os humanos. Porém, sem perceber, seu coração foi ficando cada vez mais triste e angustiado. Um dia, ela olhou para a lua e desejou com todo o seu coração que as coisas fossem diferentes. A lua ouviu seu desejo e prometeu buscá-la.

Quando a quinta noite do mês lunar chegou, a lua enviou uma procissão de seres celestiais para buscar Kaguya. A princesa implorou para não ir embora, pois, apesar de tudo, ainda amava seus pais. Mas, mais uma vez, não escutaram o que ela queria. Mesmo com os pais de Kaguya lutando para que ela não fosse embora, os seres celestiais levaram Kaguya embora, fazendo com que ela se esquecesse tudo o que tinha vivido na Terra.